



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA**  
**DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO EM REDE - EDUCANORTE POLO SANTARÉM**

**FRANCISCA MÁRCIA LIMA DE SOUSA**

**UNIVERSIDADE PÚBLICA ENTRE MARGENS, TRAVESSIAS E RUPTURAS:  
RELAÇÕES E (RE)AÇÕES DA UFOPA COM A SOCIEDADE NO CONTEXTO  
NEOLIBERAL**

**SANTARÉM - PA**  
**2025**

**FRANCISCA MÁRCIA LIMA DE SOUSA**

**UNIVERSIDADE PÚBLICA ENTRE MARGENS, TRAVESSIAS E RUPTURAS:  
RELAÇÕES E (RE)AÇÕES DA UFOPA COM A SOCIEDADE NO CONTEXTO  
NEOLIBERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Associação Plena em Rede/Polo Santarém, Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa 2: Estado, políticas públicas e gestão da educação.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

**SANTARÉM - PA  
2025**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa**

---

- S725u    Sousa, Francisca Márcia Lima de  
          Universidade pública entre margens, travessias e rupturas: relações e (re)ações da Ufopa com a sociedade no contexto neoliberal./ Francisca Márcia Lima de Sousa. – Santarém, 2025.  
          229 p. : il.  
          Inclui bibliografias.
- Orientador: Anselmo Alencar Colares.  
          Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede – Educanorte, Polo Santarém.
1. Universidade pública na Amazônia. 2. Pesquisa e extensão. 3. Políticas neoliberais na educação superior. I. Colares, Anselmo Alencar, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 378.098115

---

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440



*Universidade Federal do Oeste do Pará*  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

ATA Nº 25

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do **Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia** PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede - Polo Santarém, apresentada pela discente **Francisca Marcia Lima de Sousa**, orientada pelo Prof. Dr. **Anselmo Alencar Colares**, da Linha de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação. Aos sete dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco, às 15h00min, em uma sala on-line, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente Francisca Marcia Lima de Sousa, pela apresentação da sua Tese intitulada "UNIVERSIDADE PÚBLICA ENTRE MARGENS, TRAVESSIAS E RUPTURAS: RELAÇÕES E (RE)AÇÕES DA UFOPA COM A SOCIEDADE NO CONTEXTO NEOLIBERAL". A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares (Presidente) e pelos membros: Dr. Luiz Bezerra Neto (avaliador externo à Instituição); Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes (avaliador externo à Instituição); Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan (avaliador externo à Instituição); Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (avaliadora interna) e Dr. Luiz Percival Leme Britto (avaliador interno, suplente). Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o parecer **APROVADA** com louvor, e recomendação para publicação após os ajustes finais recomendados pela banca. Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão final. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pelo Presidente, examinadores e a discente.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ANSELMO ALENCAR COLARES  
Data: 17/03/2025 22:09:01-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Dr. ANSELMO ALENCAR COLARES, PGEDA UFOPA**  
Presidente

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** NEWTON ANTONIO PACIULLI BRYAN  
Data: 17/03/2025 22:35:46-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Dr. NEWTON ANTONIO PACIULLI BRYAN, PPGE UNICAMP**  
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA GOMES  
Data: 19/03/2025 08:19:43-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Dr. MARCO ANTÔNIO DE OLIVEIRA GOMES, PPGE UEM**  
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** LUIZ BEZERRA NETO  
Data: 18/03/2025 12:27:04-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Dr. LUIZ BEZERRA NETO, PPGE UFSCAR**  
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES  
Data: 17/03/2025 22:07:39-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Dra. MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES, PGEDA UFOPA**  
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** FRANCISCA MARCIA LIMA DE SOUSA  
Data: 23/03/2025 22:42:08-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**FRANCISCA MARCIA LIMA DE SOUSA**  
Doutoranda

## DEDICATÓRIA

Ao meu amado filho, Bruno Lucas, que carrega em seu sorriso a esperança de um mundo melhor. Cada página escrita, cada desafio superado foi iluminado pelo amor e pela alegria que ele traz à minha vida. Ser seu exemplo de inspiração e força me manteve firme, mesmo nos momentos mais desafiadores. Que esta conquista o inspire a sonhar alto, agir com justiça social e lutar por um futuro em que todos tenham oportunidades iguais.

A duas mulheres fortes e inspiradoras, que dedicaram suas vidas a construir um futuro melhor para suas famílias (*in memoriam*):

À minha amada mãe, Maria de Nazaré Lima de Sousa,

E à minha querida sogra, Darcy Godinho.

Esta tese é também um tributo ao esforço incansável de vocês, que, como tantas outras mães trabalhadoras, acreditaram no poder transformador da educação e sonharam com o acesso de seus filhos a uma universidade pública. Seus exemplos de resiliência, amor e dedicação permanecem vivos em mim, inspirando cada passo desta jornada.

## AGRADECIMENTOS

Em março de 2021, quando dei início a esta jornada, o mundo enfrentava uma pandemia global causada pela Covid-19, que trouxe impactos devastadores em escala mundial, especialmente em países com governos negacionistas, como o Brasil. Naquele momento, nosso país era governado majoritariamente por grupos de extrema direita, tendo como principal representante no Executivo Federal um presidente reacionário, cujas características marcadamente fascistas e neoliberais o levaram a liderar uma campanha difamatória contra a universidade pública, contra a ciência e contra as instituições essenciais para a democracia e para o desenvolvimento social.

Nesse cenário desafiador em que a produção científica e, até mesmo, a simples sobrevivência humana eram postos à prova, cada gesto de coragem, apoio e afeto tornou-se essencial. Assim, como no contexto brasileiro, as transformações políticas iniciadas em 2023 deram fôlego e esperança por dias melhores. Cada ato de fé, estímulo intelectual e carinho ao longo desta jornada foi um alento para chegar até aqui! Por isso, como marxista cristã, expresso minha profunda gratidão a Deus e a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para realização desta tese.

De forma especial, inicio os agradecimentos “por casa”, minha pequena família, base fundamental de todo o meu esforço: meu esposo, Washington Godinho, pelo amor incondicional e por estar ao meu lado em todos os momentos; e ao meu filho, Bruno Lucas, razão de todo o meu empenho e dedicação. Que possamos seguir apoiando-nos, enfrentando juntos os desafios e as celebrações dessa vida, sempre com esse amor imensurável.

Estendo a gratidão “à grande família”, meu pai, Raimundo Nonato Sousa, minhas irmãs Núbia, Francisca e Eluane, aos cunhados, à cunhada Marinete, às sobrinhas e a todos os familiares pelo incentivo constante.

Tão fundamental quanto a base afetiva, a base científica também é indispensável nesta trajetória. Tive o privilégio de ter como orientador não apenas um pesquisador de excelência, mas, sobretudo, um admirável educador e ser humano. Ao professor Dr. Anselmo Alencar Colares, expresso meu mais sincero agradecimento por tudo: pela confiança depositada em mim, pela liberdade acadêmica que sempre me concedeu, pela paciência diante das dificuldades, pelas correções minuciosas e, principalmente, pelo exemplo de dedicação e excelência como educador.

Agradeço, com profundo reconhecimento, à banca examinadora: a professora Dra. Lilia Colares, que sempre se faz luz neste caminho acadêmico, em forma de incentivo e constantes contribuições. Gratidão aos doutores que com rigor acadêmico enriqueceram esta pesquisa ainda na qualificação: Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes, Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan, Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto. Seus direcionamentos foram fundamentais para aprimorar este trabalho e ampliar meus horizontes intelectuais.

Gratidão aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/Ufopa), em especial àqueles que se fizeram amigos e confidentes nesta caminhada: Jorge Couto, Adrielle, Bruna, Elenise, Eli, Juliana e Luciene, meu sincero agradecimento pelo compartilhamento de conhecimentos, pelo ambiente colaborativo e pelo apoio recíproco ao longo desta jornada. Cada discussão, troca de ideias e momento de aprendizado coletivo foram essenciais para o desenvolvimento desta tese.

Aos amigos, Joice, Elias, Lu, Acácio, Eliade, Renata, Rainério, Pâmela, Neliane, Aniele, Chris, Alessandra, Solano, Terezinha do Socorro, Adriane, entre outros, gratidão! A mensagem de incentivo, o café no final da tarde, o churrasco de domingo ou o banho no rio Tapajós me trouxeram equilíbrio e alegria, lembrando-me de que há um mundo além das páginas e citações.

À querida Ana Karina, amiga e revisora deste texto, pelo cuidado e dedicação em aprimorar a clareza e a qualidade deste trabalho. Sua contribuição foi indispensável, obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela oportunidade de aperfeiçoamento. Agradeço! Em especial, à equipe técnica da secretaria do PGEDA – Polo Santarém por todo suporte disponibilizado.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), instituição que me acolheu e proporcionou as condições necessárias para o desenvolvimento acadêmico e profissional. Em um momento de luta e resistência das universidades públicas brasileiras, a Ufopa se mantém como um espaço de conhecimento, diversidade e transformação social. Esta tese é também um testemunho do valor inestimável da educação pública e da importância de defendê-la como patrimônio de todos.

A todos, meu agradecimento. Esta conquista é resultado não apenas do meu esforço, mas também do privilégio de ter oportunidade, do apoio coletivo e do afeto de cada um de vocês!

*É certo que as armas da crítica não podem substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material – mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar-se ad hominem e demonstra-se ad hominem logo que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem.  
(Karl Marx, 1843-1844)*



## RESUMO

O presente estudo investiga a relação entre sociedade, educação e universidade pública em tempos neoliberais. Com recorte para o ambiente amazônico, a pesquisa tem como lócus de investigação a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), instituída pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009. Criada em um contexto promissor para a educação superior no país, a Ufopa, assim como as demais universidades públicas federais implantadas desde 2003, foi criada a partir de um modelo inovador de universidade, focado em romper com os modos tradicionais marcados por estruturas rígidas, elitismo e desigualdade social e voltar-se para projetos institucionais de aproximação da sociedade e de inclusão de grupos sociais diversos. Ao tempo que esses modelos inovadores podem desafiar a estrutura educacional, promover mudanças políticas, sociais e epistemológicas e contribuir para a emancipação humana, acredita-se que essas instituições podem ter seu processo histórico reconfigurado em meio às reformas neoliberais implantadas pelo Estado, sobretudo, a partir de 2016. Partindo dessa perspectiva, o estudo teve como objetivo principal analisar o desenvolvimento histórico da Universidade Federal do Oeste do Pará (2009-2021) a fim de reconhecer nas concepções e práticas acadêmicas da instituição suas relações e interações com as comunidades em seu entorno de forma a identificar as convergências e divergências em relação à concepção neoliberal e/ou a propostas emancipatórias. Disso, desdobrou-se os objetivos específicos. Metodologicamente, seguiu-se a abordagem bibliográfica e documental, orientada pelo referencial dialético e pela Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani. Foram analisados documentos institucionais diversos, com especial atenção às políticas de pesquisa e de extensão e como essas ações se conectam com as necessidades e realidades locais, como as comunidades de várzea da Amazônia. O estudo aponta que, apesar das políticas neoliberais influenciarem os processos históricos das universidades públicas, direcionando atos normativos, políticas institucionais e práticas acadêmicas, essas instituições, em particular a Ufopa, têm direcionado suas ações de pesquisa e extensão para os interesses públicos e coletivos da sociedade, contribuindo de maneira significativa para a disseminação de conhecimentos emancipatórios e para o fortalecimento das conquistas democráticas e coletivas. Não obstante, também se observa que a interação da universidade com algumas comunidades ainda é limitada, especialmente em relação a grupos como os varzeiros e outras populações tradicionais da Amazônia, que enfrentam desafios significativos. Diante disso, reforça-se a necessidade de fortalecer a relação entre a universidade pública e a classe trabalhadora frente à crescente mercantilização do ensino superior e às particularidades de uma sociedade do capital, marcada por crises e contradições.

**Palavras-chave:** Universidade Pública na Amazônia; Pesquisa e Extensão; Políticas Neoliberais na Educação Superior.

## ABSTRACT

This study investigates the relationship between society, education, and public universities in neoliberal times. With a focus on the Amazonian environment, the research is centered on the Federal University of Western Pará (Ufopa), established by Law number 12,085, of November 5, 2009. Created in a promising context for higher education in the country, Ufopa, like the other federal public universities established since 2003, was created based on an innovative university model, focused on breaking away from traditional modes marked by rigid structures, elitism, and social inequality and turning to institutional projects to bring society closer together and include diverse social groups. While these innovative models can challenge the educational structure, promote political, social, and epistemological changes, and contribute to human emancipation, it is believed that these institutions can have their historical process reconfigured amid the neoliberal reforms implemented by the State, especially since 2016. From this perspective, the main objective of this study was to analyze the historical development of the Federal University of Western Pará (2009-2021) in order to recognize in the academic conceptions and practices of the institution its relations and interactions with the surrounding communities in order to identify convergences and divergences in relation to the neoliberal conception and/or emancipatory proposals. This led to the specific objectives. Methodologically, it followed a bibliographical and documentary approach, guided by the dialectical framework and Dermeval Saviani's Historical-Critical Pedagogy. Various institutional documents were analyzed, with special attention to research and extension policies and how these actions connect with local needs and realities, such as the Amazon's floodplain communities. The study points out that, despite neoliberal policies influencing the historical processes of public universities, directing normative acts, institutional policies, and academic practices, these institutions, particularly Ufopa, have directed their research and extension actions towards the public and collective interests of society, contributing significantly to the dissemination of emancipatory knowledge and to the strengthening of democratic and collective achievements. However, it has also been observed that the university's interaction with some communities is still limited, especially in relation to groups such as floodplain dwellers and other traditional populations in the Amazon, who face significant challenges. In view of this, it reinforces the need to strengthen the relationship between the public university and the working class in the face of the growing commercialization of higher education and the particularities of a capitalist society marked by crises and contradictions.

**Keywords:** Public University in Amazonia; Research and Extension; Neoliberal Policies in Higher Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Projeto de implantação da Ufopa.....	89
<b>Figura 2</b> - Ciclos de formação, Programas e Cursos da Ufopa. ....	92
<b>Figura 3</b> - Unidade Rondon/Ufopa – Instituto de Ciências da Educação (Iced) .....	97
<b>Figura 4</b> - Unidade Tapajós/Ufopa – Sede Santarém .....	98
<b>Figura 5</b> - Mapa dos municípios da área de abrangência da Ufopa.....	99
<b>Figura 6</b> - Imagem ilustrativa dos campi da Ufopa .....	102

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Cursos ofertados nos campi da Ufopa .....	101
<b>Quadro 2 -</b> Síntese dos atos administrativos emitidos pela Ufopa referentes à pesquisa .....	120
<b>Quadro 3 -</b> Síntese dos atos administrativos emitidos pela Ufopa referentes à extensão .....	122
<b>Quadro 4 -</b> Políticas de Pesquisa no PDI 2012 – 2016 .....	132
<b>Quadro 5 -</b> Políticas de Pesquisa no PDI Aditado 2012 – 2016.....	133
<b>Quadro 6 -</b> Políticas de Pesquisa no PDI 2019 – 2023 .....	134
<b>Quadro 7 -</b> Políticas de Extensão no PDI 2012 – 2016.....	137
<b>Quadro 8 -</b> Políticas de Extensão no PDI Aditado 2012 - 2016.....	138
<b>Quadro 9 -</b> Políticas de Extensão no PDI 2019 - 2023 .....	139
<b>Quadro 10 -</b> Síntese dos subprojetos vinculados ao Projeto em rede Várzeas e Ribeiras do Baixo Amazonas .....	172

## LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
Alcoa	Aluminium Company Of America
Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BSC	Balanced Scorecard
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Ensino Integrado
CES	Câmara de Educação Superior
CFI	Centro Interdisciplinar de Formação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consep	Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
Consepe	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consun	Conselho Universitário
DEM	Partido Democratas
EAD	Educação a Distância
Embraer	Empresa Brasileira de Aeronáutica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
FCAP	Faculdade de Ciências Agrárias do Pará
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Iced	Instituto de Ciências da Educação
IDA	Índice de Desempenho Acadêmico
IEFES	Instituto de Educação Física e Esportes
IES	Instituições de Ensino Superior

IFII	Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NRF	Novo Regime Fiscal
PAI	Programa de Ação Interdisciplinar
Parfor	Plano Articulado de Formação de Professores da Educação Básica
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDU's	Planejamentos de Desenvolvimento da Unidade
PGEDA	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PI	Políticas Institucionais
PL	Partido Liberal
PL	Projeto de Lei
PMS	Prefeitura Municipal de Santarém
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGBio	Programa de Pós-Graduação em Biociências
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRB	Partido Republicano Brasileiro
Procce	Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão
Proppit	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica
Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento Institucional
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático

PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSEI	Processo Seletivo Especial Indígena
PSEQ	Processo Seletivo Especial Quilombola
PSS	Processo Seletivo Regular
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTN	Partido Trabalhista Nacional
Reuni	Programa de Reestruturação e expansão das Universidades Federais
RHPE/Ufopa	Relatório Histórico de Atividades de Pesquisa e Extensão da Ufopa
SAFs	Sistemas Agroflorestais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Semcult	Secretaria Municipal de Cultura e Turismo
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Semesp	Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCC	Trabalho de Conclusão de Cursos
UAJV	Unidade Avançada José Veríssimo
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFAMA	Universidade Federal do Maranhão
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMAZ	Universidade Federal do Baixo Amazonas
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
Ufra	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFTA	Universidade Federal do Tapajós
Uniamá	Universidade Federal da Integração Amazônica
Unifap	Universidade Federal do Amapá

Unifesspa

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNIR

Universidade Federal de Rondônia



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1	À margem para a margem: entre meandros e jusantes “a travessia” da pesquisadora e do objeto pesquisado .....	26
1.2	“Da nascente” da ciência para “a foz” do conhecimento científico: A universidade pública na Amazônia entre margens e rupturas .....	30
<b>2</b>	<b>NO LIMITE DO CAPITAL: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE PÚBLICA EM TEMPOS NEOLIBERAIS.....</b>	<b>43</b>
2.1	Sociedade, educação e hegemonia: algumas considerações a partir da perspectiva marxista.....	44
2.2	Neoliberalismo: projeto hegemônico na sociedade capitalista .....	51
2.3	Educação superior em tempos de crise: alvo para o neoliberalismo .....	66
2.4	Universidade pública: espaço contraditório de construção e disseminação de conhecimentos.....	72
<b>3</b>	<b>DA MARGEM À TRAVESSIA: A TRAJÉTÓRIA DA UFOPA (2009-2021) ENTRE TENSÕES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>80</b>
3.1	Entre cidades, rios e florestas: a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará .....	81
3.1.1	O contexto de expansão da educação superior .....	83
3.1.2	O alinhamento partidário .....	84
3.1.3	A mobilização acadêmica e a sociedade civil organizada.....	85
3.1.4	O projeto de criação.....	86
3.1.5	A comissão de implantação e a disputa pela reitoria.....	87
3.1.6	O nome da universidade .....	89
3.1.7	Do modelo Acadêmico à estrutura acadêmica .....	90
3.2	A universidade pública entre cidades: Ufopa, formação acadêmica e o “ser multicampi” no interior da Amazônia .....	97
3.2.1	Campus Oriximiná.....	102
3.2.2	Campus Monte Alegre.....	104
3.2.3	Campus Óbidos .....	105

3.2.4	Campus Juruti .....	109
3.2.5	Campus Alenquer .....	111
3.2.6	Campus Itaituba.....	112
<b>4</b>	<b>EM MEIO A CORRENTEZA NEOLIBERAL, A PESQUISA E A EXTENSÃO NA UFOPA: NORMAS, TENSÕES, INFLUÊNCIAS E CONTRAPONTO</b> .....	<b>115</b>
<b>4.1</b>	<b>A indissociabilidade entre normas e formas: o que dizem os documentos institucionais da Universidade Federal do Oeste do Pará sobre a Pesquisa e a Extensão?</b> .....	<b>116</b>
<b>4.2</b>	<b>O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como referência</b> .....	<b>125</b>
4.2.1	O primeiro PDI da Ufopa: PDI 2012 - 2016 .....	126
4.2.2	O PDI aditado: 2012 - 2016.....	127
4.2.3	O PDI 2019 - 2023 .....	128
4.2.4	As políticas institucionais de pesquisa e extensão da Ufopa: nas entrelinhas dos PDIs	130
<b>5</b>	<b>A OUTRA MARGEM: A INTERAÇÃO DA UFOPA COM SEU ENTORNO POR MEIO DA PESQUISA E DA EXTENSÃO</b> .....	<b>141</b>
<b>5.1</b>	<b>A Universidade pública para além das capitais do país e do capitalismo global: a interação da Ufopa com seu entorno através das ações de pesquisa e extensão....</b>	<b>142</b>
<b>5.2</b>	<b>A universidade pública entre rios e florestas: interação da Ufopa com seu entorno através das ações de pesquisa e extensão desenvolvidas na área de várzea.....</b>	<b>165</b>
<b>6</b>	<b>CONFLUÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>195</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>211</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>212</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A universidade atual decorre de um desenvolvimento histórico cuja origem remonta ao século XI (Saviani, 2020). Historicamente, no mundo ocidental, a origem das universidades remete à Universidade de Bolonha, considerada a mais antiga, do final do século XI, mais precisamente, do ano de 1088. Posterior a isso, a instituição constituída como *Universidade Moderna* tem sua origem e organização relacionadas à Universidade de Berlim, em 1808. Quanto ao Oriente, a historiografia destaca, dentre as primeiras universidades, a Viśvavidyālaya Nālandā, no século V, localizada na Índia, consistia num centro dedicado ao estudo do budismo. Outros estudos mencionam a universidade Al-Qarawīyīn ou Karaouine, em Fez, Marrocos, de 859, como a primeira instituição da história. E aparece, ainda, nos registros, a Universidade Al-Azhar, no Cairo, Egito, por volta de 970; bem como a Universidade Al-Nizamiyya, em Bagdá, Iraque, datando de 1065.

Não obstante, há discordâncias entre os historiógrafos quanto à origem dessa instituição, principalmente no que tange ao período efetivo que isso tenha se dado. Alguns estudiosos defendem a existência de um modelo arcaico de universidade<sup>1</sup> já no mundo antigo. Outros até admitem a existência dessas instituições percussoras, mas acreditam que a universidade só teria surgido, com caracteres próprios aos conhecidos na contemporaneidade, após o século XI. O primeiro grupo evoca a Academia, fundada pelo filósofo Platão em 387 a.C.; já o segundo, defende que as universidades, propriamente ditas, tiveram sua origem na Europa e citam a de Bolonha como sendo, talvez, a mais antiga. De certo, assim como sua origem, a forma de institucionalização da universidade é muito variada<sup>2</sup>.

Ao trazermos a discussão quanto às origens e às características dessa instituição para o contexto nacional, vamos deparar-nos com a criação tardia e elitizada da universidade entre nós, visto que o Brasil passou por uma colonização de caráter exploratório, pautado em políticas de controle bastante rígidas por parte da Coroa Portuguesa. Enquanto, para países de

---

<sup>1</sup>O surgimento da universidade ainda é debatido entre diferentes autores. Heinrich Denifle e Hastings Rashdall, em estudos do século XIX, apontam que as universidades, como as atuais, têm origens na Idade Média. Outros autores, como Rüegg e Ridder-Symoens (2003), afirmam que a universidade é uma instituição tipicamente europeia. Bortolanza (2017), por outro lado, sugere que a origem da universidade remonta ao período antigo, com exemplos da Academia de Platão, em Atenas (387 a.C.), e a Universidade de Alexandria, no Egito, que era um centro de ensino com capacidade para 5.000 estudantes. Bortolanza também menciona universidades antigas ainda em funcionamento, como Al-Karaouine (Marrocos, 859 d.C.), Al-Azhar (Egito, entre 970-972 d.C.) e Nizamiyya (Irã, século XI).

<sup>2</sup>Historicamente encontramos instituições oriundas da autoridade e atração de um mestre (Paris, Salerno, Oxford); outras por fundação do Papa (Roma, Pisa e Montpelier); outras por edito do príncipe (Salamanca, Nápoles); e, ainda, o que é mais frequente, as criadas por ambos os poderes (Praga, Viena e Lisboa) (Rampazzo, 2017).

colonização hispânica, a universidade tinha o papel de auxiliar no processo de legitimação de uma nova cultura, no Brasil, os colonizadores portugueses viam a presença dessa instituição como uma ameaça ao processo de exploração.

O ensino superior no Brasil, implantado no começo do século XIX com a chegada da Família Real portuguesa, “nasceu sob o signo do Estado Nacional” (Cunha, 2007, p. 65). É algo que contemplava “formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano talvez secundário, profissionais de nível médio” (Fávero, 2006, p. 20).

A formação em nível superior permaneceu por longo período limitada a um restrito grupo de privilegiados. Dessa forma, a “relação existente entre desenvolvimento capitalista e educação superior no Brasil” (Minto, 2011, p. 133-134) se deu em favor dos interesses hegemônicos das elites e, por consequência, distante da democratização de acesso a quaisquer formas de bens – materiais e imateriais – para os seus legítimos produtores.

A origem colonial<sup>3</sup> e a posterior influência dos grupos dominantes no país induziram no estabelecimento de universidades marcadas por concepções elitistas. Essas instituições, por muito tempo, legitimaram a cultura e os saberes hegemônicos. Contudo, na contramão dessas universidades tradicionais, novos modelos de educação superior surgiram no Brasil e tiveram visibilidade a partir de 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a implantação de programas de desenvolvimento de expansão da educação superior.

A primeira fase, denominada de *Expansão I*, compreendeu o período de 2003 a 2007, com vistas a interiorizar o ensino superior público federal (MEC, 2012), teve como principais metas “ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social, reduzir as desigualdades regionais e reorientar a organização do ensino superior no Brasil” (Brasil, 2006, p. 6). Já a segunda fase constituiu-se dentro de um projeto de reestruturação e de expansão com ênfase na integração regional e internacional (2007 a 2012) a partir do lançamento, em 2007, do

---

<sup>3</sup>A história da educação no Brasil revela que a criação de IES no país ocorreu tardiamente, ao compararmos aos demais países da América (Romanelli, 2002; Cunha, 2007; Teixeira, 2011). Para Fávero (2006), a tardia instalação do ensino superior no país advém da resistência tanto dos portugueses quanto dos brasileiros. Entre os motivos que levaram Portugal a não investir numa educação superior na colônia brasileira está o receio de que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas (Cunha, 2007; Fávero, 2006). Outra razão admitida pelos historiadores seria a falta de recursos docentes para enviar ao Brasil. Outro fato que merece destaque é a própria postura dos colonos, pois, a partir do enriquecimento dos senhores de engenho, a elite brasileira passou a ter novas aspirações; e as universidades portuguesas passaram a fazer parte dos “status” das famílias abastadas da época. Diferente de Portugal, a Espanha preferiu caminho inverso, dispondo de oito grandes e prestigiadas universidades e de consideráveis recursos docentes; e a colonização fundou centros de ensino superior por toda a América espanhola, permitindo, inclusive, a impressão de livros e jornais. Isso demonstra que nossos colonizadores, motivados por questões políticas, corroboraram o atraso e a desvalorização da educação brasileira desde os seus primórdios (Sousa, 2019, p. 36-37).

*Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni), o qual objetivou fortalecer o ensino superior no Brasil.

Esses programas e projetos, por parte do governo federal, visavam não apenas a criação de novas universidades e ampliação das já existentes através da política de interiorização, mas também, sobretudo, que essas novas instituições, em sua gênese, pudessem objetar contra os modelos tradicionais implantados no país, influenciados pela universidade francesa e distorcidos pela reforma universitária de 1968, que foi feita à sombra do Ato Institucional nº 5 e do Decreto nº 477, durante a ditadura civil-militar.

As universidades tradicionais apresentam-se quase sempre com as mesmas características: estrutura organizacional fixa, fragmentada em faculdades, escolas e departamentos. Marcadas pelo elitismo, nelas, é expressiva a presença de jovens de classe média e alta nos cursos mais concorridos, como: medicina, direito e engenharias. Por outro lado, em cursos considerados “populares”, como as licenciaturas e os tecnológicos, as vagas são ocupadas por jovens trabalhadores ou pertencentes às camadas economicamente inferiores. Desta feita, não apenas departamentos administrativos e índices estatísticos reproduzem dentro dessas instituições um modelo hegemônico de universidade, mas, especialmente, a produção e propagação de conhecimentos articulados a um ideário dominante.

Ante o exposto, questionamo-nos: a criação de novas universidades, a partir de novos modelos, resultaria em posicionar-se contra o modelo tradicional de universidade e, para isso, assumir desafios políticos, sociais, epistemológicos e, ao mesmo tempo, provocar reflexão quanto à relação dialética *universidade e sociedade*? Levantamos tal questão por entender que, ao propor ultrapassar a mera produção e difusão de conhecimentos científicos para se alcançar a consolidação do processo emancipatório da humanidade, está implícito posicionar-se contra a hegemonia estabelecida.

No que tange a “novos modelos”, Tavares (2017, p. 85) colabora com a temática ao destacar que “novos modelos de educação superior têm surgido no Brasil, nos últimos dez anos, na contramão das universidades tradicionais, com projetos institucionais de inclusão dos grupos sociais que, ao longo do tempo, foram excluídos do direito inalienável a uma educação superior”. Não obstante, para Severino (2008), as novas configurações do ensino superior brasileiro não invalidam os antigos desafios, o que de fato nos suscita questionar se as novas universidades criadas a partir de 2003 conseguiram romper com os modelos tradicionais, mesmo num contexto de avanço do neoliberalismo em todos os âmbitos, inclusive, nas repartições públicas.

Pensando nisso, este projeto de tese surgiu, a princípio, devido à localização geográfica da pesquisadora, de forma intencional, tecemos uma relação de “poder” entre dois equivalentes: de um lado, a Universidade Pública, uma instituição formativa, diversa e contraditória; do outro, e/ou na mesma posição, a Amazônia, assim como outros espaços geográficos, é região exuberante, heterogênea e, também, contraditória. Ambas são lugares de disputas sociais e políticas que se constituem como espaços de interesses econômicos e estratégicos dos grupos sociais dominantes. Aliada a isso, a escolha do objeto advém da continuidade dos estudos iniciados ainda no mestrado, em que se pesquisou a origem e evolução do ensino superior público em Santarém/PA.

Para fins de delimitação da pesquisa, definiu-se, como lócus para o estudo, a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, e oriunda da fusão de dois campi universitários: o da Universidade Federal do Pará (UFPA) e o da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), instalados na cidade de Santarém/PA, que está localizada a cerca de 850 km de Belém/PA e a 810 km de Manaus/AM, as duas principais capitais da Amazônia. “Conhecida como a ‘Pérola do Tapajós’, Santarém foi berço da civilização Tupaiú ou Tapajó, que ocupava uma grande faixa de terra conhecida como Baixa Tapajônica, à margem direita do rio Tapajós” (Amorim, 2022, p. 19). Em 22 de junho de 1661, após sucessivos contatos com missionários, “foi fundada a Missão Jesuítica; em 1758, passou a ser vila; e, em 1848, foi elevada à cidade” (Colares, 2023, p. 11). Atualmente, é referência em educação superior na região oeste do Pará, sendo, também, o segundo município em importância política no estado.

Implantada durante o Reuni, a Ufopa é a primeira universidade pública federal na Amazônia com sede fora da capital, projetada para nascer multicampi, a instituição atendeu legalmente o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) no que diz respeito à interiorização e à expansão da educação superior pública. Ao atender o modelo multicampi, com seis campi universitários<sup>4</sup>, a Ufopa possibilita o ensino, pesquisa e extensão a alguns dos locais mais remotos da Amazônia brasileira. Mesmo permeado por fragilidades, esse modelo tem possibilitado o acesso e a permanência de estudantes residentes em municípios interioranos e que, dadas as condições adversas, não teriam como permanecer no município sede da Universidade.

No que tange à política de acesso e de assistência estudantil, “a Ufopa tem engendrado esforços em promover ações visando o atendimento assistencial aos estudantes” (Da Cruz

---

<sup>4</sup>A Ufopa além do campus Sede (Santarém) está presente em seis campi universitários, localizados nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná.

Gomes; Brasileiro; Gomes, 2023, p. 22), conforme apontam os documentos oficiais. O ingresso na instituição se faz por meio de processo seletivo regular com aproveitamento da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o que possibilita ao estudante da rede pública a isenção de taxa financeira. Pretendendo atender uma população tão diversa<sup>5</sup>, a Universidade promove os processos seletivos especiais<sup>6</sup>, destinados ao ingresso de estudantes indígenas e quilombolas, além do atendimento à reserva de vagas/cotas nos programas de pós-graduação.

Desde a sua concepção, a Ufopa apresentou-se como uma instituição de "características inovadoras em sua estrutura organizacional, alicerçada em novos valores e princípios" (Projeto de Implantação, 2009, p. 3). Aliás, essa disposição se revela nos objetivos institucionais registrados em seu Estatuto (Ufopa, 2013), ao estabelecer, dentre seus princípios, o compromisso com a construção de uma sociedade justa, plural, democrática e disposta a contribuir com a superação das desigualdades sociais e com discriminação de qualquer natureza, de modo a proporcionar a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar.

É precipitado afirmar que a Universidade Federal do Oeste do Pará, desde a sua implantação, esteve em oposição aos modelos clássicos e neoliberais, pois, conforme destaca Orso (2020a), a universidade brasileira, historicamente centrada socialmente em grupos privilegiados, transformou-se num espaço de disputas. Ela sofre a influência tanto dos grupos políticos e econômicos que controlam o poder quanto das condições sociais e econômicas, assim como das ideologias vigentes em cada momento histórico as quais permitem a inclusão de novos segmentos em seu interior.

Dentre essas influências, a concepção neoliberal é evidente, pois tem avançado sobre as instituições públicas, incluindo as universidades, tanto "de fora para dentro" como "de dentro para dentro". Igualmente, do outro lado, existe uma posição contrária a essa disposição dominante, o que gera a contradição e a qual determinamos aqui como disposição contra-hegemônica. Logo, pensar a universidade pública como espaço que contribui para emancipação humana, equivale a pensar sobre possibilidades, como: o equilíbrio do tripé ensino-pesquisa-extensão; a reformulação do percurso acadêmico; a construção coletiva dos documentos normativos e institucionais; a interdisciplinaridade; as políticas de acesso e permanência das populações tradicionais, entre outras ações, direcionadas à diversidade e à educação emancipatória.

---

<sup>5</sup>A Ufopa registra, em 2024, 8.663 alunos de graduação, desse total, 90% oriundos de escolas públicas.

<sup>6</sup>O Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) e Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) são exclusivos à seleção do público indígena e quilombola.

Observa-se que, desde a sua criação, a instituição vem sofrendo influências diversas, inclusive em sua política institucional, materializada em seus documentos oficiais, o que estimula vários questionamentos e, entre eles, sobressaem os rumos que essa “nova universidade” tem seguido, seja em relação contra-hegemônica, seja no atendimento subordinado aos interesses do capital. Nessa perspectiva, o estudo parte da seguinte problemática: *A Universidade Federal do Oeste do Pará, no decorrer de seu desenvolvimento histórico (2009-2021), tem se voltado para as demandas coletivas da sociedade, bem como para as comunidades em seu entorno, de modo a contribuir para a difusão de conhecimentos emancipatórios e para o fortalecimento das conquistas coletivas?*

A partir dessa problemática, delinea-se o objetivo geral deste trabalho: *Analisar o desenvolvimento histórico da Universidade Federal do Oeste do Pará (2009-2021), a fim de reconhecer nas concepções e práticas acadêmicas da instituição suas relações e interações com as comunidades em seu entorno, de forma a identificar as convergências e divergências em relação à concepção neoliberal e/ou a propostas emancipatórias.*

Dele, desdobram-se os objetivos específicos: *a) Discutir os impactos da lógica capitalista sobre o desenvolvimento histórico das universidades públicas federais; b) Analisar o processo histórico da Universidade Federal do Oeste do Pará (2009-2021), a fim de reconhecer as interferências do neoliberalismo nos atos normativos, nas políticas institucionais e nas práticas acadêmicas da instituição; c) Analisar a política institucional de pesquisa e extensão da Ufopa, a fim de identificar aproximações e distanciamento da concepção neoliberal; d) Relacionar as ações de pesquisa e extensão realizadas pela Ufopa na sua realidade local e nas demandas coletivas da sociedade, reconhecendo, a partir dessa relação, as potencialidades emancipadoras contidas nas ações executadas.*

Diante das contradições e das complexidades da relação universidade-sociedade e de todo o aparato ideológico montado para que a universidade se subordine ao mercado e aos ditames do capital, é necessário refletir sobre as reais possibilidades de uma instituição voltada não apenas para sociedade, mas também para uma educação comprometida com a emancipação humana e superação da lógica capitalista, pois, como destaca Saviani (2020, p. 12), lamentavelmente “a universidade está longe de ser para todos” no sentido de acesso, mas “pode ser para todos no sentido de que suas atividades sejam realizadas visando a beneficiar o conjunto da população com destaque para a maioria representada pelos trabalhadores” (Saviani, 2020, p. 12), ou seja, que suas ações sejam realizadas a partir de projetos definidos não só pelos critérios de relevância teórico-epistemológica, mas também pela relevância social, almejando resolver problemas de interesse de toda a sociedade. Nesse aspecto, Saviani destaca a



importância da pesquisa científica, do ensino integral e rico de plenas possibilidades, a defesa de uma extensão mais efetiva, de caráter permanente entre os universitários e os trabalhadores. Nesse sentido, concorda-se com o autor e defende-se neste estudo a seguinte tese: *Ainda que as políticas neoliberais implementadas pelo Estado brasileiro influenciem os processos históricos das novas universidades públicas federais (criadas a partir de 2003), direcionando atos normativos, políticas institucionais e práticas acadêmicas, essas instituições, em particular a Ufopa, por meio das ações de pesquisa e de extensão, têm se voltado aos interesses públicos e coletivos da sociedade, contribuindo de maneira significativa para a disseminação de conhecimentos emancipatórios e para o fortalecimento das conquistas democráticas e coletivas*, mesmo estando, essa instituição, inserida numa sociedade do capital, a qual é marcada por crises e contradições.

Para o desenvolvimento da tese e em sintonia com o ambiente amazônico, de forma intencional, o texto é delineado em cinco seções que seguem a metáfora do percurso de um rio. Cada seção faz referência à “travessia do rio”, em alusão à travessia do senso comum para o conhecimento científico. As seções são brevemente apresentadas a seguir.

Esta seção traz a introdução do tema e apresentação do estudo, posiciona a pesquisadora, o problema da pesquisa e o lócus do estudo como partes do movimento dialético, assim como expõe os seus objetivos e um breve relato sobre a pesquisa.

A segunda seção, intitulada *No limite do capital: sociedade, educação e universidade pública em tempos neoliberais*, levanta considerações sobre a relação sociedade, educação e hegemonia a partir da perspectiva marxiana. Através das contribuições de Marx e de Engels, assim como de outros estudiosos marxistas, como István Mészáros (1997), José Claudinei Lombardi (2018), Demerval Saviani (2011) e Colares e Colares (2022). Abre-se espaço para refletirmos sobre as influências do neoliberalismo na educação superior e o lugar da universidade pública como potencial espaço de emancipação humana.

A terceira seção, nomeada *Da margem à travessia: A Ufopa (2009-2021) entre tensões, contradições e possibilidades*, traz para o cerne do debate a universidade pública na Amazônia brasileira e, para tanto, elenca-se a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) como lócus de estudo. Nessa seção, realiza-se breve histórico institucional e apresentação da estrutura acadêmica da instituição.

A quarta seção, *Em meio a correnteza neoliberal, a pesquisa e a extensão na Ufopa: normas, tensões, influências e contrapontos*, é dedicada à apresentação e à análise das políticas de pesquisa e de extensão da Ufopa materializadas no *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI), principal instrumento de planejamento estratégico, e onde são definidas: a missão da

instituição, estratégias utilizadas para atingir seus objetivos e sua política pedagógica institucional. Logo, ao problematizar a “direção” das políticas institucionais destinadas à pesquisa e à extensão concretizadas no PDI, objetiva-se, também, investigar as contradições e reações contra-hegemônicas e propostas emancipatórias presentes não apenas nas entrelinhas desse documento, mas também nas ações de pesquisa e de extensão desenvolvidas pela instituição.

Na quinta seção, denominada *A outra margem: A interação da Ufopa com seu entorno por meio da pesquisa e da extensão*, retoma-se a problemática da pesquisa e seus objetivos na busca de elucidar a defesa da tese, para isso, busca-se investigar como a política institucional de pesquisa e de extensão, instituídas pelos documentos institucionais e materializadas nas ações, atividades e projetos desenvolvidos pela instituição, tem interagido com a área de abrangência da universidade. Para fins de delimitação espacial e por lacunas existentes em pesquisas acadêmicas anteriores, optou-se por voltar-se para as ações e atividades desenvolvidas pela Ufopa nas comunidades de várzea da sua área de abrangência. Esse espaço singular tão presente no ambiente amazônico e ainda é tão invisibilizado pelo Estado e pela sociedade de forma geral<sup>7</sup>.

A sexta seção, que se refere às considerações finais, optou-se, a partir de uma “licença científica”, intitular de *Confluências*, em alusão ao ponto em que dois ou mais rios se encontram e unem-se em um único curso d’água. Esse fenômeno natural, de importância ambiental e cultural, também desperta curiosidades e fascínio, não é novidade que a confluência é frequentemente retratada na arte e na literatura como símbolo místico e/ou sagrado de encontros e de transformações. Cientes que, mesmo chegando a um conhecimento “novo”, esse estudo é uma confluência de outros saberes e, de igual modo, poderá abrir-se para novas afluências científicas.

Partindo dessa assertiva, convida-se o leitor a “fazer essa travessia”, que objetiva servir de fundamentação para outras pesquisas na área de educação superior pública, em especial na Amazônia brasileira. Região que demanda uma educação contra-hegemônica e emancipatória, comprometida com a transformação da sociedade e, portanto, condicionada a um conhecimento científico produzido, apropriado e direcionado às camadas cada vez mais amplas da população. Logo, faz-se primordial que a universidade pública, enquanto ambiente de construção do conhecimento, possa assumir o compromisso social de garantir que o conhecimento possa cooperar contra as imposições neoliberais e a favor da educação emancipadora.

---

<sup>7</sup>A pesquisa integra o Projeto Retratos das Escolas de Várzea na Amazônia Brasileira (Santarém/PA). Projeto Aprovado na Chamada CNPq n. 9/2020, coordenado pelo Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares.

### 1.1 À margem para a margem: entre meandros e jusantes “a travessia” da pesquisadora e do objeto pesquisado

Nascida pelas mãos de uma parteira, numa casa simples de paredes de madeira e coberta por cavacos, cresci<sup>8</sup> ouvindo falar que morávamos “no pulmão do mundo”, numa enorme floresta tropical, muito rica e próspera. A realidade, porém, despontava contradições para aquela criança amazônida. Se morávamos numa área tão espaçosa, como era possível as sucessivas disputas por terras, massacres e mortes no campo? Se éramos o “tal pulmão”, por que as árvores queimavam noite e dia ou viravam simples toras de madeiras carregadas por estradas e pelos rios? Não teria importância esse “pulmão”? E a riqueza? A prosperidade? Onde “estavam” além dos programas de televisão ou das páginas de revistas? Essas inquietudes viravam questionamentos aos pais e aos professores, e a resposta era sempre a mesma: “Estude!”. Assim o fiz, estudar!

Durante anos, “estudar” constituiu-se como o ofício preferido, mas nunca privilegiado, já que, ainda na infância, o trabalho disputava tempo com as obrigações escolares. Fato esse, recorrente, numa sociedade que propriamente não inventou a mão de obra infantil, mas intensificou, visto que, conforme aponta Marx, “[...] um dos efeitos gerados pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista teria sido a exploração da força de trabalho de mulheres e crianças da classe operária” (Marx, 2013, p. 546).

Com o tempo, novas contradições suscitaram entre o “estude” e o “estudar”. O “estudar” foi perpassando pelas condições precárias das escolas públicas da Amazônia na década de 1990: a ausência de livros didáticos, o material escolar improvisado, a falta de merenda escolar, a disputa por carteiras, o tradicionalismo docente e a negação do Estado. Já o “estude” permanecia latente na ordem vinda dos mestres e no sonho projetado pela minha mãe: a filha universitária. Essa contradição é apenas o reflexo da sociedade capitalista, em que a escola pública adquiriu um caráter indispensável para a manutenção do *status quo* no sentido de garantir o processo de transmissão e difusão da ideologia da classe dominante à formação da classe trabalhadora (Saviani, 2018). Logo, pouco implica as condições que essa “educação” aconteça, importa apenas que, para as crianças oriundas da classe trabalhadora, essa formação atenda a demanda do mercado de trabalho.

Essa realidade capitalista desfaz ilusões e, assim, os mitos e as aspirações daquela menina amazônida também foram desfeitos. No jornal, a Amazônia não era mais o “pulmão do

---

<sup>8</sup>O uso da primeira pessoa do discurso está presente nesta seção para abordar a trajetória pessoal da autora, sendo utilizada a impessoalidade nas demais seções.

mundo”, e a futura filha universitária não se sentia tão confiante. Afinal, residir em uma região que ocupava a última posição nas estatísticas relativas à educação superior no Brasil, onde apenas 4% das IES do país estavam localizadas e que, de forma contraditória, apresentou no ano de 2000 um aumento expressivo de 188% no número de inscritos para o vestibular<sup>9</sup> (Soares, 2002), a conquista de uma vaga em uma universidade pública era um grande desafio.

Sob a égide do capitalismo, conforme nos mostra Marx, a formação da classe trabalhadora não visa libertá-la de sua posição subalterna, na qual o proletariado sobrevive, mas de ser instrumento que contribui para formação de mais uma mercadoria. Com efeito, “[...] quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menores serão os custos de produção do operário, menor será o preço do seu trabalho, o seu salário” (Marx, 2010, p. 44).

Nesse contexto, é evidente que a universidade pública parecia inacessível, elitizada e distante da realidade de uma estudante da periferia. Mas, por outro lado, o próprio Marx, em parceria com Engels, no *Manifesto Comunista*, publicado em 1848, fez-nos um chamado: “Proletários de todos os países, uni-vos!”<sup>10</sup>. Esse famoso e emblemático lema convoca os trabalhadores de todo o mundo a unirem-se para lutar contra o sistema capitalista que os explora. Por certo, romper um círculo elitista de acesso à universidade pública, fazer parte dos 1,4% dos estudantes de baixa renda matriculados<sup>11</sup> e juntar-se à classe trabalhadora que fazia parte dessa instituição constituía-se, naquele momento, atender ao apelo do revolucionário filósofo.

Assim o fiz, sem condições para acesso a cursos preparatórios, estudei em casa, à sombra das árvores do típico quintal amazônico, nas bibliotecas públicas e nos corredores do campus da sonhada universidade federal. No ano de 2002, ainda no final da adolescência, ingressei no curso de Licenciatura em Letras e Artes do Campus da Universidade Federal do

---

<sup>9</sup>De acordo com informações do INEP/MEC, extraídas da Sinopse Estatística da Educação Superior, no ano de 2000, 56% das Instituições de Ensino Superior (IES) estavam situadas na região Sudeste; a região Sul abrigava 15%; o Nordeste 13%; a Centro-oeste, 11%; e a região Norte contava com apenas 4%. Em relação às universidades, a região Norte apresentava a menor concentração, com 3,9%, enquanto a Sudeste concentrava a maior parte, com 45%. Para mais informações acessar: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>

<sup>10</sup>MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 2, n. 2, p. 215-240, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9595>. Acesso em: 20 out. 2023.

<sup>11</sup>Conforme informações oficiais disponíveis no Site da Casa Civil/Governo Federal, em 2001, apenas 1,4% dos estudantes do ensino superior pertencentes aos 20% com os menores rendimentos frequentavam universidades públicas. Já em 2004, os 20% mais ricos do País representavam 55% dos universitários da rede pública e 68,9% da rede particular. Em 2013, essas proporções caíram para 38,8% e 43%, respectivamente. Desta forma, os 20% mais pobres, que eram apenas 1,7% dos universitários da rede pública, chegaram a 7,2%. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2014/dezembro/acesso-de-estudantes-pobres-a-universidade-publica-cresce-400-entre-2004-e-2013-diz-ibge>). Acesso em: 22 out. 2023.

Pará (UFPA) em Santarém/PA. A euforia da aprovação no concorrido vestibular de três fases não durou muito e, novamente, a menina cheia de questionamentos viu-se diante de contradições. Uma semana após a matrícula no curso, recebi o resultado de aprovação em um concurso público para a rede municipal. O trabalho era em horário integral, o curso matutino, e as condições financeiras obrigavam a fazer a escolha entre ambos. Mais uma vez a contradição entre o “estude” e o “estudar” fazia-se presente.

Dentre as escolhas, decidi por ambas, e entre arranjos e improvisos, passei a fazer parte daquele seletivo grupo de trabalhadores que ocupavam as universidades públicas brasileiras no início do novo milênio. Fiz graduação e pós-graduações lato sensu no campus da UFPA em Santarém e, durante quase sete anos de academia, vivenciei a universidade como um mundo à parte, em que as faces do capitalismo eram ilustradas pela ausência de familiares, vizinhos e ex-colegas de escola naquele espaço; pela separação dos cursos, havia os de interesse da elite e os de formação das massas; pela precariedade do campus, resultado da precarização da educação superior; pelas disputas políticas; e, em diversos momentos, pela postura elitista da instituição.

Em 2010, retornei à academia, agora em outra posição, por ocasião da criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em 2009, ingressei, via concurso público, na carreira de Técnico Administrativo em Educação. Encontrei uma instituição ainda em implantação, mas com “ares” diferentes daqueles do Campus da UFPA, pois a nova Universidade deveria atender o cumprimento das metas do *Plano Nacional de Educação* (PNE, 2001-2010), sobretudo, no que diz respeito à interiorização e à expansão da educação superior pública.

Como parte integrante da comunidade acadêmica da Ufopa, foi possível acompanhar os movimentos iniciais dessa nova universidade. Junto à expectativa por uma instituição democrática e plural, também se alçaram disputas internas e externas nos mais variados campos de poder. A observação constante desse movimento impulsionou o desejo pela continuidade dos estudos e, em 2017, realizei seleção para o mestrado, sendo aprovada, ingressei em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa).

As leituras preliminares para a seleção do mestrado e a participação no grupo de estudos e pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil* (HISTEDBR/Ufopa) levaram à identificação pessoal com a linha de pesquisa *Educação na Amazônia: história e memória*<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup>A referida linha de pesquisa tem por objeto o resgate da memória individual e coletiva e a análise histórica da educação, subsidiando a compreensão das concepções e práticas pedagógicas no contexto amazônico.

Aliados a isso, os questionamentos pessoais e profissionais impulsionaram investigar o processo histórico de criação da Ufopa, considerando as contradições entre as expectativas locais e o que se concretizou como educação superior pública.

A pesquisa desenvolveu-se durante o período 2018/2019 e, através do estudo foi possível analisar os precedentes históricos da Ufopa e, a partir desses, compreender os interesses econômicos, políticos, sociais e educacionais que levaram à sua criação. Dentre os resultados, o estudo demonstrou que a criação da instituição materializou uma parcela de expectativas da sociedade, constituindo-se como espaço público de resistência e de busca incessante pela manutenção do diálogo aberto e crítico. Porém, a pesquisa acendeu também questionamentos quanto à atuação da universidade pública na Amazônia brasileira enquanto referência social no processo de emancipação humana ou fator de desenvolvimento das forças produtivas. Esse questionamento direcionou-me a refletir que tanto a Universidade Pública quanto a Amazônia não estão isentas dos ajustes oriundos do movimento de transformações geradas pelo Estado neoliberal por ambas serem “anseios” de poder.

Das reflexões e questionamentos, decidi mais uma vez por “estudar” e, nesse intuito, segui com a proposta de pesquisa para o doutorado, alcançando, em 2021, o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Aquele questionamento quanto à atuação da Ufopa nos trouxe para a presente pesquisa, cujo objetivo é analisar o desenvolvimento histórico da Universidade Federal do Oeste do Pará (2009-2021), a fim de reconhecer, nas concepções e práticas acadêmicas da instituição, suas relações e interações com as comunidades em seu entorno, de forma a identificar as convergências e divergências em relação à concepção neoliberal e/ou a propostas emancipatórias.

Saviani (2020, p. 14) assegura que, nas circunstâncias atuais, dentro de perspectiva neoliberal, hoje hegemônica, jamais a universidade estará a serviço de toda a população. Logo, para o autor, “a universidade só poderá ser de todos para todos se for assumida como uma bandeira das forças populares em sua luta para superar a desordem atual e construir uma sociedade verdadeiramente emancipada”. Desta feita, ciente que este estudo é apenas um recorte da atuação da universidade e, de igual modo, de sua relação com a sociedade, sabe-se dos limites desta pesquisa, mas também se acredita no potencial emancipador da ciência e, por isso, faz-se aqui “uma travessia” das inquietudes do senso comum para a aquisição do conhecimento científico, deste, para o desejo de construção de uma universidade mais plural.

## 1.2 “Da nascente” da ciência para “a foz” do conhecimento científico: A universidade pública na Amazônia entre margens e rupturas

A filósofa Marilena Chauí (2000), em sua obra *Convite à Filosofia*, afirma que a Filosofia surge quando alguns gregos, admirados e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a tradição lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para esses questionamentos. Para Chauí, foi exatamente a capacidade do homem em “descobrir que a verdade do mundo e dos humanos não era algo secreto e misterioso” (Chauí, 2000, p. 24) que os levou à filosofia. Assim como a filósofa, acreditamos que a percepção humana quanto à verdade e de que forma ela pode ser conhecida por todos, através da razão, foi essencial para o surgimento da Filosofia. Acrescenta-se que essa percepção foi possível a partir do momento em que o homem passou a observar “o movimento” em variados e determinados aspectos.

Mas o que seria esse movimento? De imediato, diríamos que é uma das grandes bases da Física, pois, nesse campo de estudo, o movimento consiste numa mudança de posição de um corpo ou de um sistema em relação ao tempo, quando medido por um dado observador num referencial determinado. Como prática cotidiana, movimento é a ação e o efeito de mover, ou seja, fazer com que um corpo deixe o lugar que ocupava e passe a ocupar outro; agitar uma coisa ou parte do corpo; dar motivo a algo (Conceito, 2019). Já como teoria, o estudo do movimento se inicia com os gregos, especialmente Aristóteles, para quem, o movimento representa mudança, não apenas de posição, mas de estado, quantidade ou forma.

O conceito aristotélico de movimento foi ampliado e/ou questionado, seja por Galileu a partir das leis universais do movimento dos corpos; seja pelas três leis do movimento de Newton; ou ainda, pela amplitude da palavra “movimento” que, em cada campo de estudo ou atuação, assume um sentido. Diante disso, ao retornamos a pergunta: O que é movimento? Para uma resposta genérica, seria necessário nos debruçarmos em vários campos de estudos para refletir sobre as inúmeras acepções do termo. Não obstante, para este estudo, interessa-nos o “movimento” do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, ou seja, o movimento do pensamento que, de forma inicial, assume a crítica para posterior construção do novo conhecimento e, por fim, uma ação com vistas à transformação.

Na ciência, esse movimento do pensamento ganha rigor científico quando assume um método, ou diria, um caminho a seguir, através do qual almeja uma finalidade ou objetivo. Desta feita, diante dos questionamentos elencado no tópico anterior, do objetivo apresentado e do nosso objeto de estudo - a universidade pública na Amazônia -, optamos por um método de análise que “vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida (Colares; Bezerra

Neto, 2002, p. 1) possa, ainda, atuar como “mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos” (*id. ibid.*, p. 1). Para tanto, na busca de compreender o movimento para, então, traçar os caminhos metodológicos, elencamos como método o *Materialismo Histórico-Dialético* (MHD).

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (Pires, 1997, p. 87).

Em consonância com Pires (1997), apreende-se que “movimentar o pensamento” significa refletir sobre a realidade, partindo do empírico (real aparente) e, por meio de abstrações (elaboraões do pensamento, reflexões, teoria), chega-se ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto concreto pensado. Logo, a diferença entre ambos, empírico (real aparente) e concreto (real pensado), são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.

Neste estudo, em específico, partimos do movimento externo (sociedade) para o movimento interno (políticas e ações institucionais da universidade pública) e, a partir da interação entre ambos (relação universidade/sociedade), chegamos ao real concreto; posição da instituição quanto às aproximações e aos distanciamentos da concepção neoliberal e/ou das propostas contra-hegemônicas e emancipatórias. No íterim dos movimentos (interno e externo), ocorrem relações sociais pautadas em aspectos históricos que evidenciam a totalidade, a historicidade, a contradição e a mediação do desenvolvimento das formas de produção e demais partes constitutivas do ser.

Pensar a universidade pública na Amazônia brasileira num movimento dialético é, de início, aceitar que estamos e sempre estivemos à margem de uma verdadeira educação superior democrática e acessível a todos. Nessa região, conforme aponta Colares (2022), desde os tempos iniciais da chegada do colonizador, assim como em outras regiões do mundo, o modo de produção que se tornou e se mantém hegemônico é o projeto da burguesia. Esse, o qual, mundialmente, forjou-se e consolidou-se em seu benefício (Colares, 2022). Em vista disso, nessa região, no quesito educação “[...] há uma enorme dívida histórica! [...] os problemas educacionais não são apenas problemas pedagógicos, são também problemas sociais [...]” (Colares, 2022, p. 35-36).



Lembramos que a Amazônia brasileira é delimitada pelo governo federal como "Amazônia Legal", ou seja, o espaço geográfico pertencente a Amazônia situado dentro do país, que compreende 5.215.423 km<sup>2</sup> (60% de nosso território), três das cinco divisões políticas regionais, com um total de 772 municípios (450 da região Norte, 181 dos 1.793 da região Nordeste e 140 dos 466 da região Centro-Oeste). Abriga aproximadamente 30 milhões de pessoas, das quais, pelo menos, 250 mil são declaradas indígenas, o que corresponde a 55,9% dessa população no país (Colares, 2022).

A Amazônia Legal está localizada, em grande parte, no Norte do país, a maior entre as cinco regiões em termos de extensão de terras. Formada pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, é composta por 20 mesorregiões, 450 municípios e população de 18,7 milhões de habitantes. A região abriga os dois maiores estados em território no país, Amazonas e Pará. Além destes, os dez maiores municípios em área territorial (quatro no estado do Pará e seis no estado do Amazonas) também estão situados na região Norte. Suas maiores e principais cidades são Manaus e Belém, as únicas na macrorregião que possuem população superior a um milhão de habitantes, em seguida, aparece outros importantes centros regionais: Porto Velho, Macapá, Palmas, Rio Branco e Boa Vista (Rocha, 2019).

No que tange à educação superior, conforme os dados do Censo da Educação Superior 2023, a região Norte possui 197 instituições de ensino superior, sendo 11 universidades federais, 5 na esfera estadual, 6 na municipal e o restante compõem a rede privada (Brasil, 2024). Apesar disso, comparada às outras regiões do país, é a que concentra o menor número de estudantes nesta modalidade. Em 2019, a região registrou aproximadamente 716 mil matrículas no ensino superior, sendo 453 mil em cursos presenciais e 263 mil na modalidade EAD, representando 8,3% das matrículas do país; e, mais uma vez, as matrículas presenciais na região apresentaram queda em relação ao período anterior (2018), 3,6% (Semesp, 2021). Em compensação, conforme dados do *Mapa do Ensino Superior 2023*, a modalidade EAD registrou incremento de 18,5%. Pará (39,8%) e Amazonas (23,2%) lideram o número de matrículas na região. Roraima é o estado com menor representatividade de matrículas do Norte, 3,8%. Todavia, ainda segundo dados do Mapa, no que refere à taxa de escolarização líquida (que mede o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população da mesma faixa etária), o estado de Roraima aparece com índice de 18,2%, acima da média do Brasil (18,1%), acompanhado de Tocantins (23,4%) e Amapá (20,0%).

Os dados apresentados nos conduzem a ponderações estatísticas, entretanto, para traçar um panorama da educação superior na região Norte, faz-se necessário refletir sobre os processos

históricos e sociais que permeiam a educação superior na/da Amazônia, em específico a Amazônia nortista.

Na Amazônia, a implantação das universidades não foi diferente do que ocorreu em todo o território brasileiro: foram instaladas nas capitais dos estados a partir da segunda metade do século XX. Em razão das características geográficas da região, a distância entre a população do interior e a universidade foi intensificada por fatores, como: dificuldades de locomoção, reduzido poder aquisitivo da população, baixa densidade demográfica e ausência de políticas públicas educacionais que contemplassem as singularidades da região.

Durante o Brasil-Colônia não houve a instalação de universidades ou instituições de formação em nível superior. O ensino superior é implantado no Brasil com a chegada da Família Real portuguesa, e “nasce sob o signo do Estado Nacional” (Cunha, 2007, p. 65). Contemplava “formar, sobretudo, profissionais para o Estado, especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano talvez secundário, profissionais de nível médio” (Fávero, 2000, p. 20). Logo, o ensino superior surge com o caráter utilitarista, persistente ao longo da história da universidade brasileira.

No Brasil-Império, a educação superior iniciou como atividade não institucionalizada, organizada pela Companhia de Jesus e destinada unicamente à formação dos quadros da ordem; posteriormente, a formação em nível superior ocorreu com a criação das escolas profissionalizantes das áreas “tradicionais” (medicina, direito e engenharia). Destinou-se a formar e capacitar quadros para o exercício do poder estatal, para a preparação da burguesia brasileira e para o desenvolvimento de uma ciência utilitarista, adequada às necessidades imediatas da produção, do comércio e demais atividades econômicas, consolidando, dessa forma, “a estruturação de um sistema de ensino marcadamente de elite” (Noronha, 1998, p. 59).

Vale destacar que as primeiras tentativas de colonização do país foram concentradas no sistema de capitanias hereditárias, divisão da costa brasileira em grande extensão de terras, autorizado pelo rei português D. João III, no ano de 1534, e que, mesmo fracassada, essa organização político-administrativa perdurou por anos, correndo a extinção do sistema de capitanias formalmente somente em 28 de fevereiro de 1821. Tendo sido as primeiras capitanias a serem criadas no Maranhão, Ceará, Rio Grande, Itamaracá, Pernambuco, Bahia, Ilhéus, Porto Seguro, Rio branco, entre outras, esses locais tornaram-se os mais populosos do país e, naturalmente, abrigavam a elite, de imediato, receberam as primeiras instituições de ensino superior, sendo elas, São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais, Salvador e Rio de Janeiro. De igual modo, as explorações de pedras impulsionaram a ocupação dos territórios de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso e estes, posteriormente, receberam a instalação de cursos superiores.

Configurava-se, assim, a diferença regional na educação superior brasileira, pois a região Norte, fora dessa rota desenvolvimentista, até o final do século XIX não possuía nenhuma instituição de ensino superior.

Mesmo com o advento da República, em 1889, e um novo contexto marcado por transformações na sociedade brasileira, iniciados ainda no final do período imperial, o “olhar” para a região Norte do país continuava estritamente exploratório. Porquanto, no restante do país, a educação superior ganhava novo espaço político e social, diante de uma conjuntura nacional moldada por mudanças advindas da expansão da lavoura cafeeira, do fim da escravidão, do início do trabalho assalariado, do crescimento industrial discreto e de uma significativa urbanização e reivindicação da ampliação do acesso às faculdades, a região Norte permanecia isolada.

Embora a região do rio Amazonas e de seus afluentes fizesse parte oficialmente do conjunto da América portuguesa, desde o século XVIII, foi somente durante o século XIX que ocorreu sua efetiva incorporação política e econômica ao Império brasileiro (Gregório, 2009, p. 186).

O governo brasileiro passou a destinar maior atenção à Amazônia somente após a segunda metade do século XIX, em virtude das mudanças socioeconômicas e políticas no país e no mundo, pois, a partir a crise instalada na produção cafeeira, buscaram-se alternativas econômicas. Por conseguinte, os interesses econômicos se voltam para a Amazônia.

No mesmo período em que o Brasil vivenciou o auge da crise na produção cafeeira, os ingleses descobriram o processo de vulcanização da borracha. Por conta disso, a borracha amazônica passou a ser o sustentáculo da economia brasileira e logo a região Norte despontou como um grande centro de desenvolvimento econômico e financeiro, atraindo, além de investidores interessados em apostar, a atenção por parte do governo federal em implementar medidas de caráter político-administrativas e estratégicas para consolidar o processo de exploração da borracha. “Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus<sup>13</sup>” (Fávero, 2000, p. 34).

A instituição, todavia, teve curto período ativo, “surgida com a prosperidade da borracha foi dissolvida em 1926 com a crise econômica representada pelo esgotamento do ciclo do produto” (Saviani, 2010, p. 6). Por conseguinte, seus cursos foram gradativamente sendo

---

<sup>13</sup>A universidade de Manaus, assim como outras instituições criadas no mesmo período embora tenham existido de fato, alguns autores (Fávero, 2006; Cunha, 2007; Saviani, 2010) consideram que somente as instituições instituídas por meio de decreto do governo federal podem ser consideradas universidades, fato que só ocorreu a partir da Reforma Carlos Maximiliano, que, entre seus dispositivos, autorizou a criação de universidades no país.

desativados, restando o curso da Faculdade de Direito (antiga Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais), que a liga à atual Universidade Federal do Amazonas, sucessora legítima da Escola Universitária Livre de Manaus.

Diante da crise produtiva da região, a Amazônia é novamente isolada em termos de formação de nível superior, atentamos, dessa forma, para a concepção utilitarista de ciência associada à concepção economicista de educação, evidente desde os primórdios da implantação de projetos educacionais no país (Noronha, 1998, p. 108), pois “a maioria das universidades foram criadas por interesses políticos e não pelas ideias de educação de qualidade para todos” (Durham, 2003, p. 200).

Figueiredo (2020, p. 3) afirma que, até por volta da década de 30 do século XX, o ensino superior na Amazônia brasileira, mesmo nas capitais dos estados, ainda era insignificante e só começa a sofrer um processo de mudança a partir das Reformas do Ensino Superior que chegam à região amazônica tanto na década de 30 quanto na década de 60 com o slogan de “progresso” e “desenvolvimento”. O chamado “período de euforia desenvolvimentista, embalado pelo *plano de metas* e pelo slogan *50 anos em 5*” (Saviani, 2008, p. 292, grifos do autor) marca o contexto histórico de criação das universidades federais na Amazônia a partir dos anos 1950, quando surgiram: a Universidade Federal do Pará - UFPA (1957) e a Universidade Federal do Amazonas - Ufam (1962).

De igual modo, a euforia da ideologia desenvolvimentista advinda do Regime Civil-militar e da Reforma de 1968 (Costa, 2014; Dias; Coelho; Santos, 2004) impulsionou a instalação de novas universidades na região Norte, sendo instaladas, nesse período, quatro instituições federais de ensino superior na região: a Universidade Federal do Acre - Ufac (1974); a Universidade Federal de Rondônia - Unir (1982); a Universidade Federal do Amapá - Unifap (1987); a Universidade Federal de Roraima - UFRR (1989). Além de duas outras IFES em estados pertencentes à Amazonia legal: Universidade Federal do Maranhão - Ufama (1966) e a Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT (1970).

Em ambos os momentos aqui expostos, a educação superior foi vista como elemento modernizador e integrador do país, cujo objetivo maior era consolidar o processo de industrialização brasileira, sendo induzido à educação o caráter utilitarista de formar mão de obra qualificada para a implantação e a ampliação das indústrias de base. A região amazônica, só passou a figurar nesse “cenário universitário” ao ser atrelada às políticas de governo desenvolvimentistas e exploratórias por ser vista como um lugar a ser povoado e explorado economicamente. Não é novidade que, ao longo de sua história, a região passou por vários

ciclos econômicos<sup>14</sup>, os quais, em via de regra, impuseram-lhe e ainda impõem o papel de fornecedora de matérias-primas para o Brasil e para o mundo.

Durante todos os ciclos exploratórios na região, o capitalismo se pôs a cumprir seu objetivo: transformar territórios não capitalistas em domínio do capital. Nesses processos de transformações, em específico na Amazônia, sempre se desconsiderou os interesses das populações tradicionais e favoreceu-se a união entre o Estado e o capital, com vistas à acumulação capitalista. Com efeito, a história da região é uma “História de perdas e danos” (Loureiro, 2002), marcada pela “intensificação das desigualdades sociais e conflitos no campo e nas cidades” (Colares, 2022, p. 29), mas também é uma história de resistências.

A relação existente entre desenvolvimento capitalista e educação superior no Brasil em favor dos interesses hegemônicos das elites (Minto, 2011, p. 133-134) contribuiu para que a formação em nível superior no Brasil permanecesse, por longo período, limitada a um restrito grupo de privilegiados e, por consequência, distante da democratização de acesso a quaisquer formas de bens – materiais e imateriais (Sousa; Colares, 2021), sobretudo, em regiões consideradas periféricas. A região amazônica é ilustração propícia desse cenário, já que ainda é tratada de forma desigual, situada em uma posição periférica, grande parte de sua população vive em situação de extrema pobreza mediante políticas públicas ainda incipientes, não antecipatórias e mal direcionadas (Santos, 2014).

A concepção neoliberal presente na política brasileira passou a direcionar a educação de forma mais explícita a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e acentuou-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) por meio de uma série de reformas do Estado, tendo a privatização como um dos eixos centrais. Esse período é marcado por drástica redução dos investimentos no ensino superior, fato que promoveu o sucateamento das universidades públicas e esgotamento da expansão de vagas, tanto pela não abertura de novas universidades federais quanto pela não realização de concursos públicos, por consequente, houve total abandono da região Norte no que tange à oferta de educação superior pública no período. Registra-se, nesse longo período, a instalação de apenas uma IFES na região Norte, a Universidade Federal de Tocantins - UFT (2000), e transformação da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará – FCAP (1972) em Universidade Federal Rural da Amazônia – Ufra (2002),

---

<sup>14</sup>A história econômica da Amazônia brasileira, ao longo de vários séculos, tem sido moldada por ciclos de prosperidade e de recessão econômica, sempre vinculada à exploração de algum recurso natural. Integrada à economia mundial há séculos, essa região experimentou um modelo de economia de exportação essencialmente extrativista logo após a colonização portuguesa, no século XVI, variando entre produtos extraídos, intensidade, ciclos de exploração e importância econômica (Bunker, 1984). Dentre os ciclos econômicos na região Amazônica, destacam-se os ciclos do extrativismo vegetal, como da castanha e da borracha, da exploração madeireira e do extrativismo mineral.

contrariamente, a expansão no quantitativo de IES no governo FHC deu-se, sobretudo, no setor privado. Esse movimento registrado nacionalmente teve maiores índices na região Norte.

Após esse período, a adoção de medidas por parte do governo federal para retomar o crescimento do ensino superior público no país ocorre somente em 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a implantação de *Programas de Desenvolvimento de Expansão da Educação Superior* (Sousa; Colares, 2021), especialmente, voltados para regiões mais afastadas dos grandes centros, como a amazônica.

Apesar das críticas ao Reuni, por reproduzir a lógica do mercado, no momento que segue os ditames das instituições internacionais para a implementação de políticas de ensino superior dos países periféricos Mancebo (2016), Neves (2012) e Saviani (2010), essa política de governo possibilitou um contexto favorável para a expansão da educação superior no âmbito federal, em especial, ampliação da rede pública federal na região Norte. Durante o governo Lula, foram criadas 16 universidades federais e dezenas de campi universitários em diversas regiões do país, sendo criadas, neste período, apenas no estado do Pará, a Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa (2009) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa (2013), além da criação e da ampliação de campi universitários e instalação dos Institutos Federais de Educação (IFES) em vários municípios da Amazônia nortista.

É perceptível essa ampliação até 2015, quando o governo brasileiro, propondo reformas na educação, lançou o *Programa Brasil, Pátria Educadora*, o qual, na teoria, tinha por objetivo “colocar a educação e a formação de cidadãos como prioridade” (De Paula, 2016, p. 197). Em sua primeira avaliação, os resultados até então obtidos demonstraram cortes nos investimentos em todos os níveis da educação, “reestruturações” nas instituições e irrelevante atenção à educação superior, logo, esse panorama de retirada de investimentos em educação, em especial da educação superior, agrava-se a partir do golpe que resultou na saída da presidenta Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à presidência da República, com sua política de naturalização “dos cortes de gastos” e preservação dos interesses do “mercado”.

A gravidade da situação das universidades públicas em termos orçamentários agravou-se com o governo de Jair Messias Bolsonaro, iniciado em 2019, e aprofundou-se ao longo dos últimos dois anos. Os cortes ao longo de 2019 levaram ao contingenciamento de recursos de custeio das instituições federais de ensino<sup>15</sup>, fato que é acentuado na região Norte, pois, além

---

<sup>15</sup>O Ministério da Educação sofreu em 2019 um contingenciamento de R\$ 5,8 bilhões de suas despesas discricionárias (gastos não obrigatórios, que inclui a verba de investimentos, pagamento de despesas como água e luz, entre outros). O principal impacto ocorreu nas universidades federais, que tiveram 30% de seu orçamento discricionário contingenciado. Em valores absolutos, as universidades tiveram R\$ 2,4 bilhões bloqueados. (Andifes, 2019; Barone, 2019).

de ser uma das regiões mais atingidas com o corte dos recursos, possui ainda um contexto diverso, dado as suas particularidades geográficas, étnicas e sociais.

No que tange a avanços, registrou nesse período (2019-2021), em termos de ampliação da rede, a instalação da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), projeto iniciado em 2015, a partir do desmembramento dos campi de Araguaína e Tocantinópolis da Universidade Federal do Tocantins (UFT), dando origem à nova universidade em 2019.

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), avaliou, no ano de 2019, 227 instituições de ensino superior públicas e privadas situadas nos nove estados que compõem a Amazônia Legal. Os resultados dessa avaliação foram divulgados em abril de 2021, e revelaram que, desse total, apenas uma alcançou o conceito 5, nota máxima atribuída pela avaliação. Outras 29 instituições alcançaram a nota 4. Os dados revelam, ainda, que 87% do total de instituições avaliadas na Amazônia obtiveram índices abaixo de 4. Esse número é superior à média nacional, que foi de 76% das IES avaliadas com as notas 1, 2 e 3.

Esse resultado demonstra mais um desafio à educação superior na região amazônica, pois a análise do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), além de subsidiar a definição de políticas públicas e os processos de autoavaliação institucional, seus resultados são utilizados como requisito, critério seletivo ou distinção nos processos de supervisão e regulação da educação superior; na definição da matriz orçamentária da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT); e na autorização para oferta de cursos de pós-graduação a distância e em programas e políticas públicas do governo federal (Brasil, 2021b).

Compreendemos a necessidade da superação desses resultados, entretanto, é importante atentar, a princípio, para a superação das assimetrias regionais, as quais requer que, de fato, sejam observadas as distorções sustentadas ao longo dos anos, pois, mesmo diante de avanços como a ampliação do acesso ao ensino superior nas últimas décadas, ainda em diversos momentos, a região Norte esteve à margem das políticas voltadas para a educação superior.

Ao situarmos o contexto particular e singular da região no que refere aos acontecimentos históricos e sociais, sem desconectá-los do contexto mais universal, de acordo com Colares (2011), é perceptível os inúmeros desafios, mas há também avanços, em alguns casos, até contraditórios.

O ensino superior na região Norte do país é permeado de inúmeros desafios, que vão desde a ocupação inicial da Amazônia brasileira, até as particularidades regionais, como: a formas do Estado “pensar” o desenvolvimento para região amazônica; as dificuldades de acesso a bens e serviços, especialmente à educação superior; a densidade demográfica; a

desvalorização da diversidade natural e cultural, dentre outros fatores que prejudicam não apenas o acesso e permanência de jovens nortistas nas universidades, mas também o conhecimento produzido nas instituições de ensino superior e o desenvolvimento da região de uma maneira global e sustentável.

As complexidades e contradições aqui postas demonstram a delicada relação existente entre universidade e sociedade. Historicamente marcada por um alinhamento às demandas econômicas e mercantis (Fávero, 2006; Cunha, 2007), a universidade padece diante a lógica capitalista, que persiste a subordiná-la ao mercado. Não obstante, com a crise estrutural do capitalismo (Mészáros, 2011), esse alinhamento tem se intensificado de modo a influenciar não apenas nas demandas externas, mas também na própria política institucional das universidades, moldando-as às políticas de cunho neoliberal e induzindo a perpetuação de universidades tradicionais, marcadas por concepções antidemocráticas e elitistas.

Numa tentativa de seguir na contramão dessas universidades, novos modelos de educação superior surgiram no Brasil a partir de 2003 com a implantação de programas de desenvolvimento e expansão da educação superior, voltados à inclusão dos grupos sociais que, ao longo do tempo, foram excluídos do direito ao acesso e à permanência no ensino superior. É nesse contexto, no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que é criada a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Primeira universidade pública federal com sede localizada em um município do interior da Amazônia e lócus de pesquisa deste estudo.

A pesquisa é realizada por meio de revisão bibliográfica e documental, seguindo análise crítica e fundamentada no pensamento histórico-dialético. O percurso metodológico esteve abalizado na análise crítica e atenta à especificidade, mas sem descuidar de suas relações com a totalidade (Colares, 2011). Para tanto, além dos escritos de Marx e Engels, os estudos bibliográficos estão fundamentados em teóricos como Gramsci (1999; 2017a; 2017b); Saviani (2012); Mészáros (1997); Lombardi (2011); Colares e Colares (2022). Os principais documentos utilizados estão contidos no acervo da Ufopa: o *Projeto de Criação da Ufopa*, o *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI), o *Estatuto*, Portarias normativas e o *Regimento Geral*.

Ainda no que refere ao percurso metodológico, realizaram-se pesquisas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/Ufopa), nos Relatórios de Gestão da Ufopa (2009 a 2020) e em relatórios disponíveis nos acervos da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica (Proppit/Ufopa), na Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão (Procce/Ufopa) e em documentos diversos, como o *Anuário Estatístico* e o *Ufopa*



em *Números*, ambos publicados anualmente pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (2012 a 2021).

Ressalta-se que a opção por utilizar o variado corpus advém da falta de consolidação das informações institucionais em um único documento e, de igual modo, nos sistemas eletrônicos da instituição, fato decorrente tanto da não padronização dos documentos por parte da Ufopa, ao longo dos anos, quanto da migração incompleta dos documentos físicos (processos e relatórios) para o formato digital.

Do corpus selecionado, destaca-se, de início, o relatório fornecido pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica da Ufopa, documento gerado em 19 de agosto de 2022 pela *Plataforma Stela Experta*<sup>16</sup>. O arquivo condensa informações relativas às atividades de pesquisa, de extensão, de desenvolvimento tecnológico e de outra natureza, realizadas no âmbito da instituição no recorte de estudo. Para fins de análise, por avaliar relevante o movimento histórico desde a criação dessa Universidade, considerou-se o período de 2009 a 2021.

O extenso arquivo foi analisado de forma minuciosa e feita tabulação e tratamento das informações coletadas e, por meio de planilhas do *Microsoft Excel*, realizou-se a classificação dos dados. No documento, foram identificadas 4.351 atividades desenvolvidas no período de 2009 a 2021, sendo essas ações diversas que incluem, em sua maioria, não só projetos de pesquisa e extensão, mas também oficinas, cursos, eventos e demais publicações de produtos acadêmicos. A partir das análises, elaborou-se o relatório denominado *Relatório Histórico de Atividades de Pesquisa e Extensão da Ufopa* (RHPE/Ufopa), com vistas a apresentar um panorama das atividades referentes à pesquisa e à extensão desenvolvidas pela universidade no recorte do estudo e entender como a Ufopa, por meio da indissociabilidade de suas funções, tem interagido com seu entorno, em especial com a várzea<sup>17</sup>, que é um ambiente tão singular e presente em seu arredor.

Vale destacar que os dados quantitativos de forma isolada não refletem os objetivos propostos no estudo, mas, quando interpretados de forma qualitativa, expressam movimento, contração, sínteses provisórias, contradição e totalidade. Características fundantes do materialismo dialético, como demonstram Santos *et al.* (2018) em texto que versa sobre o uso

---

<sup>16</sup>A *Plataforma Stela Experta* é uma ferramenta que tem como base as informações do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, a qual gera relatórios com a produção científica e projetos de pesquisadores, além de outros indicadores que auxiliam na gestão da produção científica. Tal recurso busca integrar, de forma automática, os dados dos currículos lattes de professores, pesquisadores, alunos e colaboradores da instituição.

<sup>17</sup>A várzea é um espaço muito presente no contexto amazônico. Possui características singulares advindas, sobretudo, da influência do ciclo de regime das águas dos rios, o qual define suas estações do ano em períodos de cheias, de vazantes, de chuvas e da seca.

do materialismo dialético na análise de dados quantitativos. Para as autoras, como princípio metodológico, deve-se buscar o todo e as partes, suas relações, rupturas e contradições.

Do *Relatório Histórico de Atividades de Pesquisa e Extensão da Ufopa* (RHPE/Ufopa)<sup>18</sup>, extraiu-se os projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos pela Universidade nas áreas de várzea, dentro do recorte de estudo. Esses projetos foram analisados com base em duas dimensões, a saber: Dimensão Regional e Dimensão social (ambas conceituadas na seção cinco).

Ainda no que refere à escolha dos projetos desenvolvidos nas áreas de várzea de abrangência da Ufopa, advém de debates acadêmicos desenvolvidos no âmbito da Universidade revelarem lacunas no que diz respeito ao conhecimento da nossa realidade educacional. Tais lacunas são percebidas no significativo número de profissionais formados pela Universidade que ainda pouco conhecem os diversos espaços amazônicos e os problemas específicos de seu entorno. A instituição todo ano forma profissionais da educação que ainda desconhecem a própria realidade educacional da região e, dentro dessa realidade, a várzea figura como um dos principais espaços de invisibilidade.

A várzea, espaço tão presente no contexto amazônico, possui características singulares advindas, especialmente, da influência do ciclo de regime das águas dos rios, o qual define suas estações do ano em períodos de cheias, de vazantes, de chuvas e de seca. Em consequência desse regime das águas, os habitantes que ocupam esses espaços precisam adaptar suas atividades cotidianas e sociais, tanto para amoldar-se à sazonalidade, quanto para interagir com o mundo globalizado. Porém, dada “a invisibilidade da população ribeirinha frente às políticas públicas” (Do Carmo; De Souza Silva, 2020, p. 189), nem sempre há adequada atenção por parte do Estado, e isso inclui a universidade enquanto instituição pública.

É notória a carência de ações e/ou produção acadêmica que busquem interagir com o contexto tão singular que é a várzea amazônica. A título de exemplo, em pesquisa recente, Colares e Pereira (2022), por meio de levantamento de informações no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando os descritores “educação na Amazônia”, “várzea” e “escola ribeirinha”, constatou que, dos 249 trabalhos selecionados, apenas 39 responderam aos critérios da pesquisa referente ao contexto “Amazônia” e, ao considerar o contexto “várzea em Santarém/PA”, desse total, somente 5 trabalhos atenderam ao critério, sendo: quatro dissertações e uma tese.

---

<sup>18</sup>Documento em formato digital elaborado pela pesquisadora, disponível em arquivo *Excel* e de acesso em link de compartilhamento informado nas referências deste estudo.

Outro ponto de destaque é o reduzido número estudantes ingressantes na Ufopa oriundos das comunidades de várzea. Fato que requer um estudo aprofundado da temática, pois a constatação dessa problemática parte mais de uma percepção da realidade que de dados formais emitidos pela instituição. Esse grupo estudantil da várzea, em sua maioria, estão condicionados ao calendário escolar diferenciado, o que resulta na disparidade do período escolar entre a várzea e a área urbana. Essa discrepância causa aos alunos concluintes do ensino fundamental um longo período “de espera” para o ingresso no ensino médio, isso tem levado a um elevadíssimo percentual de estudantes da várzea que não conseguem cursar o Ensino Médio nem alcançar o Ensino Superior (Rodrigues, 2024). Aliado a isso, a Universidade não dispõe de uma política institucional específica para os estudantes ribeirinhos e varzeiros não pertencentes às áreas denominadas como território indígena ou quilombola.

A invisibilidade da várzea, assim como de seus ocupantes e, também, de outros espaços e grupos sociais, tanto por parte do Estado, como pela própria Ufopa, denota a afirmativa do professor Saviani (2020, p. 12), aqui já posto, de que “a universidade está longe de ser para todos” no sentido de acesso. Porém, ainda com base do mesmo autor, acredita-se “pode ser para todos no sentido de que suas atividades sejam realizadas visando a beneficiar o conjunto da população com destaque para a maioria representada pelos trabalhadores” (Saviani, 2020, p. 12).

Nesse aspecto, concorda-se com o autor e, ao defender a tese aqui proposta, somos sabedores do histórico de disputas entre diferentes projetos para a área de educação e suas implicações para a universidade pública no país ao longo do tempo. Por isso, movidos a contribuir com o debate potencialmente identificador, transformador e fortalecedor de estratégia de resistência à hegemonia burguesa e neoliberal, discute-se na seção 2, os impactos da lógica capitalista sobre o desenvolvimento histórico das universidades públicas federais, sobretudo, as criadas a partir de 2003.

## 2 NO LIMITE DO CAPITAL: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE PÚBLICA EM TEMPOS NEOLIBERAIS

O que demonstra a história das ideias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante (Karl Marx e Friedrich Engels em *A Ideologia Alemã*).

Nesta seção, discute-se os impactos da lógica capitalista sobre o desenvolvimento histórico das universidades públicas federais. Para tanto, busca-se compreender, com base no referencial marxista, como esse sistema influencia a sociedade e, sobretudo, a educação.

Destaca-se que, desde o seu surgimento, o capitalismo vem passando por transformações para se consolidar, perpetuar-se e lidar com as crises inevitavelmente geradas por sua própria natureza. Lembramos que a produção de mercadorias já existia antes do capitalismo, mas foi esse sistema que a generalizou. Ao se expandir, o capitalismo foi desdobrando o sistema de produção para o mercado às mais diversas áreas e, assim, mercantilizou a vida humana.

Marx analisa detalhadamente esse complexo processo histórico e, dentre as suas observações, destaca que durante o desenvolvimento do capitalismo, o processo da produção passou a dominar o homem, ao invés deste ser dominado por ele. Como resultado, além de “mercadorias” dentro do sistema capitalista, as relações sociais e as instituições públicas, entre as quais, as universidades, também possuem “um preço” estipulado conforme os interesses do capital.

Nesse contexto, frente às diversas demandas do capital, os impactos são mais visíveis por meio dos cortes orçamentários, distorção da função e dos objetivos das instituições públicas, aperfeiçoamento dos mecanismos de controle e da produção do conhecimento, inserção de interesses gerenciais nas políticas públicas que conduzem e regulam a educação. Visto que, no sistema capitalista, não basta aos proprietários dos meios de produção o comando apenas da produção material, mas, convém a eles, especialmente, o da produção imaterial, pois, como posto por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*, e aqui utilizado como epígrafe, “[...] as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante” (Marx; Engels, 2007, p. 42).

## **2.1 Sociedade, educação e hegemonia: algumas considerações a partir da perspectiva marxista**

No decorrer de nossa formação pessoal e intelectual, aprendemos que vivemos em sociedade. No senso comum, trata-se de um conjunto de pessoas que vivem em certo período e em um determinado lugar, seguindo normas entre si e unidas em um corpo social. Etimologicamente, a palavra “sociedade” origina-se do termo em latim *soci  tas,  tis*, que significa associação, reunião, comunidade, participação. Entre as definições possíveis localizadas nos principais dicionários de língua portuguesa, destacam-se três: 1) Agrupamento de pessoas que vivem em estado gregário e em cooperação mútua; 2) Ambiente humano ao qual o indivíduo se encontra integrado; e 3) Relacionamento entre indivíduos que vivem em comunidade ou em grupo, convivência. De modo geral, as ciências, em especial a antropologia e a sociologia, classificam de forma distinta as sociedades humanas a fim de estudá-las sobre seus respectivos objetivos.

Marx utilizou o termo “sociedade” em três sentidos, que se distinguem contextualmente, para se referir a fenômenos distintos, mas correlatos: “(1) a sociedade humana, ou “humanidade socializada” enquanto tal; (2) tipos historicamente existentes de sociedade (por exemplo, a sociedade feudal ou a sociedade capitalista); e (3) qualquer sociedade particular (a exemplo, a Roma antiga ou a França moderna)” (Bottomore, 1988, p. 537). Essa concepção geral da sociedade proposta pelo autor, juntamente a sua classificação dos tipos de sociedade, trata a relação entre a sociedade e a natureza como um intercâmbio que se desenvolve historicamente através do trabalho humano e que, ao mesmo tempo, cria e transforma as relações sociais. “[...] Portanto, para Marx, são o nível do desenvolvimento das forças produtivas materiais e as relações de produção a ele correspondentes que determinam o caráter dos distintos tipos de sociedade (Bottomore, 1988, p. 537).

Nesta tese, consideramos a abordagem feita pelo materialismo histórico, a qual entende que a sociedade é definida como uma totalidade complexa e dinâmica, composta por relações sociais, econômicas, políticas e culturais, as quais são moldadas pela luta de classes e pela estrutura econômica. Nessa abordagem, a sociedade se realiza como luta de classes, tendo as formas de propriedade variado ao longo de todo o processo histórico, que vai desde a antiguidade, marcada por senhores e escravos, até a relação burguesia e proletariado na contemporaneidade; ou seja, a luta de classes move a história através do antagonismo entre os proprietários dos meios de produção e os não-proprietários. Nessa perspectiva, conforme aponta Duarte (2012, p. 2), ao adotar a concepção lukacsiana de que a sociedade é um "complexo

composto de complexos" (Lukács, 1969, p. 16), a educação, enquanto um campo específico da atividade humana, deve ser analisada como um desses complexos.

Partindo da premissa de Duarte (2012, p. 2) de que “a educação adquire real significado como objeto da reflexão ontológica somente quando analisada como um dos complexos que compõem o ser da sociedade”, propomos discutir a relação educação e sociedade a partir da visão crítica, em que devemos “compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais” (Saviani, 2018, p. 5). Logo, para a compreensão da relação educação e sociedade, julgamos pertinente trazer para o debate as contribuições de Karl Marx.

Como lembra Saviani (2018, p. 74), “sabe-se – e isso é reiterado por todos quantos tomam a iniciativa de abordar a educação a partir dos escritos de Marx – que ele não se ocupou direta e especificamente da elaboração teórica no campo da educação”. Não obstante, Marx não ter dedicado uma obra exclusiva à educação, em vários de seus escritos, inclusive o *Manifesto Comunista* (1848) e o *Capital* (1867), analisa a condição do homem e das classes na sociedade capitalista e, a partir de então, aponta a educação como um dos caminhos para emancipação do proletariado, logo, “encontramos em seus escritos várias manifestações explícitas e específicas sobre educação que atestam a importância conferida por ele a essa matéria” (Saviani, 2018, p. 74). De igual modo, Engels, como esclarece Lombardi (2008):

Marx e Engels não fizeram uma exposição sistemática sobre a escola e a educação. Ao contrário de terem produzido uma "teoria pedagógica", as posições que foram desenvolvendo encontram-se diluídas ao longo de toda a vasta obra que produziram, estando a problemática educacional indissociavelmente articulada às diferentes questões sobre as quais se debruçaram (Lombardi, 2008, p. 04).

Apesar de não ser o tema central de Marx, a educação aparece nas suas inquietações sobre a construção do homem plenamente desenvolvido em suas potencialidades físicas e espirituais, não subjugado ao domínio do capital. Por conseguinte, notamos a preocupação do filósofo em trazer para o debate a estreita relação entre educação e sociedade, tendo em vista o contexto capitalista, pois, ao situarmos historicamente a realidade em que Marx desenvolveu seus escritos, deparamos com o ápice de sua produção durante a Revolução Industrial, momento de expansão da burguesia e de acentuada diferença entre as classes sociais, como afirma Colares e Colares (2022).

A sociedade a que Marx dedicou grande parte de suas energias para compreender – tarefa para a qual contou em vida com o auxílio fundamental de Engels no campo teórico e pessoal – e que tem sido objeto de estudos e pesquisas de um sem-número

de estudiosos, é a sociedade capitalista, ou seja, a que resultou das diversas transformações oriundas do modo de produção estruturado pelo capital (Colares; Colares, 2022, p. 2-3).

Como destacam os autores, o locus de pesquisa e de estudos de Marx e Engels é sua própria sociedade e as transformações oriundas do modo de produção estruturado pelo capital. Essa sociedade, impulsionou tanto Marx quanto Engels à concepção de uma teoria social capaz de formular a superação das condições que mutilavam e impediam a plena formação do homem.

De certo, em sua essência, o filósofo aborda uma concepção educacional baseada no entendimento de que era possível, por meio da educação, aliada à práxis social, formar o homem consciente das suas potencialidades históricas. Assertiva destacada por Marx, em uma das passagens de *O Capital*, ao indicar a possibilidade de conjugar educação e práxis social e, consequentemente, o trabalho manual com educação e ginástica.

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (Marx, 2013, p. 554).

Marx, ao tratar da relação sociedade e educação, tendo como foco as transformações tecnológicas, chamou a atenção para a existência das escolas politécnicas na forma social capitalista, reconhecendo que a presença dessas instituições deveria tencionar o modelo rumo a sua superação, gerando a contradição, uma vez que havia as escolas politécnicas para os filhos dos trabalhadores que, naquele contexto, poderiam contribuir para superação do ensino básico (limitado) e o controle do poder político pelo proletariado.

Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas *écoles d'enseignement professionnel* [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção. Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias. Mas tampouco resta dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem encontram-se na mais diametral contradição com tais fermentos revolucionários e sua meta: a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração (Marx, 2013, p. 682).

Para Marx, a mudança na vida dos trabalhadores dar-se-á por meio da educação que, por consequente, possui estreita relação com a sociedade em que o educando faz parte. Lembremos que, na presente passagem, o autor faz inferência à sociedade capitalista das fábricas de chaminés, caracterizada por certo avanço tecnológico das forças produtivas, interação entre a força física dos operários com o trabalho mecânico das máquinas. Nesse contexto, para a qualificação profissional dos operários, era suficiente a instrução básica em escola pública, ou seja, o aprendizado da leitura, da escrita e o domínio das quatro operações matemáticas. Eis aí, portanto, a proposta mínima de educação tornada possível pela sociedade burguesa aos trabalhadores fabris. A apreciação do filósofo não se afasta da atualidade, “a classe trabalhadora continua exposta aos mecanismos de exploração e, por conseguinte, permanecem válidas as análises de Marx” (Colares; Colares, 2022, p. 20), em especial, ao que diz respeito à relação sociedade e educação, inclusive, ambas subordinadas aos ajustes neoliberais.

No contexto neoliberal, de certo, a proposta de formação do trabalhador visa atender a formação de um indivíduo multifuncional, proativo, inventivo e flexível, adequado ao ajuste da formação intelectual e da força de trabalho, pois “no evoluir da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas” (Marx, 2013, p. 808).

Conforme aponta Marx, à medida que as forças produtivas modificam a sociedade e, por conseguinte, a educação, é imprescindível ao ser social a percepção de que a instituição educativa (escola ou universidade) é parte da dinâmica social e, com efeito, em uma sociedade produtora de mercadorias, esse espaço é permeado por contradições, podendo atuar como reprodutora ou emancipadora, pois, como a educação “é determinada pela sociedade, ela [...] também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (Saviani, 2003, p. 92).

A forma como Marx versa sobre a relação sociedade e educação em seus escritos admite que “o homem não é um ser abstrato, isolado do mundo. O homem é o mundo dos homens, o Estado, a sociedade” (Marx, 2013, p. 105), logo, enquanto ser social, é parte fundamental das relações sociais, o homem é responsável pela transformação ou reprodução da educação na sociedade, por ambas, sociedade e educação, constituírem uma relação intrínseca, como afirma Lombardi (2008) ao ponderar a educação como um dos aspectos da vida social.

Como sou contrário ao entendimento da educação como uma dimensão estanque e separada da vida social, parto do pressuposto de que não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em



que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Com isso estou a afirmar que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens (Lombardi, 2008, p. 4).

Assim como Lombardi, entendemos que a educação se forja em relação dialética com a sociedade, portanto, traz a reflexão dos conflitos e das contradições existentes em determinado espaço e tempo. Notoriamente, ao longo de sua história, tanto a educação quanto a sociedade vão assumindo os contornos dos embates políticos entre as classes sociais antagônicas que marcaram seu processo de constituição. Dessa forma, é inegável que ocorram ingerências na educação devido ao movimento contraditório entre burguesia e proletariado ao longo da história e, de igual modo, na organização da sociedade, seja na econômica, na política, na ideológica, seja em outros aspectos sociais.

Nesse contexto, apreendemos que a educação não é neutra e, por isso, “atende aos mais variados interesses políticos, econômicos e sociais, estando presente desde a montagem do currículo escolar até a discussão em torno do que deve ser estudado, quem deve estudar e como se deve estudar” (Bezerra Neto, 2005, p. 3), logo, entende-se que o espaço educativo, seja escola ou universidade, ao disseminar “conhecimentos que contribua para a formação da consciência da classe dos trabalhadores” (Gomes; Rodrigues; Vasconcelos, 2022, p. 4), possibilita a emancipação do ser social. Trata-se de forma específica aqui sobre a relação sociedade e educação a partir de Marx, mas o legado deixado por esse autor para a educação vai muito além, conforme sintetizou Saviani (2018):

De modo geral, podemos considerar o legado deixado por Marx para a educação sob os seguintes aspectos: a) o modo como educou seus filhos; b) as passagens explícitas e específicas referidas à educação contidas em suas obras; c) derivações de sentido para a educação decorrentes das análises efetuadas por Marx sobre história, economia e sociedade; d) conteúdo educativo embutido na concepção de mundo, de homem e de sociedade elaborada por Marx; e) o potencial teórico-educativo das categorias constitutivas do materialismo histórico-dialético por ele elaborado (Saviani, 2018, p. 72).

Sem a intenção de pormenorizar cada aspecto apresentado pelo autor, reportamo-nos ao fato da relação educação e sociedade “ser uma constante” nas “entrelinhas” dos escritos e na vida de Marx, haja vista que tal relação é presente desde a maneira como o filósofo se relacionava educativamente com seus filhos, perpassa pela crítica à educação e à qualificação profissional burguesa e completa com os preceitos sobre formação integral do homem.

As contribuições de Marx quanto à relação sociedade e educação estão presentes em vários de seus escritos, discorrem sobre alusões críticas ao papel da educação na sociedade capitalista e propostas de uma nova educação que contribua com a construção de uma sociedade que supere as relações sociais de produção capitalista. Assim sendo, a educação não é tratada de forma isolada, apartada da sociedade, mas, pelo contrário, a educação acompanha o próprio movimento histórico, político, econômico, cultural e social.

No *Manifesto do Partido Comunista*, escrito em 1848 por Karl Marx e Friedrich Engels, é perceptível como a temática “educação” aparece articulada com a vida real dos proletários e acompanha o movimento político do seu próprio tempo histórico. Na mencionada obra, o ensino público, gratuito e unido ao trabalho e à formação do homem omnilateral surge como proposta de superação da educação burguesa que se sustenta na divisão do trabalho, na propriedade privada e na formação do homem unilateral. Esse entendimento, segundo Lombardi (2008), aparece exposto pelos autores no próprio manifesto quando Marx e Engels, ao redigirem o décimo e último item, afirmam que, dentre as medidas que o proletariado poderia colocar em prática ao assumir o poder, estaria: “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc. (Marx; Engels, 2010, p. 58).

Para Marx, sendo o trabalho o princípio educativo, somente a partir da unidade entre trabalho e ensino que se poderia constituir o homem novo. Tal entendimento, ainda segundo Lombardi (2008, p. 12), “fica expresso nas ‘Instruções aos Delegados ao I Congresso Internacional dos Trabalhadores’, que se realizou em Genebra em setembro de 1866”, conforme o autor, no texto, o filósofo define a sua concepção de instrução:

Por educação, entendemos três coisas:

1. Educação intelectual;
  2. Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
  3. Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria.
- A divisão das crianças e dos adolescentes em três categorias, de 9 a 18 anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os custos destas escolas politécnicas devem ser em parte cobertos pela venda das suas próprias produções (Marx; Engels, 2011, p. 85).

Dado o contexto social vivenciado, os autores advertem quanto à importância de se romper com a educação voltada exclusivamente para a produção, norteadas pelo controle ideológico e adestramento para a força de trabalho. Marx e Engels defendem uma educação voltada para a formação integral, capaz de abranger os aspectos físico, mental e intelectual do

ser social. Essa premissa, que se baseia nos apontamentos de ambos, mostra-nos que a educação não pode ser entendida como uma dimensão apartada da vida social, pois, para eles, não é possível falar de educação sem referir-se à realidade socioeconômica e à luta de classes que a caracteriza e sustenta, logo, segundo o autor, é constante a relação entre educação e sociedade.

Na compreensão dessa relação, é notório que, na conjectura educacional, a teoria marxista, ao longo da história, alentou debates e gerou propostas e práticas pedagógicas. Entre essas, merece destaque a pedagogia histórico-crítica (PHC) formulada e difundida por Saviani. A PHC visa superar as limitações das pedagogias hegemônicas, pois concebe que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2019, p. 17).

Com efeito, a educação, nessa perspectiva, é entendida como mediação na prática social. Logo, superar as relações hegemônicas da sociedade capitalista requer à educação uma função fundamentalmente política, como expressa Lombardi (2008), ao fazer referência à pedagogia histórico-crítica e, ao seu elaborador, professor Dermeval Saviani.

Para Dermeval Saviani, o principal elaborador e referência dessa concepção, a educação é indissociável da sociedade e pode servir tanto de instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de alavanca para a necessária transformação histórica da sociedade em direção ao socialismo (Lombardi, 2008, p. 32).

Não se pretende, nesse tópico, alongar sobre detalhes da PHC, mas tão somente apontar que são consideradas contra-hegemônicas as teorias pedagógicas<sup>19</sup> voltadas aos interesses dos dominados e, por isso, essas teorias situam-se no movimento contra-hegemônico, ou seja, de forma intencional buscam colocar a educação a serviço da transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente e visando instaurar uma nova forma de sociedade (Saviani, 2008b). Desta feita, como adverte o próprio Saviani, não se trata de extrair dos

---

<sup>19</sup>Saviani (2008) afirma que as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente; e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário.

clássicos do marxismo uma teoria pedagógica, mas a inspiração para uma educação contra-hegemônica e emancipatória instaurada numa sociedade hegemônica.

Como atividade social, a educação está inserida no contexto em que surge e se desenvolve, podendo ser estruturada em determinado modelo e expressar as contradições e ajustes que se manifestam na própria ordem social vigente e na luta de classes. Sendo assim, é preciso propiciar ao ser social uma educação crítica, voltada para a perspectiva política de transformação social e afeiçãoada a promover a ruptura dos modelos hegemônicos. Daí porque a próxima subseção se voltar para a compreensão ao tratar do ajuste neoliberal como projeto hegemônico para a sociedade capitalista.

## 2.2 Neoliberalismo: projeto hegemônico na sociedade capitalista

O pensamento neoliberal ganhou notoriedade logo depois da Segunda Guerra Mundial, como oposição crítica ao pensamento intervencionista (Keynesiano) que se consolidava nas práticas políticas do governo norte-americano e em partes da Europa. Essa reação teórica e política organizou-se por meio de um grupo de economistas, políticos e filósofos. De forma inicial, por meio do Colóquio Walter Lippmann<sup>20</sup>, realizado em Paris em 1938, o qual buscou a reorganização e renovação do pensamento liberal contemporâneo e, posteriormente, em 1947, sob a liderança do economista austríaco Friedrich Hayek, ferrenho defensor do Estado mínimo.

Os seguidores da corrente de Hayek passaram a reunir-se pelo menos duas vezes ao ano por quase três décadas, sem nunca renunciarem a suas convicções teóricas e práticas, deram origem e consolidaram ao que chamamos de “neoliberalismo”, como explica a filósofa Marilena Chauí.

O que chamamos de neoliberalismo nasceu de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, entre os quais Popper e Lippman, que, em 1947, reuniu-se em Mont Saint Pelerin, na Suíça, à volta do austríaco Hayek e do norte americano Milton Friedman. Esse grupo opunha-se encarniçadamente contra o surgimento do Estado de Bem-Estar de estilo Keynesiano e social-democrata e contra a política norte americana do New Deal (Chauí, 1999, p. 27).

---

<sup>20</sup>Em 26 de agosto de 1938, no Museu Social, em Paris, um grupo de intelectuais se reuniu no chamado Colóquio Walter Lippmann, que outorgava para si a tarefa histórica de construir um novo liberalismo. Organizado por Louis Rougier, o colóquio contou com vinte e seis participantes, todos homens, de variadas nacionalidades e formações. Destacam-se, dentre estes, Walter Lippmann, Raymond Aron, Friedrich von Hayek, Ludwig von Mises, Michael Polanyi, Wilhelm Höpke e Louis Rougier. Para mais informações, consultar: MARIUTTI, Eduardo Barros. **O Colóquio Walter Lippmann e a gênese do neoliberalismo**: apontamentos. Instituto de Economia, UNICAMP, 2020. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD415.pdf>

Conforme demonstra Chauí (1999), o neoliberalismo, enquanto ideologia, surgiu na Europa e repercutiu nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial em reação teórica e política ao Estado intervencionista e de bem-estar, propondo a tese de liberdade econômica para a atuação do mercado sem interferência estatal, pois, diante das baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação, o capitalismo experimentou a “estagflação<sup>21</sup>” (estagnação econômica + inflação acelerada). O grupo liderado por Hayek, Friedman e Popper passou a ocupar espaço e a ser ouvido com respeito, por oferecer a “suposta explicação para a crise”, uma vez que, segundo eles, a crise fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários que haviam pressionado por aumentos salariais, exigindo o aumento dos encargos sociais do Estado, ou seja, para os neoliberais, tal processo era o responsável por destruir os níveis de lucros requeridos pelas empresas e desencadear os processos inflacionários incontroláveis.

A esse respeito, Chauí (2021) afirma que o grupo propôs, enquanto método, quatro passos a serem seguidos pelo Estado:

Feito o diagnóstico, o grupo do Mont Saint Pèlerin propôs os remédios: (1) um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; (2) um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; (3) um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, assim, sobre o trabalho, o consumo e o comércio; (4) um Estado que se afastasse da regulação de economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição de investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização (Chauí, 2000, p. 28).

Com afincos, seus seguidores fizeram essa corrente despontar como doutrina e tornar-se central tanto no pensamento quanto na administração econômica, ganhar status de projeto econômico ao ser aplicado a partir dos anos 1970, triunfar como projeto político hegemônico nos anos de 1980, ganhar surpreendente vitalidade nos anos de 1990 e, já com novo viés e nova aparência, conseguir aprofundar-se a partir dos anos 2000.

Apesar disso, vale destacar que, até atingir êxito, o neoliberalismo navegou contra a corrente nas décadas de 50 e 60 (Chauí, 1999). Recordamos que o capitalismo, sob a égide do

---

<sup>21</sup>A estagflação é um termo que combina as palavras “estagnação” e “inflação”. O neologismo estagflação tornou-se uma referência popular nos anos 1970 para designar uma situação econômica em que ocorre uma estagnação ou até mesmo uma recessão, acompanhada de altas taxas de inflação.

keynesianismo, cresceu significativamente no pós-segunda grande guerra. Somente na década de 1970, quando se torna visível o fim do fordismo e a ascensão da acumulação flexível (Harvey, 2014), é que as ideias neoliberais ganharam espaço significativo.

Em síntese, de acordo com o historiador inglês Perry Anderson, sem a intenção de periodizar, mas assinalar a trajetória do movimento neoliberal, podemos caracterizar três fases: a primeira, a da clandestinidade, tem início nos anos 40; a segunda, a partir dos anos 60, é quando as ideias neoliberais começam a ganhar espaço acadêmico, sobretudo nas universidades norte-americanas, com destaque para o trabalho do economista Milton Friedman; a terceira, marcada pela passagem do campo teórico para a política a partir da vitória eleitoral de Margaret Thachter em 1979 na Inglaterra, seguida de Ronald Reagan em 1980 nos Estados Unidos e, ainda, de certo modo, pela vitória de Helmut Kohl na Alemanha em 1982.

Em diversos outros países, os partidos de direita, vinculados à concepção neoliberal, assumiram o poder a partir da década de 1980, levando à ascensão do Neoliberalismo no mundo capitalista ocidental. Contudo, podemos demarcar a vitória de Margareth Thatcher na Inglaterra, em 1979, como o ato que assegurou o pioneirismo na Europa na efetivação da receita neoliberal, haja vista que foi o primeiro país do centro do capitalismo a se empenhar na concretização do sistema neoliberal. Como relata David Harvey (2014):

[...] Margareth Thatcher foi eleita na Grã-Bretanha com a firme obrigação de reformar a economia. Sob a influência de Keith Joseph, um publicista e polemista bem ativo, com fortes vínculos com o neoliberal Institute of Economic Affairs, ela aceitou o abandono do keynesianismo e a ideia de que as soluções monetaristas "do lado da oferta" eram essenciais para curar a estagflação que marcara a economia britânica naquela década. Thatcher reconhecia que isso significava nada menos que uma revolução em políticas fiscais e sociais, e demonstrou imediatamente uma forte determinação de acabar com as instituições e práticas políticas do Estado social-democrata que se consolidara no país a partir de 1945. Isso envolvia enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), dismantelar ou reverter os compromissos do Estado de bem-estar social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento externo (particularmente do Japão). [...] Todas as formas de solidariedade social tinham de ser dissolvidas em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares. O ataque ideológico nessas linhas advindo da retórica de Thatcher era implacável (Harvey, 2014, p. 31-32).

Esses governos conservadores que estavam à frente de três dos mais importantes países do mundo passaram a defender e aplicar em seus territórios a doutrina neoliberal que, até então, era apenas uma corrente ideológica. Expandia-se, dessa forma, a política neoliberal e a

organização da “nova ordem mundial”; estimulando, inclusive, partidos conservadores a utilizá-la como bandeira política para alavancar a luta pelo poder.

A América Latina foi considerada um laboratório de experimentação das políticas neoliberais, chegada ainda na década de 1970. O Chile, com o general Pinochet, foi o primeiro país, antes mesmo que a Inglaterra, a implantar o modelo neoliberal. Em um contexto ditatorial, cumpriu-se à risca essa doutrina, caracterizada pela: liberalização da economia, repressão sindical, concentração de renda em favor dos ricos, alta taxa de desemprego e privatização de bens públicos. Pinochet foi o responsável por uma das ditaduras militares mais bárbara da América Latina, mandando perseguir, torturar, prender e matar os seus opositores, principalmente, aqueles ligados ao governo de Salvador Allende.

A aplicação do projeto neoliberal no Chile não enfrentou resistência significativa, pelo contrário, fortaleceu-se em virtude da destruição do movimento operário e popular. A partir do Chile, o discurso neoliberal atraiu outros governos da América Latina. Na metade dos anos 80, o neoliberalismo chegou ao México, com Salinas; na Argentina, com Menem; na Venezuela, com Carlos Andrés Perez; e, a partir dos anos 90, no Peru, com Fujimori.

No Brasil, a entrada do neoliberalismo tem suas origens no governo José Sarney, passando pelos governos Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, consolidando-se no governo de Fernando Henrique Cardoso, em que o ajuste neoliberal aconteceu de forma mais intensa e destrutiva, especialmente, no que tange aos direitos trabalhistas e privatizações. Lembremos que, nas décadas de 80 e 90, o Brasil vivenciou momentos singulares de sua história política e social com o fim do período de ditadura civil-militar e a reorganização social, mas também, ao tempo que iniciava o processo de redemocratização, experimentava uma drástica crise econômica, com alto índice de endividamento da população, desemprego, hiperinflação, crises institucionais geradas pela corrupção, pelos elevados gastos do governo militar e pelos incontáveis desvios de recursos públicos.

Nesse contexto, apesar do Brasil ter recém aprovado a Constituição Federal de 1988, inclusive, elaborada com os fundamentos e princípios do *Estado de Bem-Estar Social*, o país adotou o receituário neoliberal ao submeter-se à política externa norte-americana após tentativas frustradas de planos de estabilização da moeda nacional para solucionar a crise econômica, como o *Plano Cruzado* e o *Cruzeiro Novo* (novas moedas que passaram a circular, porém sem redução da inflação).

Com a saída de Collor da presidência, a equipe econômica de Itamar Franco (1993), liderada pelo sociólogo e ex-professor de sociologia da USP Fernando Henrique Cardoso, então

Ministro da Fazenda, através do *Plano Real*<sup>22</sup>, iniciou um processo de estabilização da economia por meio da criação da moeda Real e da tomada de empréstimos do Banco Mundial e do FMI para aumentar a circulação de dinheiro no país. Como contrapartida, o Brasil deveria adotar as medidas propostas no *Consenso de Washington*<sup>23</sup>. Com o sucesso da moeda, FHC foi promovido à candidato à presidência, sendo eleito presidente do Brasil em 1994 e iniciou o cumprimento das medidas neoliberais que visavam, sobretudo, a redução do Estado.

De imediato, essa redução do Estado iniciou com a privatização, a preço baixo, de várias estatais, o que incentivou empresas estrangeiras a abrir novas filiais no país. Através desse processo, diversas empresas brasileiras foram privatizadas, a exemplo, Embraer, Vale do Rio Doce, Telebrás<sup>24</sup>, entre tantas outras, inclusive, os estados passaram também a adotar a mesma política de privatização de forma inconsequente e indiscriminada, chegando, entre os anos de 1991 e 2000, a atingir a privatização de 65 empresas com participações acionárias estatais federais, abrangendo os seguintes setores: elétrico, petroquímico, mineração, portuário, financeiro, de informática e de malhas ferroviárias. Por meio das privatizações, um dos principais pilares do neoliberalismo, o governo consolidou o seu compromisso de ajuste ao diminuir o Estado e transferir o financiamento de serviços sociais, como saúde e educação, para a iniciativa privada administrar, oferecendo, assim, serviços com a falsa propaganda de “melhor qualidade” para a população.

É válido destacar que, para esse processo de privatização ter paulatinamente atingido os estados brasileiros, o governo utilizou uma política bem-sucedida de transferência de recursos financeiros para os estados e, em troca, recebia apoio para acelerar o processo de privatização no país. Com esse processo de privatização e valorização da moeda *Real*, a economia estabilizou, porém, a desigualdade social ficou ainda mais evidente, uma vez que os serviços públicos foram sucateados, os direitos trabalhistas reduzidos e o funcionalismo público acumulou consideráveis perdas.

---

<sup>22</sup>Programa de governo pautado na finalidade de estabilização e de reformas econômicas no país e implementação da nova moeda corrente (o Real).

<sup>23</sup>Em novembro de 1989, funcionários do governo dos Estados Unidos e de organismos financeiros internacionais, como FMI, Banco Mundial e BID, reuniram-se em Washington para avaliar as reformas econômicas realizadas na América Latina. Com o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened", o encontro, organizado pelo Institute for International Economics, teve como objetivo discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião deram origem a um conjunto das recomendações e sugestões de reformas reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia. Esses resultados foram publicados em 1990 e denominado de *Consenso de Washington*.

<sup>24</sup>A Empresa Brasileira de Aeronáutica (Embraer) foi privatizada em 7 de dezembro de 1994, no governo de Itamar Franco. Já a Companhia Vale do Rio Doce foi privatizada em 6 de maio de 1997 e o Sistema Telebrás foi privatizado no dia 29 de julho de 1998, ambos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.



Enfim, com o discurso da modernização do país e das possibilidades do crescimento sustentável, o neoliberalismo foi implantado no Brasil, tendo como foco as políticas macroeconômicas e o mercado desregulamentado, além do afastamento do Estado como promotor do bem-estar social. Em virtude da característica geográfica do Brasil, um país de grande extensão territorial, marcado por disparidades regionais e econômicas oriundas de problemas sociais profundos e complexos, com a adoção do receituário neoliberal, tornou-se ainda mais dramático o agravamento de seus problemas sociais.

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 121), “o Governo Cardoso deixa de herança uma enorme dívida social com o agravamento de todos os indicadores sociais”, tendo em vista que as políticas neoliberais aqui implementadas não só desarticularam o Estado com sua economia frágil e dependente, mas também impactaram de forma significativa o desenvolvimento das políticas públicas sociais. Lembramos que, nesse conjunto, destacam-se saúde, educação, moradia, trabalho, previdência e outros serviços essenciais, os quais a prestação, por parte do Estado, já era precária.

Nesse bojo das políticas sociais, enfatiza-se a educação como um componente forte para atingir os objetivos do ajuste neoliberal, pois, além de ser decisiva no processo de formação profissional, a qual insere o cidadão no mundo do trabalho, representa, também, um fator essencial de inserção do homem na sociedade. Logo, nesse contexto de aprofundamento das políticas neoliberais, a educação ganhou importância estratégica.

Para consolidar o projeto neoliberal, foram impostas reformas educativas que expressaram conteúdos e métodos próprios de seu “receituário”, as quais, em parte, foram mantidas nos governos posteriores a FHC, inclusive, a política privatista teve continuidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva<sup>25</sup> (2003-2011) que, nesse contexto, representava uma tentativa dos movimentos de esquerda e partidos políticos progressistas, através da conquista do poder, conseguir romper com os processos neoliberais<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup>Principal fundador do PT e o 35º presidente do Brasil, tendo exercido o cargo entre 2003 e 2010. Elegeram-se presidente da República na eleição de 2002, foi reeleito em 2006 e novamente eleito em 2022, tomando posse em janeiro de 2023.

<sup>26</sup>A ruptura ou não dos governos Lulista com os processos neoliberais foi e ainda continua tema de debate de pesquisadores de diversas áreas de estudos. Autores, como Emir Sader; João Sicsú e Renaut Michel; Aloísio Mercadante; Marcio Pochmann; Guido Mantega; Eli Diniz e Renato Boschi; Vera Alves Cepêda, dentre outros, apontam que o governo Lula realizou a abertura de uma conjuntura totalmente distinta da anterior (FHC), o que possibilitou a retomada do crescimento econômico em novo patamar e uma política voltada para o social. Já os estudos de Francisco de Oliveira; Carlos Nelson Coutinho; José Paulo Netto; Marcelo Braz; Rodrigo Castelo; Reinaldo Gonçalves e Plínio de Arruda Sampaio Jr.; Armando Boito Jr.; Tatiana Berringer, Antunes e Boito, dentre outros, apontam para a continuidade da hegemonia neoliberal e sua composição estatal, haja vista a manutenção dos pilares da política econômica implementada nos 13 anos que o antecederam, ainda que com suas particularidades (Para mais detalhes indicamos os estudos de DA PAIXÃO SANTANA, Bruna; ARANHA,

A vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições presidenciais de 2002 não significou a ruptura do projeto neoliberal, pois o governo Lula manteve um projeto comprometido com o equilíbrio macroeconômico, com o controle fiscal e com a reforma neoliberal do Estado. Aprofundou a abertura comercial e financeira tal qual iniciara FHC, privilegiando grandes investimentos e bancos nacionais, elevando grandemente os lucros do setor. Diríamos que, mesmo o governo Lula “dando um freio” nos grandes leilões estatais, ele manteve a proposta de privatizações para serviços de infraestrutura a partir de projeto de lei de parcerias público-privadas.

Para Antunes (2020), o primeiro governo de Lula, com início em 2003, foi caracterizado “[...] mais pela *continuidade* do que pela *ruptura* com o neoliberalismo, uma vez que também desenvolveu políticas com claras semelhanças àquelas propostas pelo social-liberalismo” (Antunes, 20020, p. 274, grifos do autor). De igual modo, Boito (2005) corrobora a assertiva e reforça que tais ações de Lula deram ao neoliberalismo uma nova aparência. Para o autor, o governo lulista construiu uma nova versão do modelo capitalista neoliberal. Ele promoveu pequenas mudanças na política econômica e social que, embora não chegasse, naquele momento, a provocar mudanças na dependência econômica e financeira da economia nacional e nas condições de vida da população trabalhadora, poderiam dar um novo fôlego político a esse modelo antinacional e antipopular de capitalismo. Na visão de Boito (2005, p. 7), “Lula deu sequência ao que começou a ser feito no final do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso”, ou seja, ele apenas deu prosseguimento ao segundo mandato de FHC.

No que tange à continuidade ou não da política neoliberal no governo Lula, a filósofa Marilena Chauí adverte que é perceptível a ruptura com o neoliberalismo quando o petista, ainda em seu primeiro governo, cria a Secretaria de Emergência Social, cuja prioridade era o combate à fome. Para Chauí, nesse momento, Lula demarca simbolicamente o novo campo da política no Brasil, transparecendo que “os direitos civis, econômicos e sociais são prioritários e comandam as ações técnico-econômicas” (Chauí, 2013, p. 127). A autora ratifica tal afirmativa ao trazer o pronunciamento de Lula em entrevista ao Jornal Nacional como uma decisão simbólica de sair do modelo neoliberal.

Na noite de 28 de outubro de 2002, no final do Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão, quando os âncoras falavam sobre as cotações das bolsas de valores, do dólar e do real, e sobre a agitação e calma dos “mercados”, o presidente da República eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, que estava sendo entrevistado, perguntou

com um sorriso levemente irônico: “Vocês não têm outros assuntos? Cadê a fome, o desemprego, a miséria, a desigualdade social?” (Chauí, 2013, p. 126).

Para Chauí (2013), o pronunciamento e a pergunta do então presidente simbolizaram a decisão de sair do modelo neoliberal, iniciado ainda no final da campanha presidencial de 1989 e consolidado na década de 1990 ao adotar o neoliberalismo como princípio definidor da ação estatal (privatização dos direitos sociais, convertidos em serviços vendidos e comprados no mercado, privatização das empresas públicas, direcionamento do fundo público para o capital financeiro e outros mais).

Ao analisar a trajetória do governo Lula, Sader (2009) também destaca elementos de continuidade e de ruptura em relação ao governo FHC. Para o autor, o caráter continuísta, presente no primeiro mandato lulista, está relacionado à permanência da política econômica baseada na estabilidade monetária, na independência do Banco Central, na manutenção do superávit primário e no papel preponderante da exportação de produtos primários. Já no segundo mandato, é possível notar o movimento de ruptura com o governo anterior a partir da reestruturação do Estado e da sua capacidade de fomento ao desenvolvimento, aos programas de redistribuição de renda e o aumento do emprego formal. Como um ponto distintivo, Sader (2009) também menciona a nova direção da política exterior, que passou a valorizar a integração regional na América Latina e a cooperação entre os países do Sul.

Da mesma forma que é possível afirmar que o governo Lula acenou sair do modelo neoliberal, é plausível assegurar que ele deu continuidade ao neoliberalismo de uma forma “suave”, com caráter social. Ao tempo que o governo do petista conquistou credibilidade internacional com a quitação das dívidas externas e abertura comercial, manteve a desregulamentação financeira, a privatização e a desindexação dos salários, também buscou priorizar as políticas sociais e focar no Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda.

De certo, apesar da manutenção das políticas neoliberais no governo Lula, passaram a figurar em seu programa um conjunto de políticas econômicas e sociais que não constavam nos governos anteriores e que tiveram continuidade com sua sucessora, Dilma Rousseff, candidata do mesmo partido de Lula (Partido dos Trabalhadores), eleita em 2010 com 56,05% dos votos válidos.

Em 2011, Dilma Rousseff assumiu a presidência da república, dando prosseguimento a forma de governo de Lula, investindo em políticas assistencialistas e em programas sociais, o discurso da presidenta se comprometeu em fortalecer um novo modelo econômico-social. Todavia, diante do acirramento da crise econômica mundial e dos diversos sinais de saturação

da estratégia de fortalecimento do mercado interno como forma de manutenção dos índices de crescimento econômico, o governo recorreu aos métodos típicos do neoliberalismo extremado.

Frente às dificuldades econômicas manifestas na piora das contas nacionais, no aumento da inflação, na redução do ritmo de crescimento do PIB e na queda da produção industrial, o governo reagiu cortando gastos, subindo juros, privatizando e aprofundando a simbiose entre acumulação privada e recursos públicos, acirrando o caráter neoliberal da política econômica e operacionalizando politicamente o encaminhamento de medidas antipopulares que o governo anterior não foi capaz de realizar (Maciel, 2013, p. 4).

A análise de Maciel (2013) ilustra o panorama do primeiro ano de governo Dilma e a adoção ao receituário neoliberal. Conforme o autor, a partir de dados do Portal da Presidência<sup>27</sup> (2011), ainda no segundo mês de gestão, fevereiro de 2011, o governo anunciou um corte de 50 bilhões de reais nos gastos para o ano, com incidência não só nos investimentos, mas, principalmente, nos gastos de custeio (funcionalismo público, despesas previdenciárias, seguro-desemprego, abono salarial etc.).

No decorrer dos primeiros anos do governo Dilma, entre agosto de 2011 e fevereiro de 2012, foram realizados mais dois “grandes” cortes orçamentários, incidindo sobre os mesmos setores, prioritariamente, sobre a saúde e a segurança pública. Por outro lado, é importante salientar que, mesmo com a desaceleração no crescimento econômico nos dois primeiros anos, o governo conseguiu manter a estabilidade social, com índices de desemprego e inflação controlados, numa ilusória tentativa de conciliar o discurso antineoliberal e a prática governista.

Os governos do Lula e da Dilma representam uma ruptura com essas décadas, promovendo uma inflexão marcante na evolução da formação social brasileira. Por mais que o modelo neoliberal siga dominante em escala mundial e nosso próprio país ainda sofra os reflexos das transformações regressivas realizadas pelos governos neoliberais, os governos do Lula e da Dilma nos colocaram na contramão das tendências mundiais (Sader, 2013, p. 144).

Na concepção de Sader (2013), os caminhos que os governos Lula e Dilma trilharam para enfrentar a herança neoliberal foram mais complexos e conflituosos do que se poderia esperar, tendo em vista a missão quase utópica de construir uma hegemonia pós-neoliberal em meio a uma hegemonia neoliberal tão predominante no mundo e, ainda, o legado devastador deixado pelos governos neoliberais no país.

---

<sup>27</sup>PORTAL BRASIL. “Governo detalha corte de R \$50,1 bilhões no Orçamento de 2011”. **Portal Brasil**, 28/02/2011. 2001a. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/02/28/governo-detalha-corte-de-r-50-1-bilhoes-no-orcamento-de-2011>. Acesso em: 20 jan. 2021.

O agravante, em nossa percepção, foi Dilma Rousseff tentar conciliar o discurso antineoliberal à prática governista neoliberal, pois, ao tempo que mantinha uma agenda voltada para concentração de recursos públicos na reconstrução da infraestrutura econômica e social, abandonada pelo neoliberalismo, assim como Lula, Dilma não rompeu com os fundamentos econômicos do programa neoliberal na periferia do capitalismo (superávit primário, regime de metas de inflação, taxas de juros elevadas, câmbio valorizado, abertura financeira e comercial), ou seja, perpetuou o que Maciel (2010, p. 121) chamou de “versão moderada do neoliberalismo” exercida pelo governo lulista.

Essa tentativa de equilíbrio entre receituário neoliberal e adoção de políticas sociais não perdurou por muito tempo. Se até meados de 2013 ainda era alto o índice de aprovação do governo Dilma, inclusive indicando através das pesquisas de intenção de votos uma reeleição com certa tranquilidade para a presidência, no final do primeiro semestre do mesmo ano, o Brasil vira palco de grandes e recorrentes manifestações populares contra o governo.

As manifestações iniciaram na cidade de São Paulo, motivadas contra o aumento das passagens de ônibus e, ao longo dos meses, movidas por partidos políticos de direita, ganharam proporção nacional, espalhando-se em todo país e agregando robusta pauta, que ia desde o protesto contra os grandes eventos esportivos (Copa do Mundo e Olimpíadas) até contra as medidas provisórias e a corrupção.

O desvio da pauta inicial deu outros rumos às manifestações, causando a desestabilização do governo Dilma. Além disso, “as forças da direita (local e internacional) perceberam os pontos fracos do governo e investiram fortemente em ‘grupos de base’ para desestabilizá-lo” (Moraes, 2016, p. 84). Com o apoio da mídia e de grupos empresariais, deu-se início a uma campanha anti-PT, antimovimentos sociais e antiesquerda. Apesar das manifestações de 2013, em sua gênese, expressarem um conteúdo fundamentalmente popular e antineoliberal<sup>28</sup>, ao ser deturpado por grupos de direita, o movimento ganhou forças e pautas antagônicas diante um governo reformista, lento, dividido, acomodado e com muitos pontos fracos (Moraes, 2016).

Para superar a crise política e econômica, coube à presidenta Dilma Rousseff a articulação entre os poderes, propondo um pacto político cuja pauta não fugiu do receituário neoliberal, como lembra Maciel (2013):

---

<sup>28</sup>Originado da luta por um transporte público gratuito e de qualidade, demanda tipicamente proletária, mas com forte componente universalizante por conta de sua centralidade no processo de reprodução do capital e da vida urbana, o movimento, ao ser sequestrado pelos grupos de direita, ganhou feições fascistas, conservadoras e golpista.

Neste aspecto, quem mais se movimentou foi o governo Dilma Rousseff, propondo um pacto político cuja pauta não foge do receituário neoliberal, apesar de comprometer-se com mais dinheiro para a saúde e a educação e com um plano de mobilidade urbana. Combater a corrupção com maior responsabilidade fiscal e propor uma assembleia constituinte para discutir uma reforma política cuja proposta é fundamentalmente autocrática. O Congresso e os partidos também se movimentaram, recusando a PEC 37 e o projeto de “cura gay”, além de aprovar o direcionamento dos royalties do petróleo para a saúde e a educação (Maciel, 2013, p. 12).

A partir dessas e outras medidas que equilibravam as pautas sociais ao receituário neoliberal, em 2014, Dilma foi reeleita presidenta do Brasil, derrotando, no segundo turno, o candidato Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A vitória democrática, mas apertada, deu ao PSDB, à elite brasileira e a parte do empresariado brasileiro, o inconformismo quanto à derrota, passando a percorrer o caminho golpista. Acusou os vitoriosos de fraude eleitoral e empunhou a bandeira de um futuro impedimento, logo aceita pelos Democratas (DEM), por outras parcelas parlamentares, por parte da elite financeira, pela classe média tradicional e pela grande imprensa, culminado em uma coalisão de forças contra a presidenta eleita.

Ao tempo que Dilma vinha cumprindo uma agenda intensa, como a assinatura da prorrogação do *Programa Mais Médicos*, aumento do valor do bolsa família, liberação de recursos para o *Minha Casa, Minha Vida*, criação de cinco universidades, inauguração de aeroporto e dezenas de discursos voltados para a defesa de políticas sociais, também, por outro lado, contrariava uma notável quantidade de interesses rentistas, empresariado nacional, importadores, agronegócio e classe média. Cada setor sentia-se prejudicado de alguma forma e aderiram ao engodo da narrativa anti-intervencionista, de acusações por incompetência administrativa e política, além, é claro, das denúncias de corrupção e antipetismo, como destacou Saviani, ao relatar o clima instaurado em 2016:

No clima de ódio contra o PT incentivado com a insistência da mídia diariamente esmiuçando denúncias não comprovadas contra Dilma, Lula e o PT criou-se uma situação muito grave porque todas as instituições da República (Judiciário, Ministério Público, a própria Ordem dos Advogados do Brasil, as entidades empresariais, Parlamento, Partidos políticos, toda a grande mídia televisiva, escrita e falada) encontram-se conspurcadas e obcecadas com o único objetivo de destruir o PT (Saviani, 2018, p. 28).

Os recorrentes conflitos e articulações políticas culminaram no golpe que levou à destituição de Dilma Rousseff, apenas um ano e meio após sua reeleição para a presidência. Com a conivência do Judiciário, representado pelo seu dirigente máximo, o presidente do Supremo Tribunal Federal, o golpe se consumou com a decisão do Senado Federal que, em

sessão realizada no dia 31 de agosto de 2016, cassou o mandato presidencial de Dilma Vana Rousseff (Saviani, 2018).

Após o golpe, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência e, a partir de então, implementou no país medidas de maior aprofundamento do neoliberalismo, caracterizadas por uma extensa agenda de retrocessos sociais e contrarreformas que rebaixaram o valor da força de trabalho e reduziram drasticamente os gastos públicos com as políticas sociais (Chaves *et al.*, 2022).

Sem qualquer debate com os diversos setores da sociedade, Temer deu início a um conjunto de reformas econômicas estruturais. Entre elas, a primeira foi a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, também alcunhada de “PEC da morte”, instituiu um novo regime fiscal que congelou o orçamento para investimentos em educação, saúde e seguridade social por 20 anos, ao reduzir os recursos destinados aos serviços públicos, inviabilizou qualquer possibilidade de avanço nessas áreas.

Outra medida administrativa que merece destaque foi a aprovação da lesiva Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que, a pretexto de flexibilização das relações de trabalho e geração de empregos, alterou mais de cem artigos e parágrafos da CLT e mudou de forma substancial o funcionamento do mercado de trabalho brasileiro, ampliando a exploração do trabalhador ao suspender direitos históricos da classe operária, modificar e fragilizar o ordenamento legal que a protegia dos excessos do patronato.

Aqui merece destaque, de forma sucinta, os efeitos maléficos da reforma trabalhista ao trabalhador, pois, ao criar o princípio legal do negociado sobre o legislado, no qual os trabalhadores passaram a ser constrangidos a abrir mão dos seus direitos legais sob pena de retaliação ou até mesmo demissão, caso ofereçam qualquer resistência às imposições das empresas, dessa forma, “deixa os trabalhadores abandonados à própria sorte e, portanto, mais vulneráveis às investidas e interesses do capital que pretende a destruição do trabalho minimamente protegido” (Piolli, 2018, p. 107). Um exemplo dos resultados dessa reforma foi o estabelecimento do regime de trabalho intermitente, em que os empregados ficam à disposição das empresas, inexistindo carga horária de trabalho pré-estabelecida, desrespeitando, inclusive, a obrigatoriedade do pagamento do salário-mínimo, uma vez que seus salários dependerão da quantidade de horas trabalhadas.

Com efeito, a Reforma Trabalhista, em associação a outras reformas propostas pelo documento “Uma ponte para o futuro”, seguiu a visão de mundo neoliberal, a qual defende que a concorrência e o livre mercado são as únicas instituições que poderiam promover o crescimento econômico e o desenvolvimento do país, e estimulam as reformas aos moldes do

capital, inclusive, as reformas educacionais, como lembra Sader (2008, p. 17) no prefácio do livro *A educação para além do capital*, de István Mészáros: “[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”. Não por acaso, em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, logo, a política neoliberal do governo de Michel Temer (2016-2018) favoreceu mais intensamente a (des)regulação ou (des)regulamentação da educação, assim como intensificou a mercantilização, privatização e mercadorização, em específico, da educação superior.

Nesse contexto neoliberal, nas eleições presidenciais de 2018, ganha força um candidato com um programa neoliberal ao extremo: Jair Messias Bolsonaro, deputado federal, ex-militar e defensor da Ditadura Civil-Militar, detentor de um discurso conservador e populista, trouxe, ao contexto político brasileiro, a face do neoliberalismo radicalizado. Como representante da extrema-direita, seguiu o método político utilizado pelo propagandista de Donald Trump, Steve Bannon, especialista em intensificar o uso das redes sociais para disseminar o discurso anticorrupção, anticomunismo, antipetismo, antiesquerda, antifeminismo, antipolítico, antipartidos, antiaborto, anti-homossexualidade, antiprivilégio e antissistema e valendo-se amplamente de *fake news*.

Com a bandeira “anti” grupos, ideologias e/ou meramente “*anti* algo, alguém ou alguma coisa”, a candidatura de Jair Bolsonaro ganhou adesão eleitoral de setores populares, como: a adesão militante de igrejas pentecostais e neopentecostais e parte dos católicos motivados pelo conservadorismo dos costumes; dos moradores das favelas e bairros periféricos, devido à insegurança causada pelo crime organizado; de parte da sociedade incomodada pelas denúncias de corrupção e aparelhamento do sistema que, ao deparar-se com a exploração desse discurso por parte de Bolsonaro, sentiu-se representada (Boito, 2020). Aliada a isso, a condenação e prisão de Lula, até então maior representante da esquerda ao cargo presidencial, contribuiu para o enfraquecimento da esquerda e ascensão da direita que, sem representante legítimo<sup>29</sup>, “adotou” Bolsonaro e seu arquétipo extremo, disseminado através de estratégias midiáticas, como destaca Saviani (2018) ao referir-se ao então candidato:

Estamos, pois, vivendo um enorme retrocesso político que arrisca ser legitimado pelas urnas com a eleição de Bolsonaro num processo marcado por uma dupla fraude. A primeira foi a prisão de Lula numa condenação sem provas, impedindo sua

---

<sup>29</sup> Alguns meses antes do pleito, já estava claro que Geraldo Alckmin (PSDB) e Henrique Meirelles (MDB), que eram os candidatos dos partidos burgueses mais importantes e tradicionais e representantes da Direita tradicional, não tinham qualquer chance de vencer. Com efeito, a soma da votação entre Geraldo Alckmin e Henrique Meirelles não ultrapassou 6% dos votos no primeiro turno da eleição presidencial de 2018, restando à Direita tradicional optar pelo então candidato Jair Messias Bolsonaro, integrante de um micropartido até então sem nenhuma importância na política nacional.



candidatura quando as pesquisas eleitorais o colocavam em primeiro lugar na preferência dos eleitores. A segunda fraude foi a estratégia da campanha do ex-capitão planejada com a assessoria do marqueteiro de Trump, Steve Bannon, que espalhou largamente notícias mentirosas pelos diferentes dispositivos das redes sociais, entre os quais se destacou o WhatsApp. Conforme reportagem do Jornal Folha de São Paulo de 18 de outubro de 2018, a campanha de Bolsonaro contratou empresas de disparos de mensagens em massa que, pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, espalharam notícias falsas contra a candidatura do PT em flagrante violação do artigo 222 do Código Eleitoral Brasileiro que define como “anulável a votação, quando viciada de falsidade, fraude, coação...” (Saviani, 2018, p. 34).

De fato, como previu Saviani, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente, assumindo o comando do país em janeiro de 2019. Então empossado, Bolsonaro compôs a equipe de governo a partir de lideranças oriundas de seu grupo de apoio durante a campanha eleitoral. Parte das pastas ministeriais foram entregues aos evangélicos conservadores, aos militares da cúpula do governo (a maioria do Exército, reformados e ocupando o posto de general) e a políticos neoliberais ligados à direita tradicional e à extrema-direita. Dentre essas pastas, merece destaque o Ministério da Economia, entregue a Paulo Guedes, banqueiro, economista ultraliberal e doutor pela Universidade de Chicago, onde foi aluno de Milton Friedman. Guedes foi nomeado por Bolsonaro como grande responsável pela continuidade da política econômica neoliberal.

Conforme designado, “o ministro da Economia Paulo Guedes manteve e radicalizou a política econômica e social neoliberal herdada do Governo Temer” (Boito, 2020, p. 22), impôs uma nova reforma neoliberal da Previdência Social e abriu mais a economia nacional, como havia prometido ainda durante a campanha eleitoral de 2018<sup>30</sup>.

Para Chaves *et al.* (2022), a evidência de que o governo Bolsonaro levaria adiante as medidas de austeridade fiscal estavam indicadas já no seu Plano de Governo, ao exaltar os princípios liberais capitalistas no documento, conforme explanam os autores.

A evidência de que o governo Bolsonaro levaria adiante as medidas de austeridade fiscal estavam indicadas já no seu “Plano de Governo” apresentado nas eleições de 2018. Ao destacar seus “valores e compromissos”, com defesa do seu primeiro eixo “O fruto da vida é sagrado!”, foi ressaltado que: “Os frutos materiais dessas escolhas, quando gerados de forma honesta em uma economia de livre iniciativa, têm nome: PROPRIEDADE PRIVADA!” (Bolsonaro, 2018, p. 4). A exaltação dos princípios liberais capitalistas, presente em todo o documento, tem outro destaque na seção “Liberalismo econômico” segundo a qual: “As economias de mercado são historicamente o maior instrumento de geração de renda, emprego, prosperidade e inclusão social. Graças ao Liberalismo, bilhões de pessoas estão sendo salvas da miséria em todo o mundo” (Bolsonaro, 2018, p. 13). A consumação de tais promessas se deu com a indicação de Paulo Guedes, defensor do livre-mercado aos moldes da

<sup>30</sup>Vale destacar que, ainda em 2018, Bolsonaro teve de “nomear” antecipadamente Paulo Guedes para o Ministério da Economia para poder obter o apoio da grande burguesia que desconfiava da sua conversão ao neoliberalismo.

Escola de Chicago, para assumir o Ministério da Economia (Chaves *et al.*, 2022, p. 8).

Como destacam os autores, a consumação de tais promessas se deu com a indicação de Paulo Guedes, conforme citado anteriormente, defensor do livre-mercado aos moldes da Escola de Chicago e exímio seguidor da cartilha liberal, pautou sua gestão em atender, prioritariamente, o capital estrangeiro e a burguesia internacional. Com uma dura política de austeridade fiscal, os principais cortes deram-se na seguridade social: saúde, assistência e previdência. Consolidados através de forte ataque ao funcionalismo público com a retirada de direitos da classe trabalhadora, aprovação da flexibilização das leis trabalhistas e a discussão de reformas severas na previdência social, o governo Bolsonaro não se alicerçou apenas como neoliberal, em virtude de suas medidas políticas e econômicas, mas trouxe, também, uma nova face ao neoliberalismo brasileiro ao amparar-se em ideologias fascistas e apoiando-se na articulação com um conservadorismo moral e religioso.

Na área educacional, o governo Bolsonaro, além dos diversos cortes orçamentários nos recursos das universidades, dos institutos federais, verbas para assistência estudantil e fundos públicos da educação, manteve o discurso neoliberal de despolitização da educação e da formação de trabalhadores acríticos, com o propósito de aliená-los, porém, qualificá-los para o capital. Os projetos do governo caminharam para o neoconservadorismo e para a expulsão do pensamento crítico das instituições de ensino. O Ministério da Educação e outros órgãos nacionais importantes foram entregues a pessoas afinadas ao seu discurso conservador, economicista e ultraneoliberal.

De forma geral, conforme destaca Chaves *et al.* (2022, p. 18), “podemos afirmar que os sucessivos governos brasileiros (FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro) implementaram políticas de ajuste neoliberais, em que as esferas pública e privada foram redefinidas no âmbito do Estado e da sociedade civil”. De modo específico, no que tange à educação, o neoliberalismo sempre “ditou as regras” ao seu receituário, que vão desde a adequação do ensino e a competitividade do mercado internacional até a modernização da escola, a incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais e preferência pelas pesquisas práticas e utilitárias, alta produtividade e a tão utópica qualidade total. Esses ditames são exigências que compõem a base da corrente neoliberal e que, na atualidade, não se pode discutir a implementação e consecução das políticas públicas educacionais sem levar em consideração os impactos na educação dos princípios básicos que regem essa corrente. Logo, faz-se necessário rememoramos e discutirmos algumas considerações sobre a educação superior, em específico,

a universidade pública diante os ajustes neoliberais e seu “lugar” enquanto espaço de produção e propagação do conhecimento.

### **2.3 Educação superior em tempos de crise: alvo para o neoliberalismo**

É usual entre filósofos, educadores e estudiosos em geral a afirmativa de que “não existe sociedade sem educação”<sup>31</sup>. Partindo desse pressuposto, Orso (2019, p. 315) assevera que “a educação é inerente ao ser humano e à vida em sociedade”. A vida em sociedade, igualmente, pressupõe aprendizados pela via da educação e, sendo a sociedade dividida em classes, pode-se inferir que a educação também não é unitária, que não se oferece e oportuniza-se a todos de igual modo e, além disso, os ônus ou os bônus de ambas - sociedade e educação - estarão presentes na vida de seus sujeitos sociais desigualmente.

Estando a sociedade capitalista em plena crise estrutural, a classe trabalhadora é a principal afetada, pois, de um lado, ela sofre com a situação de desemprego, compondo o exército industrial de reserva (extremamente funcional à acumulação capitalista) e, de outro, ela se insere no mercado de trabalho, submetida às condições de precarização, de rotatividade, de instabilidade, de informalidade e de terceirização. Por consequente, por entendermos que não temos um espaço único em que as pessoas se educam e são educadas, tendo em vista a existência de “uma infinidade de espaços educativos, entre eles, a família, o trabalho, a igreja, o lazer, a rua e a escola” (Orso, 2019, p. 315), logo, todos os espaços educativos serão afetados, ou seja, o próprio sujeito social.

Ao especificarmos o termo educação à “educação escolar”, estamos considerando essa como uma das formas e não como a única forma da sociedade preparar e educar os indivíduos, notoriamente, percebemos que a sociedade capitalista, diante de uma crise econômica, sufocará sua política educacional de forma a adequá-la ao mercado. A exemplo, no contexto nacional, a educação sempre foi o “foco” dos cortes orçamentários nos governos neoliberais. Tal situação é agravada mediante a dimensão ultraliberal de grupos presentes no Governo Federal em diferentes momentos de nossa história pós-emancipação política e, principalmente, após a institucionalização da República sob o lema da ordem e do progresso.

A montagem da burocracia estatal se deu em um ambiente propício para as elites que se encastelaram em postos-chave da administração pública e, principalmente, na estrutura jurídica. Ao mesmo tempo, foram dominando os espaços de representação política com o uso dos

---

<sup>31</sup>Entre outros, destacamos: Konder (2000), Orso (2019), Saviani (2010) e Freire (1999). As referências constam ao final desta tese.

mecanismos próprios da democracia burguesa. Dessa forma, temos uma estrutura política e econômica distanciada da base que constitui a sociedade e, quando essa base se move em direção ao centro da pirâmide, provoca intensas reações, gerando retrocessos hostis ou o que já se chamou de modernização conservadora, das quais, as pseudorreformas administrativas e as privatizações são exemplares, desvinculando ao máximo possível os recursos associados às políticas sociais e transferindo para os estados e municípios as responsabilidades pelas mazelas decorrentes das desigualdades sociais.

As crises inerentes ao processo de desenvolvimento das forças produtivas e as contradições de apropriação das riquezas de forma privada e cada vez mais concentradas em poucos têm gerado diversas tentativas de enfrentamento por parte dos ideólogos que dão suporte ao modo de produção capitalista. Aqui serão mencionadas duas, mais recentes e, de certa forma, opostas, embora ambas estejam ancoradas na mesma concepção econômica mais ampla. Trata-se do chamado estado de bem-estar social e do neoliberalismo. A primeira pode ser resumidamente apresentada como uma estratégia de equacionar alguns dos graves problemas econômicos e sociais pela intervenção do Estado com a adoção de políticas públicas de proteção ao trabalhador, manutenção de renda em caso de desemprego, seguridade social ampliada e maior oferta de serviços públicos como formas de manter o sistema em equilíbrio com relação à oferta e ao consumo e sem grandes comoções que possam gerar revoltas e ameaças à ordem estabelecida e, principalmente, ao próprio modo de produção hegemônico. Porém, isso não foi suficiente para aplacar a sede de ganhos dos grandes agentes do capital. Tão logo a situação se apresentou estável, os serviços públicos entraram na mira das privatizações, seja por venda direta do patrimônio construído com recursos da sociedade como um todo, seja por outras inúmeras formas que constituem o receituário neoliberal, que corresponde à segunda das soluções apresentadas para as crises estruturais do sistema econômico que se tornou dominante (e que exerce poderosa influência sobre os demais setores da sociedade, de forma acentuada, a política e as relações entre o Estado e a sociedade).

A visão neoliberal começou a orientar a política do Brasil de maneira mais clara durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), intensificando-se durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) através de uma série de reformas do Estado, tendo a privatização como um dos pilares principais. Na área educacional, isso resultou no desmantelamento das universidades públicas e na escassez de vagas no ensino superior, tanto a não abertura de novas universidades federais quanto pela ausência de concursos públicos.

Após esse período, a adoção de medidas por parte do governo federal para retomar o crescimento do ensino superior público no país ocorreu somente em 2003, durante o primeiro

mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a implantação de *Programas de Desenvolvimento de Expansão da Educação Superior*. A primeira fase, denominada de *Expansão I*, compreendeu o período de 2003 a 2007, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal (Brasil, 2012) e, com isso, “ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social, reduzir as desigualdades regionais e reorientar a organização do ensino superior no Brasil” (Brasil, 2006, p. 6). Já a segunda fase, momento de criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), constituiu-se dentro de um projeto de reestruturação e expansão com ênfase na integração regional e internacional (2007 a 2012) e lançamento do Reuni (2007), o qual objetivou fortalecer o ensino superior no Brasil.

Ao situarmos a problemática no período mais recente, após o impedimento/golpe da presidenta Dilma Rousseff (2010-2016), os indicadores apontam para o aprofundamento de cortes pelos governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022). Tal situação é agravada na educação superior, pois, além dos ataques disparados pelo Governo Federal ao orçamento das universidades públicas com a finalidade de sucatear para, assim, privatizá-las a partir de “achismos” e posições ideológicas, propaga-se, dessa forma, uma campanha difamatória contra as universidades públicas brasileiras.

Conforme destaca Orso (2020a), a universidade brasileira, historicamente centrada socialmente em grupos privilegiados, transformou-se num espaço de disputas. À vista disso, sofre a influência tanto dos grupos políticos e econômicos que controlam o poder quanto das condições sociais e econômicas, como também das ideologias vigentes em cada momento histórico que permitem a inclusão de novos segmentos em seu interior. Com efeito, não é novidade afirmar que, ao longo de sua história, essa instituição “tem sido objeto de constantes e intensos debates, seja em relação à sua criação, ao modelo a ser adotado ou sobre quem deve ou deveria ter acesso a ela” (Orso, 2020a, p. 2), ou ainda, quanto à sua concepção de educação e à sua relação com a sociedade.

Para Torgal e Ésther (2014), a trajetória da universidade brasileira pode ser caracterizada por uma “eterna crise”, mesmo na fase anterior à sua criação oficial no século XX. Nessa trajetória, “a relação da universidade com a sociedade, com o Estado e com os governos tem sido marcada por tensões e contradições, envolvendo posições e concepções conflitantes, especialmente em relação a seu papel, finalidades e identidade” (Ésther, 2016, p. 352). Tal situação, segundo o autor, implica num forte jogo político que tende a culminar em políticas e práticas institucionalizadas, mesmo que não consensuais.

Com efeito, as crises são inerentes ao capitalismo (Saviani, 2020), a trajetória histórica capitalista, se assim podemos caracterizar a existência desse sistema, passa por constantes

tensões, logo, seus colapsos não são recentes. A crise que presenciamos atualmente pode ser considerada como uma espécie de *déjà-vu* das crises que ocorreram no passado, notoriamente, possui outras especificidades, mas com efeitos igualmente devastadores.

Ao afirmarmos que as crises com as quais o capitalismo convive e das quais se alimenta “são crises parciais, conjunturais, relativas a determinados aspectos que podem ser controlados internamente, sem chegar a colocar em questão a totalidade da forma social capitalista” (Saviani, 2016, p. 31), surgi-nos um questionamento: O que tornaria uma crise estrutural? E, ainda, qual o poder de influência dessa crise diante da educação superior?

Conforme Mészáros (2011), uma crise é estrutural quando “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou sub complexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (Mészáros, 2011, p. 797). Constitui-se como uma crise distinta, portanto, difere da crise não estrutural que “afeta apenas algumas partes do complexo em questão e, de tal modo, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência da estrutura global” (*id. ibid.*). Já a crise estrutural, ainda segundo Mészáros, apresenta aspectos próprios, a saber: caráter universal, alcance global, escala de tempo e modo rastejante.

Saviani (2016) corrobora o debate ao ter como referência Mészáros quando assevera que considera estrutural a atual crise do capitalismo:

E o próprio Mészáros (*idem*, p. 796) considera estrutural a atual crise do capitalismo, tendo em vista o seu caráter universal, seu alcance global, sua escala de tempo contínua ou permanente e seu modo de desdobrar-se rastejante, isto é, mesmo sem negar possíveis manifestações mais espetaculares, a crise vai persistentemente se insinuando nas várias dimensões da estrutura, minando a progressivamente (Saviani, 2016, p. 32).

Ainda segundo Saviani, “hoje os sinais da crise estrutural estão bem mais visíveis” (Saviani, 2020, p. 3), pois, vive-se, em âmbito mundial, uma crise global; e, em esfera nacional, um misto de crises - política, econômica, social e sanitária<sup>32</sup>- maximizadas por um “desgoverno federal” que propaga o obscurantismo e a negação à ciência.

Num cenário tão caótico, “a Educação, portanto, desenvolve-se de modo distinto e seletivo. Há uma educação que servirá àqueles que possuem meios de produção e outra voltada

---

<sup>32</sup>No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a epidemia da doença viral COVID-19, originalmente identificada em dezembro de 2019 em Wuhan, China, havia alcançado o nível de uma pandemia global. Diante da ausência de medidas adequadas ao enfrentamento por parte dos governos, o Brasil tornou-se, no ano de 2021, o epicentro da pandemia da Covid-19 na América Latina. Alcançando a maior taxa de transmissão da doença, o segundo maior número de casos no mundo e a maior taxa diária de mortes, mesmo sem considerar a comprovada subnotificação.

para os que só possuem a mercadoria força de trabalho” (Alves, 2015, p. 47). Com efeito, a tendência neoliberalista é fazer o crivo, não apenas na qualidade da oferta educacional, mas no próprio acesso aos níveis de escolarização à classe trabalhadora.

Diante da suposição de que quanto menor o capital financeiro do sujeito social, menor será sua possibilidade de acesso à instrução escolar, fica claro que subordinar a educação aos mecanismos de mercado que, na conjuntura da crise política brasileira, redundam num verdadeiro desmonte da educação nacional (Saviani, 2020, p. 1), sendo um projeto para inviabilizar que milhões de jovens brasileiros tenham acesso aos diversos níveis de ensino, inclusive, à universidade. Evidencia-se, de tal modo, a prévia de Darcy Ribeiro de que a negação da escola pública de qualidade para a maioria dos jovens do povo não é uma falha, mas um projeto da classe dominante brasileira.

Não esquecemos que o Estado neoliberal é reconfigurado para atender as orientações e necessidades do capital, cooperando para o processo de acumulação que produz consequências diretas sobre a forma e o conteúdo da legislação educacional, da legislação trabalhista e, principalmente, das políticas sociais, as quais são orientadas segundo critérios de seletividade, focalização e descentralização, tendências que vêm sendo aprofundadas na realidade brasileira atual e que impactam na política educacional, em específico, desde 2016, na educação superior, provocando uma refuncionalização da universidade brasileira.

Segundo Chauí (2001), a universidade não está isenta do movimento de transformações engendradas pelo Estado neoliberal. As universidades públicas brasileiras foram significativamente afetadas à proporção que a crise estrutural capitalista se desenvolveu, especialmente, pela recessão e pelos cortes advindos de entes federativos. Desse modo, a universidade, ao adotar um modelo racional, econômico e flexível, no que diz respeito a custos, torna-se uma instituição instrumentalizada (Santos; Melo, 2021), isenta do debate do pensamento crítico, responsável apenas por formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Esse panorama de retirada de investimentos em educação, em especial na educação superior, agrava-se a partir do golpe de 2016 e a ascensão de Michel Temer à presidência da República, com sua política de naturalização “dos cortes de gastos” e preservação dos interesses do “mercado”, como destaca Fonseca (2019):

Com a chegada de Michel Temer à Presidência da República, o Estado brasileiro foi colocado desbragadamente a serviço das coalizões neoliberais, em suas mais diferentes formações. Logo veio o chamado Novo Regime Fiscal (NRF), que, pela Emenda Constitucional nº 95, condicionou o crescimento das despesas primárias aos indicadores inflacionários do ano anterior, medidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). O NRF, que vem sendo chamado por muitos

especialistas de “austericídio”, representa o sucateamento a médio prazo dos serviços de saúde, segurança e educação. (...) Os reflexos dessa engenhosidade neoliberal, que preserva os interesses do “mercado” em detrimento das necessidades da população em geral, foram notados em pouco tempo nas universidades federais Brasil afora (Fonseca, 2019, p. 232-233).

Ainda segundo Fonseca (2019), a partir das eleições de 2018, as universidades públicas enfrentam o mais desafiador momento histórico do período pós-regime militar, visto que o resultado das eleições “alçou ao poder do executivo uma heteróclita coalizão que congrega pensamento ultraneoliberal na economia com um racionalismo extremado na pauta dos costumes, colocando as universidades públicas do país sob duplo fogo cerrado” (Fonseca, 2019, p. 233). De um lado, o sufocamento orçamentário que estrangula as instituições; de outro, grupos ideológicos, denominados por Frigotto (2017), como a outra face do mercado. “A outra face, formada por grupos de extrema direita, apresenta como nunca suas defesas ao credo da soberania do mercado, mas com os ingredientes das teses homofóbicas e racistas, bem como o estímulo à violência e o ódio ao pensamento divergente dos pobres e do pensamento crítico” (Frigotto, 2017, p. 52-53).

Em concordância com o autor, acredita-se que, nesse contexto, a educação superior torna-se o principal alvo de desmonte. Além da política “dos cortes de gastos”, soma-se ao contexto as ofensivas às universidades públicas, o ataque à ciência, o questionamento sobre a importância da universidade para o desenvolvimento econômico e social e a desqualificação dos serviços públicos no seu amplo aspecto. Não é novidade nas redes sociais *posts* factoides disseminados por sujeitos ligados ao Governo Federal, liderado pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, em que propagam imagem imprópria, onerosa e desqualificada das universidades públicas, o que infelizmente tende a desdobrar-se na consciência dos diversos grupos sociais como espaço estranho e desvirtuado de investimento público. “Diante de tão complexo e desordenado contexto político e social brasileiro, resta-nos repensar sobre a relação educação e sociedade, pois ‘os tempos de crise também se prestam para a reflexão, o estudo, a pesquisa e busca de saídas’” (Orso, 2020a, p. 4).

Ao propormos o “repensar” sobre a educação e a sociedade, é importante trazer para o debate a afirmativa de Saviani (2019, p. 30) de que “a educação não é o principal determinante das transformações sociais e, consequentemente, não pode atuar de forma inteiramente autônoma”, e sim, só poderá impulsionar as transformações articulando-se com os movimentos sociais populares que lutam para superar a ordem social atual. Logo, “não dá para se discutir e nem compreender a educação e a sociedade disjuntas. Elas são indissociáveis” (Orso, 2020a, p. 4). Sendo educação e sociedade indissociáveis, é basilar que a educação seja vista pelo Estado



como um direito e não um privilégio (Chauí, 2003). Dessa maneira, no que tange à educação superior pública, conforme aponta Chauí (2003, p. 11), “se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público, e sim como investimento social e político”, pois a universidade pública não é apenas um espaço privilegiado de construção e de disseminação do conhecimento, mas também, ambiente suscetível aos ditames do capital, o que exige o seu enfrentamento e sua superação por meio de ações contra-hegemônicas e que de fato atendam às necessidades humanas de emancipação, conforme discutiremos no próximo subtópico.

#### **2.4 Universidade pública: espaço contraditório de construção e disseminação de conhecimentos**

Posicionar-se contra o modelo tradicional de universidade requer o enfrentamento de desafios “para além” do cultural e do capital, é ir contra disposições: políticas, sociais, epistemológicos e, ao mesmo tempo, repensar a relação dialética *universidade e sociedade*. Precisa reafirmar que a universidade pública não se resume apenas à produção e à difusão de conhecimentos científicos, mas também contribui de maneira notável com a consolidação do processo emancipatório da humanidade. Não obstante, ao vislumbrarmos a universidade pública como potencial espaço contra-hegemônico e não apenas como espaço de reprodução de conhecimentos, assumimos posição contrária à hegemonia dominante. Essa posição contrária à supremacia dominante gera a contradição a qual determinamos aqui como uma disposição contra-hegemônica.

É usual entre estudiosos e pesquisadores da área de educação valer-se da conceituação de Gramsci (1999; 2017a; 2017b) para o termo “hegemonia”, dada a sua referência neste estudo. Todavia, ao debruçarmos sobre suas obras, notamos que o filósofo não validou em suas pesquisas um conceito de contra-hegemonia. Desta feita, por realizarmos aqui um estudo na área da educação e por acreditarmos que essa assume importância efetiva na luta de classes, ou seja, na própria luta contra a hegemonia dominante, valemo-nos dos escritos de autores marxistas para sustentar que em uma sociedade capitalista há a necessidade da luta contra-hegemônica dentro do contexto da educação e, nesse caso, em específico, dentro da universidade.

A ideia de contra-hegemonia presente na compreensão de educação que defendemos aqui é a da não neutralidade, ou seja, uma educação comprometida não só com o ensinar e com

o aprender conteúdos, mas também atenta para que os conhecimentos científicos estejam articulados com a sociedade. Apesar disso, na sociedade capitalista, a educação assume, ainda, a função de ensinar e de aprender as ideologias do capital. Logo, para que essa educação não se perpetue, é necessário romper com a lógica do capital para que, de tal modo, seja possível cessar com a educação para o capital.

A esse respeito, faz-se necessário uma postura educativa que possibilite a educação de perspectiva contra-hegemônica e emancipatória, ou seja, um trabalho pedagógico e um ambiente educativo que possam contribuir para que os trabalhadores acessem uma formação que lhes permita compreender e agir na transformação social. Nessa direção, destacamos que, entre os estudiosos da educação, de base marxista, que conceituam ou abordam em seus estudos o conceito de contra-hegemonia, merece destaque o grande educador e filósofo brasileiro, professor Dermeval Saviani, cuja obra é reconhecida nacional e internacionalmente. O autor tem contribuído e aprofundado o estudo e a análise da educação e das políticas educacionais no país, assim como, no que tange à conceituação de hegemonia, serve-se desta para trazer o conceito de contra-hegemonia ao campo educacional.

Saviani (2019) afirma que as teorias educacionais se dividem em dois grandes grupos: as que pretendem a manutenção e a conservação da sociedade dividida em classes sociais antagônicas e as que se posicionam com vistas à transformação dessa sociedade. O primeiro grupo busca conservar a sociedade da forma existente com o objetivo de manter essa ordem; já o segundo, visa transformar a sociedade, indo contra a ordem dominante existente. Para o autor, a primeira corresponde aos interesses da classe dominante e, por isso, tende a hegemonizar o campo educativo; a segunda se direciona aos interesses da classe dominada e, dessa forma, situam-se no movimento contra-hegemônico. “Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário” (Saviani, 2008, p. 12).

Nesse sentido, Saviani nos apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), teoria crítica de educação, considerada como contra-hegemônica, foi formulada pelo próprio autor e colaboradores a partir do final da década de 1970, com fundamento no materialismo histórico-dialético, ela busca evitar que a escola “seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (Saviani, 2012, p. 29-31), procurando, dessa maneira, compreender a educação no contexto da sociedade humana, de que forma ela está organizada e reconhecendo a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo compromisso seja a transformação da sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) busca superar tanto os limites das pedagogias não críticas, como os das teorias crítico-reprodutivistas. O sentido básico da PHC fundamenta-se na articulação de uma proposta pedagógica que tenha o compromisso não apenas de manter a sociedade, mas também de transformá-la a partir da compreensão dos condicionantes sociais e da visão de que a sociedade exerce consignação sobre a educação e essa, reciprocamente, interfere sobre a sociedade, contribuindo para a sua transformação. Posto isso, para a PHC, é possível, mesmo em uma sociedade capitalista, a descontinuidade da educação reprodutora da situação vigente e a reformulação de uma nova educação, adequada ao interesse da maioria da população, em especial, da classe trabalhadora explorada pela classe dominante.

A partir desse entendimento, por mais que não seja nosso foco delinear aqui sobre PHC, é necessário destacar que a universidade pública figura na atualidade como uma das principais instituições a garantir o acesso do conhecimento à classe trabalhadora, principalmente, à juventude. Desse modo, “o ideal” é que esse conhecimento, além de científico, possa proporcionar uma prática educativa emancipadora. Dessa maneira, por compreendermos que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o papel da educação escolar é o de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, dos conhecimentos formais à cultura letrada (Saviani, 2017), defende-se que teorias pedagógicas contra-hegemônicas, projetos políticos pedagógicos, pesquisas, ensino, extensão, legislação institucional e demais ações e espaços acadêmicos possam constituir uma educação superior que conduza a classe trabalhadora ao conhecimento crítico da realidade e que, a partir disso, prepará-la para agir em sua transformação e em seu meio, a começar da compreensão dos condicionantes sociais e da visão de mundo, pois a sociedade exerce determinação sobre a educação que, mutuamente, interfere sobre sociedade, contribuindo para a sua transformação.

Lembramos que o método preconizado por Saviani para a PHC deriva de uma concepção que articula educação e sociedade. Logo, se a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos, a tarefa educacional é, simultaneamente, o trabalho de uma transformação social ampla e emancipadora. Diríamos que são inseparáveis, haja vista que a “transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo” (Mészáros, 2005, p. 32).

A academia não pode se abster de produzir cada vez mais conhecimentos que possam contribuir para a construção de uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora e que contemple não apenas sua comunidade acadêmica, mas de igual forma a sociedade como um todo, como aponta Mészáros (2005), ao refletir sobre a necessidade de articular o processo educacional à construção de uma nova sociedade: “[...] a educação não pode funcionar suspensa

no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso” (Mészáros, 2005, p. 76).

É urgente uma educação emancipatória, transformadora e que, em nível de formação acadêmica, proporcione a verdadeira relação universidade e sociedade, visto que a formação atual, cada vez mais presente nas instituições públicas de ensino superior, vem cumprindo seu papel “de legitimação, manutenção e reprodução do sistema capitalista” (Mészáros, 2005, p. 35). Esse tem sido o papel da educação: reproduzir e manter o sistema em vigência.

As universidades privadas, em sua maioria, caracterizam-se como um tipo de instituição de formação técnica, de igual modo, há tendente transformação das universidades públicas para os mesmos fins diante da crescente preocupação em preparar pessoas para o mercado de trabalho com intuito de atender às demandas das indústrias, das fábricas, das grandes empresas do capital, tornando-as aptas a venderem sua força de trabalho e, cada vez mais, submeter-se aos contratos que têm, em sua essência, a exploração do trabalhador.

Esse estilo técnico de educação superior, conforme aponta Britto *et. al* (2008), torna-se mais perceptível a partir da expansão quantitativa de Instituições de Educação Superior (IES), que se deu, principalmente, a partir da década de 1990, em função da intensificação das demandas de formação do trabalhador e das novas conformações capitalistas, o que, por consequência, gerou a subdivisão do sistema no campo da educação superior.

Neste contexto, identificam-se instituições responsáveis por grande parte da produção de conhecimento intelectual e acadêmico, constituindo-se o principal espaço de circulação do mesmo, e, em contrapartida, outras instituições que se caracterizam por atuar como instituições de formação profissional circunscrita às necessidades do mercado (Britto *et al.*, 2008, p. 778).

De acordo com os autores (Britto *et al. apud* Cunha, 2007; Dias Sobrinho, 2004; Sguissardi, 2005), a divisão resulta em nichos, o de excelência e os de grandes conglomerados de treinamento de pessoal para o mercado de trabalho e para a adaptação a determinado tipo de sociedade. Com efeito, nesse último nicho, inclui-se as “IES periféricas” (Britto *et al.*, 2008), instituições que, entre suas principais características, estão a formação voltada para capacitação de mão de obra, a ênfase no ensino em detrimento da pesquisa e extensão, o baixo capital científico, a posição geográfica isolada, a pouca atratividade de docentes doutores com experiência e o atendimento de estudantes de camadas pobres com perfil do aluno novo.

Com efeito, postula-se que essas instituições apresentam uma tendência a atuar como reprodutoras e divulgadoras de conhecimentos pragmáticos, com forte viés de formação

ajustada às demandas de mercado, pois, quanto maior o enquadramento e ajuste ao modelo capitalista, menores serão as possibilidades emancipatórias por meio da educação.

É inegável que o processo de transformação social exige sujeitos que possam, na prática, agir de forma consciente, posto que, para transformar a realidade, precisam conhecer profundamente o meio em que estão inseridos, dominar as técnicas, deter os conhecimentos, organizar e participar das lutas. O ambiente formal de ensino tem, em potencial, essa possibilidade de, ao ensinar, fazer com que os indivíduos possam interferir na realidade no sentido de romper com o modelo vigente. De igual modo, a educação superior possui, entre outras, a função social de garantir a formação de graduados que possam, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, acessar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que lhes possibilitem uma intervenção positiva no mundo como sujeitos sociais. Desse modo, cabe à universidade, além de pesquisar, divulgar e socializar, por meio de práticas de pesquisa e extensão, esses conhecimentos e, também, manter harmoniosa a relação com a sociedade.

A apropriação desses conhecimentos, historicamente produzidos e sistematizados, instrumentaliza os indivíduos, tornando-os capazes de assimilar os avanços sociais em benefícios próprios e não somente em proveito da classe dominante que os exploram, pois, se uma parte da classe trabalhadora ocupa agora a universidade pública, nada mais justo que essa classe se reconheça dentro desse espaço e faça desse não apenas um local de apropriação e produção de conhecimento, mas um lugar de reconhecimento tanto de si quanto do mundo e, consequentemente, de transformação de si e da realidade, tornando-o um espaço com potencial emancipador.

No mesmo sentido, Kuenzer (2006, p. 314) contribui com a concepção de contra-hegemonia. A autora defende que há uma outra possibilidade de educação para a classe dominada, contudo, ela mesma questiona sobre sua impossibilidade, nesta sociedade, que se contrapõe a um “projeto associado às demandas populares, articulando afirmação e negação, conquista e manutenção de processos de hegemonia e contra-hegemonia”, ou seja, para a autora, “trata-se de um processo dinâmico e dialético em que se articulam momentos de possibilidade e de impossibilidade, circunscritos aos limites de uma sociedade movida pelos embates políticos no bojo das contradições entre capital e trabalho” (Kuenzer, 2006, p. 314). Logo, se a possibilidade de uma outra educação não é factível dentro da sociedade capitalista, é necessário maior empenho na luta contra-hegemônica para que a luta de classe faça surgir uma outra sociedade em que seja possível que os trabalhadores tenham uma educação com qualidade social.

Nesse processo contraditório, abrir espaços que possibilitem a produção de conhecimentos emancipatórios e participação para a classe trabalhadora “significa trazer para a cena outras formas de leitura e compreensão da realidade com base nas experiências e necessidades de uma classe que historicamente esteve ausente deste debate” (Kuenzer, 2006, p. 314), na perspectiva de ampliação de espaços de conhecimentos, construção de políticas e projetos alternativos capazes de restaurar direitos negados aos trabalhadores ao longo dos tempos.

Os novos modelos de universidades implantados nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff foram projetados para transgredir os modelos tradicionais e aproximar-se a uma perspectiva popular de educação superior, “quer do ponto de vista da política de acesso dos estudantes, priorizando os alunos das escolas públicas, quer do ponto de vista dos princípios inscritos nas suas matrizes institucionais e operacionalizados na estrutura curricular” (Tavares, 2017, p. 88).

Com efeito, a universidade pública constitui-se como mediadora na construção de conhecimentos contra-hegemônicos ao contrapor-se à tendência de mercantilização da educação e de elitização do ensino superior, seja quando fomenta políticas de inclusão de estudantes oriundos de grupos sociais marginalizados e oprimidos ao longo da história, seja por ações ou projetos de pesquisa e de extensão que promovam a formação integral do estudante e a integração da universidade com a realidade social na qual está inserida.

No que diz respeito ao acesso e permanência estudantil, considera-se, como importante ação contra-hegemônica no âmbito da universidade pública, políticas de promoção e inclusão para grupos sociais minoritários, como indígenas e quilombolas; reserva de vagas aos egressos da escola pública e afrodescendentes; a atuação da universidade em territórios até então não privilegiados pela educação superior, como a instalação de campi universitários em cidades interioranas.

Entre essas características, é possível identificar nas “novas universidades”, incluindo o nosso lócus de estudo (Ufopa), as ações que demonstram posicionamento contra-hegemônico, a saber:

- *Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI)*: processo seletivo diferenciado, exclusivo para estudantes indígenas, com oferta de vagas específicas para indígenas nos cursos da instituição<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup>Para informações adicionais sobre o histórico do PSEI na Ufopa, acessar o artigo: **Políticas Afirmativas para os povos indígenas**: Universidade pública como território em processo de demarcação e retomada. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/hVm5xVQM7MZSvXBNdXrfdXD/#>. Acesso em: 12 jul. 2022.

- *Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ)*: destinado à seleção diferenciada de candidatos quilombolas para o provimento de vagas nos cursos de graduação oferecidos pela universidade<sup>34</sup>.

- *Cumprimento da Lei nº 12.990/2012*: a Lei, sancionada em 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Determina que as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, devem reservar, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, incluindo pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

- *Valorização da escola pública no ingresso à universidade*: ao adotar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a instituição amplia a probabilidade dos candidatos de variados grupos sociais participarem do certame por garantir não apenas isenção de taxa de inscrição aos estudantes da rede pública, mas permitir também a aplicação das provas no local em que os candidatos se inscreveram, possibilitando, desse modo, que jovens sem condições de custear seu deslocamento possam participar do processo seletivo da instituição.

- *Atuação da universidade em territórios até então não privilegiados pela educação superior*: a instituição, ao adotar o modelo multicampi, minimiza o percentual excludente de jovens fora da universidade, pois, ao proporcionar maior equidade de acesso à educação superior, a Ufopa aproxima-se de seu entorno, possibilita produção de conhecimento acadêmico a uma maior parcela da população de sua área de abrangência e atuação, contribui para o desenvolvimento político, social e econômico da região e amplia o acesso à educação superior.

No que se refere às ações e/ou projetos de pesquisa e de extensão que promovam a formação integral do estudante e a integração da universidade com a realidade social na qual está inserida, é pertinente afirmar que são inúmeras as possibilidades de a universidade, por meio dessas ações, exercer não apenas o seu compromisso social através da articulação com a sociedade que a legitima e na qual está inserida, mas também, mediar o enfrentamento das necessidades e das desigualdades do contexto social.

Para tanto, considera-se que, para um projeto ou ação atuar contra a hegemonia dominante, não se faz necessário “descobrir uma fórmula” contra a desigualdade social, mas ações que possam atuar contra o avanço da concepção neoliberal dentro das universidades públicas. Ou seja, através da produção de conhecimentos científicos que viabilizem a promoção

---

<sup>34</sup>Na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), o Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) foi criado em 2014.

de estudos, debates, intervenção em comunidades, assessoramento a órgãos governamentais na formulação de políticas sociais igualitárias, consultorias e serviços a órgãos governamentais e até não-governamentais em assuntos que envolvam a contribuição para a melhoria da saúde física, mental e social da população, projetos de preservação do meio ambiente, formação emancipatória de estudantes, capacitação de profissionais e variadas atividades que tornem públicas a produção de conhecimentos contra-hegemônicos.

Desta feita, ao trazermos para o debate o avanço da concepção neoliberal sobre as instituições públicas, pensar a universidade pública como potencial espaço de ações contra-hegemônicas é um desafio, posto que requer o enfrentamento de desafios políticos, sociais, epistemológicos e de poder (Alexandre, 2015). Aliás, a esse respeito, abordaremos no próximo capítulo, de forma intencional, a relação de “poder” entre esses dois equivalentes: de um lado, a Amazônia, uma região exuberante, heterogênea; do outro, e/ou na mesma posição, a Universidade, uma instituição formativa e diversa. Ambas, com suas contradições, são lugares de disputas sociais e políticas que se constituem como espaços de interesses econômicos e estratégicos dos grupos sociais dominantes.

Dessa maneira, ao problematizamos que tanto a Amazônia quanto a Universidade são espaços de disputas diversas, e sendo a universidade pública um espaço contraditório, questiona-se se é possível promover a construção de formas de conhecimento emancipatórios. Objetivamos, na próxima seção, identificar e caracterizar as contradições e as mediações existentes na atuação da Ufopa considerando sua área de abrangência e sua atuação contra as imposições neoliberais e em favor da educação emancipadora. Para tanto, problematiza-se, se no decorrer de seu desenvolvimento histórico (2009-2021), a Universidade Federal do Oeste do Pará, tem se voltado para as demandas coletivas da sociedade, bem como para as comunidades em seu entorno, de modo a contribuir para a difusão de conhecimentos emancipatórios e para o fortalecimento das conquistas coletivas.



### 3 DA MARGEM À TRAVESSIA: A TRAJÉTORIA DA UFOPA (2009-2021) ENTRE TENSÕES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Além dos aspectos da produção científica e da formação de profissionais qualificados, [...] a universidade desempenha papel importante na elevação cultural da população, de modo geral, com reflexos positivos no grau de consciência política e no exercício da cidadania (Saviani, 2010, p. 189<sup>35</sup>).

“[...] os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo.” (Marx; Engels, 2007, p. 128).

Ao concebermos que uma instituição pública é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa, cultural, dentre outros (Sanfelice, 2006, p. 24-25), entende-se que a sua história estará sujeita a múltiplos interesses e influências. Logo, a Universidade, enquanto instituição pública não é um espaço homogêneo ou livre de conflitos. Ela está inserida em uma realidade social em que diferentes interesses – muitas vezes contraditórios – interagem e influenciam suas práticas e decisões. Com isso, ao tempo que pode vir a ser instrumento de transformação cultural e social, além de espaço de formação de cidadãos críticos e conscientes (Saviani, 2010), essa instituição também poderá ser influenciada por interesses diversos e muitas vezes antagônicos.

Nessa perspectiva, nesta seção, analisa-se o processo histórico da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), no período de 2009 a 2021, a fim de reconhecer as interferências da lógica capitalista tanto nos acontecimentos históricos que foram decisivos para a criação da universidade, quanto sua estrutura acadêmica e administrativa.

Será discutido, no decorrer das subseções, a construção do projeto de implantação da Universidade, as tensões e contradições, os alinhamentos políticos e sociais, materializados, respectivamente, por meio das forças partidárias, da mobilização acadêmica e da sociedade civil organizada e a constituição dessa Ifes enquanto universidade multicampi na Amazônia moldada conforme o contexto e os efeitos das políticas neoliberais sobre o ensino superior.

---

<sup>35</sup>Entrevista concedida para a revista *Movimento*, da UNE, ocorrida em 2003.

### 3.1 Entre cidades, rios e florestas: a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará

Conforme destaca Tavares (2017, p. 88), “na contramão dos princípios fundantes, estruturantes e funcionais das universidades clássicas, surgem, no Brasil, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, novos modelos de universidade e de educação superior”. Esses novos modelos, segundo o autor, acompanharam o cumprimento das metas do *Plano Nacional de Educação* (PNE, 2001-2010)<sup>36</sup>, especialmente, no que diz respeito à interiorização e à expansão da educação superior pública, e representam uma “transgressão” aos modelos tradicionais e um passo importante na democratização do ensino superior.

Não obstante, a expansão das vagas na educação superior não ocorreu de maneira aleatória, mas de forma intencional, pois, no decorrer de sua história, a universidade deixou de formar “apenas” quadros de dirigentes e de intelectuais, e sim, “em função da intensificação das demandas de formação do trabalhador e das novas conformações” (Britto *et al.*, 2008, p. 777), passou a produzir mão de obra especializada para o mercado. Por conseguinte, as “novas universidades”, ao serem criadas, enfrentam o desafio duplo: romper com o modelo tradicional de universidade instalado no país e não se moldar a um modelo tecnicista de treinamento de pessoal para o mercado de trabalho.

Desta feita, é precipitado afirmar que “todas” as universidades públicas criadas durante o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni) conseguiram “romper” com o modelo tradicional de universidade instalado no país. E é nesse contexto que surge a primeira universidade pública federal com sede no interior da Amazônia, a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), algo inédito até então.

Terceira universidade federal criada no estado do Pará, a Ufopa, sediada em Santarém, surge da incorporação dos campi da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade

---

<sup>36</sup>O PNE tem como objetivo estabelecer diretrizes e metas para a educação em todos os níveis num período de 10 anos, estando entre elas a erradicação do analfabetismo, o combate à evasão escolar, a ampliação do acesso ao Ensino Superior etc. Apesar do avanço no que refere a maior democratização de acesso à universidade, e sendo o PNE um instrumento importante no sentido de fixar metas, dificilmente as metas que tratam de elevar as matrículas da graduação serão cumpridas até o final de 2024 (Campanha, 2021). Embora a participação da rede pública na expansão das matrículas na educação superior tenha crescido sobretudo no período de implementação do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni), implementado a partir de 2008, voltou a diminuir, se comparado com a expansão das matrículas em IES privadas. Comparando os últimos dois planos no que se refere à Educação Superior (PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024), percebemos que não avançamos muito, embora tenhamos repetido as metas não alcançadas. A agenda da educação superior tem sido objeto de muitas disputas e ações por parte do governo para torná-la ainda mais flexível e com maior participação do segmento privado (Aguiar, 2019; Carvalho; Amaral, 2020; Mancebo; Silva Junior; Carvalho, 2018; Moreira; Carvalho, 2020; Assis; Carvalho; Costa, 2019). As metas que tratam de elevar as matrículas da graduação e da pós-graduação na educação superior, assim como de ampliar o número de titulados, não garantem assegurar a qualidade da oferta nesse processo de expansão, bem como garantir que o segmento público participe efetivamente dessa expansão, especialmente na graduação.

Federal Rural da Amazônia (Ufra) presentes no município, além do aproveitamento de outras unidades dessas instituições para a formação dos campi de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. A criação da Ufopa se deu em decorrência do *Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni), contudo, é também resultado de um processo histórico construído por diversos atores sociais ao longo de mais de três décadas de tentativas de consolidação da educação superior pública em uma cidade interiorana, encontrando, finalmente, aporte político, econômico e social a partir do ano de 2007, com o alinhamento partidário nas três esferas dos poderes executivos e com a implementação de projetos destinados à expansão das universidades federais brasileiras para o interior dos estados (Sousa; Colares, 2021).

No cenário nacional, esses projetos e planos constituíram importantes estratégias políticas educacionais que visavam ao crescimento econômico do país por meio da educação. Já no contexto local, tanto as ações do governo federal destinadas à educação superior pública, quanto o alinhamento político-partidário, a localização estratégica do município e o lugar de destaque econômico e social no contexto estadual fomentaram uma possível resposta às reivindicações da sociedade civil organizada e de categorias diversas, como estudantes, docentes e servidores técnicos do campus da UFPA e da Ufra que, durante anos, pleitearam a criação de uma universidade pública federal na região<sup>37</sup>.

Em minha dissertação de mestrado (Sousa, 2019)<sup>38</sup>, descrevo o processo de criação da Ufopa desde os precedentes históricos até a sua implantação. Constatou-se que a Universidade, ao ser criada por Decreto Presidencial, não se resumiu a um ato legal, mas sim a uma construção sucedida ao longo de décadas, a qual teve a participação de muitos sujeitos que, entre expectativas e contradições, viam na implantação de uma universidade pública federal a possibilidade de formação de profissionais qualificados, construção e difusão de conhecimentos e a promoção de mais oportunidades para a população.

Apesar disso, ainda segundo Sousa (2019), o processo de criação da Ufopa é permeado por controvérsias, assim como o conturbado momento em que passava a educação superior pública brasileira, pois, parte da comunidade acadêmica, em contexto nacional, ansiava pela proposta de um novo modelo de “universidade” em superação ao tradicional, voltado para a

---

<sup>37</sup>Para mais informações quanto ao processo histórico de criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), consultar: SOUSA, Francisca Márcia Lima de. **O ensino superior público em Santarém: das origens à criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (1970-2009)**. 2019.

<sup>38</sup>Apenas nesse trecho desta seção utilizou-se a primeira pessoa por fazer referência ao estudo desenvolvido pela autora.

superação dos ideais hegemônicos e, de outro lado, a sociedade em geral apontava desafios e perspectivas quanto à consolidação do Reuni.

No que refere ao novo modelo universitário, De Pontes Alexandre *et al.* (2020, p. 99) colaboram com essa assertiva ao afirmar que as novas universidades, implantadas a partir do ano de 2007, “procuram responder às demandas dos países em desenvolvimento, focadas no fortalecimento dos modos de resistência contra-hegemônicos” e, portanto, deveriam ser criadas para responder aos anseios da sociedade ao seu entorno. Nessa perspectiva, sem a pretensão de historicizar o processo de criação da Ufopa, mas discutir a relação universidade e sociedade desde a sua concepção enquanto instituição e considerando, ainda, que “os novos modelos de educação superior, nos quais se enquadra o nosso objeto de pesquisa, estão sustentados, do ponto de vista institucional, numa concepção democrática e emancipatória” (Tavares, 2013, p. 1001), com base nos estudos de Sousa (2019), Gomes (2011) e Carvalho (2014), destacam-se as principais controvérsias na trajetória de criação da Ufopa.

### 3.1.1 O contexto de expansão da educação superior

No Brasil, principalmente a partir do governo Collor e, ainda, com muito entusiasmo e consolidação no governo Fernando Henrique Cardoso, consolida-se a primeira onda neoliberal brasileira. Nesse período, eclodiram privatizações diversas, abertura de fronteiras econômicas, flexibilização em termos de trabalho e inúmeras reformas beneficiárias para o mercado. Como resultado, veio o aumento do desemprego<sup>39</sup>, do emprego informal, da pobreza e da precarização do serviço público, inclusive a universidade pública, a qual se torna um dos principais alvos da privatização.

Com a entrada de Lula na presidência do país, o Estado não deixa de ser neoliberal, mas o período assume outra aparência. Ocorre a adoção de políticas voltadas ao social e ao desenvolvimento interno, a injeção de volumosos recursos na indústria e uma tentativa de reindustrialização do país. Não obstante, diferente do governo FHC, que privilegiou apenas a educação superior privada, o do petista, a partir de políticas de governo, implementou

---

<sup>39</sup>Conforme reportagem da Folha de São Paulo, datada de 31 de janeiro de 1999, intitulada *Recessão pode deixar até mais 3,6 milhões sem ocupação este ano; total de 1998 chega a 6,6 milhões*, a taxa de desemprego nacional cresceu 38% nos quatro anos do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Passou de 6,5% para 9,0% da População Economicamente Ativa (PEA). Foram 2,2 milhões de desempregados a mais no país, o equivalente à população do estado do Mato Grosso. No total, os brasileiros sem ocupação chegaram a 6,6 milhões em 1998 (mais do que o número de cariocas). A reportagem na íntegra pode ser consultada no link: [https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi31019919.htm#:~:text=A%20taxa%20de%20desemprego%20na%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20Economicamente%20Ativa%20\(PEA\).](https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi31019919.htm#:~:text=A%20taxa%20de%20desemprego%20na%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20Economicamente%20Ativa%20(PEA).)

programas de expansão e tentativas de universalização do ensino superior por meio de políticas de reconhecimento e de justiça.

Neste contexto, em 2007, é lançado o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni), projeto voltado para a expansão do sistema federal de educação superior e objetivou “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007a, p. 1).

De início, conforme aponta Gomes (2011), o plano de expansão da educação superior previa a possibilidade de criação de quatro novas universidades públicas federais. O que não garantia a implantação de uma Ifes no estado do Pará e, por certo, foi acirrada a luta política para instalar uma dessas universidades propostas pelo governo federal na Amazônia brasileira. Iniciou-se, assim, a disputa em relação à sede da nova universidade entre os governos dos estados do Amazonas e do Pará. A articulação entre a Prefeitura Municipal de Santarém, o governo do estado e o governo federal contribuiu para a escolha do estado do Pará, selecionado, prioritariamente, dada a sua dimensão territorial e a sua concentração populacional fora da capital Belém.

### 3.1.2 O alinhamento partidário

Ao nos referirmos ao alinhamento político-partidário nas esferas executivas, Sousa (2019) ressalta que esse não representa o único fator político preponderante, haja vista a participação de outros partidos e, por conseguinte, políticos nesse processo. Apesar disso, vale destacar que, em 2006, ano que antecede à concepção do *Projeto de Criação da Ufopa*, Luiz Inácio Lula da Silva (PT) foi reeleito para seu segundo mandato como presidente da República, com apoio dos seguintes partidos: PSB, PCB, PCdoB, PL, PP, PTB e parte do PMDB. No mesmo ano, o estado do Pará passou a ser governado por Ana Júlia Carepa, também do Partido dos Trabalhadores, que, durante o pleito eleitoral de 2006, formou aliança com o PRB, o qual indicou Odair Correia, político da região de Santarém conhecido por liderar o movimento de separação do estado do Tapajós, para a vaga de vice-governador, sendo acatado pelo PCdoB, PTN e PSB que, também, formavam a coligação.

A vitória de Lula e Ana Júlia, ambos do PT, formou o alinhamento político-partidário favorável ao município de Santarém que, desde o ano de 2005, estava sob administração da promotora de justiça Maria do Carmo Martins Lima, filiada ao Partido dos Trabalhadores, eleita

em 2004, tornando-se a primeira mulher eleita a governar a cidade, e reeleita prefeita em 2008. Esse alinhamento político favoreceu os projetos políticos dos três governos e foi fundamental para a materialização e a tramitação do projeto de criação de uma universidade pública federal com sede em Santarém após diversas tentativas apresentadas por parlamentares paraenses na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

### 3.1.3 A mobilização acadêmica e a sociedade civil organizada

No que refere à mobilização acadêmica e da sociedade civil, Carvalho (2014, p. 138) afirma que “o maior desafio era trazer essa nova universidade para Santarém, o que só se conseguiria com o apoio da sociedade e das lideranças políticas do estado do Pará”. Isso de fato ocorreu, com ampla divulgação na mídia local, tendo o movimento pela criação da nova universidade em Santarém ganhado apoio de políticos locais e estaduais, além de entidades representativas diversas.

Sousa (2019) corrobora essa assertiva ao destacar que, ao tempo que houve as articulações políticas, ocorreu também a mobilização acadêmica. A autora registra que, em 5 de março de 2007, em Belém, durante o *XV Fórum de Coordenadores de Campi*, o reitor da UFPA, professor Alex Bolonha Fiúza de Melo, anunciou a intenção do presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e do ministro da educação, Fernando Haddad, de criar e de implantar uma nova universidade no interior da Amazônia e que, em decorrência de argumentos apresentados pelo reitor da UFPA ao ministro da educação, essa instituição de ensino superior seria instalada no interior do estado do Pará, estando a disputa entre Santarém e Marabá. A partir de então, o anúncio fomentou a mobilização da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada pela disputa entre os dois municípios.

Lembramos que, nesse contexto, tramitavam no Senado Federal dois projetos de lei (PL nº 213/2006 e PL nº 215/2006), ambos de autoria do senador Flexa Ribeiro (PSDB/PA), os quais requeriam a criação de duas universidades federais no Pará, sendo uma em Santarém e a outra em Marabá, dada a extensão do estado e suas peculiaridades geográficas. A aprovação dos dois projetos nas diversas comissões do Senado Federal entre os meses de julho de 2006 e abril de 2007 (Brasil, 2019) deu embasamento legal para a governadora do estado, Ana Júlia Carepa, e o reitor da UFPA, Alex Bolonha Fiúza de Mello, em audiência com o presidente Lula, realizada no final do mês de abril de 2007, “solicitar formalmente a criação de duas universidades no interior do estado do Pará, uma sediada em Santarém e outra em Marabá” (Carvalho, 2014, p. 136).

Com a afirmativa de criação da universidade pública federal com sede em Santarém e com a autorização do ministro da educação, Fernando Haddad, coube à UFPA constituir comissão destinada a elaborar projeto de criação e implantação de uma universidade multicampi em Santarém por desmembramento das unidades locais da UFPA e da Ufra.

### 3.1.4 O projeto de criação

Para a elaboração do projeto de criação da universidade, a reitoria da UFPA designou uma comissão de servidores docentes e técnico-administrativos<sup>40</sup> lotados na sede e atuantes no Campus de Santarém. A comissão de elaboração teve por objetivo fazer a caracterização da área de influência da nova Ifes, elencando os principais cenários e tendências da região e dos municípios a serem atendidos pela nova universidade (Gomes, 2011). Composta por seis membros, dispunha de apenas dois professores do Campus de Santarém, mas sem representatividade da categoria técnica local, tampouco do segmento estudantil.

Com a conclusão do projeto, em julho de 2007, o reitor da UFPA, professor Alex Fiúza, aproveitou o momento festivo em alusão às comemorações do aniversário da instituição para entregar ao ministro da educação, Fernando Haddad, a proposta à qual recebeu a adesão da comunidade científica nacional por meio da Academia Brasileira de Ciências (ABC) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Ambas destacaram a criação de uma universidade pública como um dos grandes e urgentes desafios para o desenvolvimento da Amazônia (Projeto de Implantação, 2009).

No mesmo ano, em 11 de dezembro, os então ministros da Educação, Fernando Haddad, e do Planejamento Orçamento e Gestão, Paulo Bernardo da Silva, por meio da Exposição de Motivos Interministerial nº 332/2007/MP/MEC, manifestaram, ao então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a importância de criação de uma universidade pública federal na região oeste do estado do Pará. Com o envio da exposição de motivos interministerial, por conseguinte, sua acolhida pela Presidência da República possibilitou, em fevereiro de 2008, a deliberação, pelos membros do Congresso Nacional, do Projeto de Lei (PL) nº 2.879/2008, propondo a criação da Ufopa, iniciando a sua tramitação (Ufopa, 2015).

---

<sup>40</sup>A comissão presidida pela vice-reitora da UFPA, professora Regina Fátima Feio Barroso, foi composta pelos seguintes membros: professora Maria Marlene Escher Furtado (coordenadora do Campus de Santarém), professora Iracy de Almeida Gallo Ritzmann (pró-reitora de administração da UFPA), professor Aldo Queiroz (ex-coordenador do Campus de Santarém), técnica Madleine Mônica Atanazzio (diretora de planejamento da UFPA) e Edilziete Eduardo Pinheiro Aragão (diretora de gestão de pessoas) (Carvalho, 2014, p. 139).

Após a entrega do Projeto de Implantação ao ministro Fernando Haddad e a posse da nova reitoria da UFPA (Carlos Edilson de Almeida Maneschy, reitor; e Horácio Schneider, vice-reitor), iniciou, no segundo semestre de 2009, uma série de reuniões de trabalho, realizadas entre a Comissão de Implantação da Ufopa e a Administração Superior da UFPA a fim de discutirem os trâmites quanto à descentralização do Campus de Santarém.

Em agosto de 2009, após o projeto de lei de criação da Ufopa ser aprovado nas Comissões de Trabalho, Educação e Finanças da Câmara dos Deputados e seguir para a análise da Comissão de Constituição e Justiça, faltando apenas apreciação do Senado Federal, aumentaram as expectativas quanto à materialização da nova universidade, que já nasceria multicampi, com sede na cidade de Santarém e campi nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná<sup>41</sup>.

Em 6 de outubro de 2009, a Comissão de Educação e Cultura do Senado, presidida pelo senador Flávio Arns (PT), aprovou, em caráter terminativo, a criação da Ufopa. O projeto (PLC nº 179/2009), relatado pelo senador Flexa Ribeiro, não foi alterado no Senado e seguiu direto para sanção presidencial (Brasil, 2009).

Cerca de um mês após a aprovação no Senado, em 5 de novembro de 2009, por meio da Lei nº 12.085, sancionada pelo presidente da República em exercício, José Gomes Alencar da Silva, a Ufopa foi criada por desmembramento da UFPA e da Ufra, sob a égide de ser a primeira universidade pública federal sediada no interior da Amazônia, tendo como missão “produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia” (Ufopa, 2018).

### 3.1.5 A comissão de implantação e a disputa pela Reitoria

A disputa pelo poder, em qualquer segmento da sociedade, causa controvérsias e, na Ufopa, não foi diferente. As primeiras contestações quanto à nova universidade surgiram ainda durante seu processo de criação, pois, enquanto tramitava o projeto de implantação, a comunidade acadêmica santarena aguardava com expectativa a definição dos nomes que comporiam a Comissão de Implantação da Ufopa, tendo em vista que havia a possibilidade da

---

<sup>41</sup>Conforme Dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, baseados no Censo de 2010, os municípios onde localizam-se os campi da Ufopa apresentam o seguinte Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM): Santarém (IDH 0,691: Desenvolvimento Médio) Alenquer (IDH 0,569: Desenvolvimento Baixo); Itaituba (IDH 0,630 Desenvolvimento Médio; Juruti IDH 0,627 Desenvolvimento Médio); Monte Alegre (IDH 0,588 Desenvolvimento Baixo); Óbidos (IDH 0,623 Desenvolvimento Médio) e Oriximiná (0,586: Desenvolvimento Baixo).



presidência desta ser empossada como primeiro/a reitor/a da instituição. Existia a movimentação para que o primeiro/a reitor/a fosse um/uma docente residente e atuante no campus da UFPA em Santarém. Porém, enquanto tramitava o Projeto de Lei (PL) nº 2.879/2008, o MEC instituiu a Comissão de Implantação da Ufopa através da Portaria nº 410/SESu/MEC, de 3 de junho de 2008, retificada no *Diário Oficial da União*, de 3 de julho de 2008, tendo como presidente o professor Seixas Lourenço (Projeto de Implantação, 2009) e, dessa forma, a sua indicação como reitor *pro tempore*.

Para Sousa (2019, p. 142), “evidenciava-se neste ato uma contradição entre a expectativa quanto à nomeação de ‘*alguém de Santarém*’ e a designação do ex-reitor da UFPA Seixas Lourenço, atuante na capital do estado, Belém”. Para o grupo liderado pelo reitor da UFPA, professor Alex Fiúza de Mello, Seixas era merecedor do cargo *pro-tempore* em razão dos relevantes trabalhos desenvolvidos enquanto reitor da UFPA durante o primeiro projeto de interiorização da instituição em 1986.

A Comissão foi composta ainda por servidores docentes e técnico-administrativos da UFPA (sede e campus), da Ufra e integrantes da Capes e da SESu, e teve por finalidade realizar estudos e atividades para o planejamento institucional, a organização da estrutura acadêmica e curricular, a administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças, visando atender aos objetivos previstos no Projeto de Lei (PL) nº 2.879/2008 (Ufopa, 2015). Essa Comissão recebeu o apoio do Conselho Consultivo, órgão instituído em 4 de julho de 2008, sob a presidência do reitor da UFPA, composto de representações governamentais e organizações não governamentais, com a finalidade de manter canal de comunicação com a sociedade (Projeto de Implantação, 2009; Ufopa, 2015).

O conselho deveria atuar como articulador durante o processo de elaboração do plano de implantação da nova universidade, promovendo ampla discussão com a comunidade acadêmica local, regional e nacional, através de encontros abertos à sociedade, atendendo, de tal modo, as demandas do momento controverso em que a educação superior brasileira passava: de um lado a proposta de “universidade nova” em superação à tradicional; e do outro, os desafios e perspectivas quanto à consolidação do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni).

Não obstante, conforme descreve Sousa (2019), os encontros não se constituíram como momentos de construção coletiva, e sim como eventos de divulgação da estrutura acadêmica da nova instituição, a qual foi delineada em seu projeto como uma universidade inovadora em que os cursos de graduação e pós-graduação a serem implantados deveriam “constituir experiências inovadoras, e responder à necessidade de adoção de um projeto acadêmico-administrativo

flexível, inovador e racional em recursos humanos e materiais, conforme exigem os novos tempos” (Projeto de Implantação, 2009, p. 3).

### 3.1.6 O nome da universidade

No Projeto de implantação da Ufopa, a instituição é apresentada como Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam), como mostra a figura 3. Conforme aponta Carvalho (2014), durante a construção do projeto da nova universidade, foram realizadas várias enquetes com a participação da comunidade acadêmica e da sociedade em geral por meios de comunicação diversos, em que foram apresentados três nomes: Universidade Federal do Tapajós (UFTA), Universidade Federal do Baixo Amazonas (UFMAZ) e Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Ainda segundo a autora, em todas as enquetes realizadas, o nome mais votado foi UFTA, chegando a atingir cerca de 80% dos votos, porém, por indicação da governadora do Pará, o nome adotado foi Ufopa, uma vez que UFTA fazia alusão ao futuro estado do Tapajós e a todo o movimento separatista que divide o estado.<sup>42</sup>

**Figura 1** - Projeto de implantação da Ufopa



Fonte: Ufopa (2009).

Segundo Gomes (2011), como a nova universidade viria a atender à grande parte da região amazônica, integrando as mesorregiões do Sudoeste e Oeste do Pará, a própria comissão

<sup>42</sup>Em 11 de dezembro de 2011, foi realizado plebiscito pela divisão do estado do Pará, não obstante, mais de noventa por cento da população das cidades da área que formaria o estado do Tapajós terem se manifestado favoráveis à criação, o projeto não foi vitorioso, uma vez que todos os eleitores do Pará puderam votar, e o total dos votos contrários da região metropolitana da capital superaram os votos favoráveis à emancipação.

de implantação sugeriu a mudança do nome para Uniam e, em razão dessa solicitação, o deputado federal Lira Maia, respaldado na mesma justificativa, apresentou o PL nº 4.344/2008, reivindicando a alteração do nome da universidade para o mesmo nome proposto pela comissão, mas com a sigla Uniama.

Entre agosto e outubro de 2009, o projeto de criação da nova universidade tramitou nas Comissões da Câmara dos Deputados e do Senado, até 5 de novembro de 2009, quando, por meio da Lei nº 12.085, sancionada pelo presidente da República em exercício, José Gomes Alencar da Silva, a nova Ifes, com a missão “produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia” (Ufopa, 2018), é criada com o nome de Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

### 3.1.7 Do modelo acadêmico à estrutura acadêmica

De acordo com Sousa (2019), o modelo acadêmico proposto recebeu muitas críticas, principalmente por parte da comunidade acadêmica, mas também recebeu algumas apreciações positivas. Para a autora, a insatisfação deu-se, especialmente, sobre a forma generalista de ingresso<sup>43</sup>, que não enquadraria o aluno em um curso específico, e sim numa formação básica, gerando inclusive avaliações contínuas.

Conforme demonstra Carvalho (2014), mesmo com a divulgação do modelo acadêmico através de assembleias e encontros realizados pela Comissão de Implantação da Ufopa com o intuito de divulgar as propostas de estrutura acadêmica da instituição, ainda assim, houve resistência, uma vez que a estrutura acadêmica da nova Ifes seguiu as recomendações do MEC que, a partir do ano de 2007, com a criação do Reuni, induziu as universidades a realizarem reestruturações da arquitetura acadêmica a fim de melhorar o processo formativo na graduação. As inovações curriculares, considerando novas formas de ingresso e de percursos acadêmicos, surgiram nesse contexto (Colares, 2013). No caso específico da Ufopa, o Projeto de Implantação apresentou no item *Modelo Acadêmico* a adoção para todos os cursos/alunos de um ciclo básico, que se constituía de “natureza formativa geral e multidisciplinar para todos os

---

<sup>43</sup>O ingresso dos estudantes à nova universidade, segundo o Projeto de Implantação da Ufopa, deveria ocorrer gradativamente após o Enem, em duas diferentes fases do processo seletivo, cada qual consistindo de um percurso seguido de uma etapa avaliativa final para aquela fase. Qualquer outra promoção dentro do Sistema de Educação Continuada da Uniam, seja na graduação ou na pós-graduação, seria sempre mediante exames, provas ou entrevistas e/ou avaliações do desempenho anterior e resultados classificatórios, definidos pelos Conselhos da Instituição (Projeto de Implantação, 2009).

cursos, com os créditos aproveitáveis na regulamentação de todos eles” (Projeto de Implantação, 2009, p. 19-20).

Esse ciclo, com duração de dois semestres, sendo 400 horas de estudos, totalizava com 800 horas como um Ciclo Básico de Estudos Amazônicos, cuja finalidade era contextualizar o estudante para os aspectos mais fundamentais da região-foco, suas características e problemas contemporâneos, de um modo fundamentado pelas várias ciências básicas relacionadas a isso, seja exatas, naturais, sociais, seja humanas, bem como a outras expressões do conhecimento que caracterizam a região e que se projetem do local para o global (Projeto de Implantação, 2009).

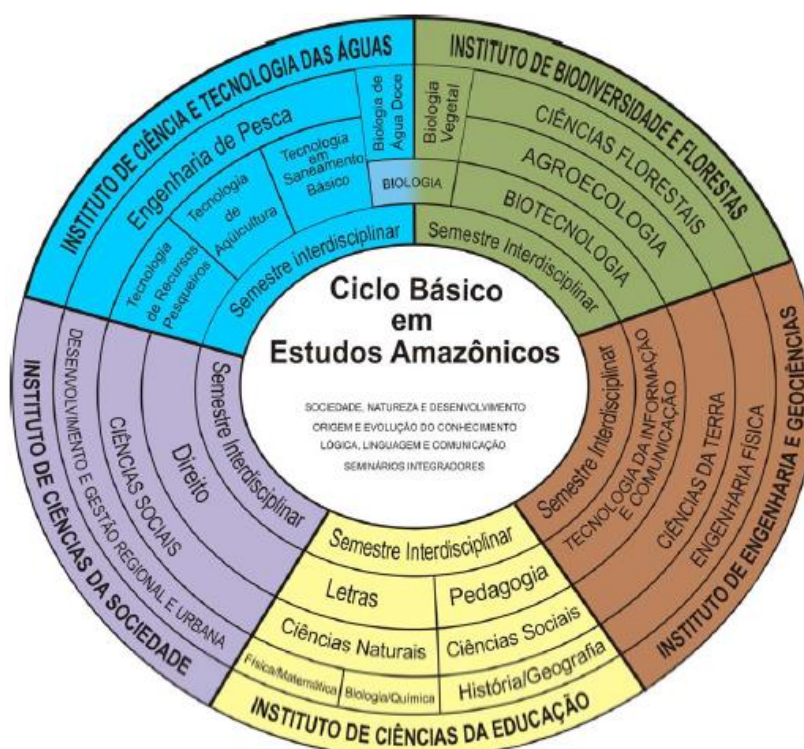
Segundo o Projeto de Implantação, essa formação inicial básica do aluno, comum a todas as carreiras profissionais da Ufopa, visava “garantir a visão integrada da realidade e processos que ocorrem na natureza e sociedade – especialmente amazônica – e que se voltam para as mais diversas expressões do desenvolvimento nas comunidades e para a promoção humana” (Projeto de Implantação, 2009, p. 19), de modo que tal formação inicial pudesse possibilitar ao aluno o conhecimento da própria instituição, obter informações básicas sobre as ciências, os institutos da universidade, cursos, pesquisas, projetos e outras atividades que permitissem agregar conhecimento sobre as carreiras profissionais, sobre o mercado, responsabilidades, aptidões pessoais e demais informações e que viessem favorecer às opções profissionais do aluno com mais conhecimento, informações e experiências.

Além do ciclo básico, o percurso acadêmico no modelo proposto dispunha de outros dois ciclos: ciclo de graduação profissional e ciclo de formação continuada (pós-graduação). A passagem gradativa do aluno ao longo desses ciclos ocorreria sempre por meio de avaliação do seu desempenho acadêmico a partir do *Índice de Desempenho Acadêmico* (IDA), registrado através dos conceitos e notas obtidas ao longo do curso. Esse IDA também poderia estar associado a outras avaliações complementares, definidas pela instituição, bem como avaliações específicas consideradas pelos Institutos (Projeto de Implantação, 2009, p. 16).

Sousa (2019) ressalta que, mesmo contestado, o modelo acadêmico proposto foi adotado pela comissão de implantação, o qual foi incorporado ao *Projeto de Implantação da Universidade*. Considerado inovador, o modelo foi pautado em uma proposta interdisciplinar de ensino, constituindo-se numa formação em ciclos integrados (ver figura 4).

Conforme aponta a figura 2, em seu projeto de criação, a Ufopa, além do Centro Interdisciplinar de Formação (CFI), apresentava cinco (5) Institutos (unidades acadêmicas), organizados em “Programas” e “Cursos”.

**Figura 2** - Ciclos de formação, Programas e Cursos da Ufopa.



Fonte: Ufopa (2009).

Colares (2011) afirma que nessa estrutura diferenciada, o Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) teve um papel importante como incentivador e organizador das atividades interdisciplinares como resposta aos novos desafios da contemporaneidade e suas exigências quanto ao conhecimento comum a todos os cursos e ao conhecimento específico de cada área ou atividade profissional.

Nos primeiros processos seletivos da Ufopa (2010/2011), os alunos ingressavam pelo processo regular nos cursos de graduação. De início, eram matriculados no CFI para cursar a *Formação Interdisciplinar I*, depois seguiam para os programas e cursos dos Institutos por meio da avaliação do *Índice de Desempenho Acadêmico* (Ida) de cada aluno. O Ida funcionava como uma seleção interna, pois, conforme o rendimento e o número de vagas ofertadas, o estudante poderia ou não entrar para o curso de sua escolha.

Colares (2011) registra que esse modelo adotado pela Ufopa, em que o estudante ingressa para a universidade, mas não se direciona de imediato a um dos cursos, enfrentou resistência especialmente de estudantes e professores e foi objeto de intensa polêmica na mídia eletrônica, especialmente após o resultado do primeiro processo seletivo, pelo fato de que, na primeira chamada, foram preenchidas apenas 25% das 1.105 vagas ofertadas, sendo que 17.855

candidatos haviam sido inscritos. Conforme aponta o autor, a insatisfação quanto ao processo seletivo e, por consequente, o modelo acadêmico saiu dos “muros da academia” e ganhou notoriedade na mídia eletrônica, em especial, num blog bastante acessado e com grande repercussão em Santarém e na região<sup>44</sup>.

Para Colares (2011), o questionamento teve início com um texto de título sugestivo (*Modelo da UFOPA: sucesso ou tragédia?*). Escrito por um acadêmico de Direito da Ufopa, o texto, num período de um mês, recebeu 137 comentários, dos quais 108 manifestaram concordância total ou parcial com o autor. No entendimento de Colares, os leitores “[...] que discordaram, quase sempre argumentaram sobre a importância do novo modelo, e pediram um ‘voto de confiança’ para os seus condutores” (2011, p. 79). Vejamos um trecho do *post* transcrito pelo autor:

Esse resultado pífio contrasta com as manifestações ufanistas da Administração Superior da UFOPA quando da divulgação do total de inscritos para o processo seletivo 2011: 17.585 candidatos. Um número deveras elevado, que foi utilizado como argumento para defender o “sucesso” do modelo acadêmico “inovador” implementado unilateralmente pela gestão do reitor pro-tempore José Seixas Lourenço.

Veja-se nesse sentido o discurso do prof. Rodrigo Ramalho, pró-reitor de ensino da UFOPA: “Estamos muito felizes com esse resultado. Superou todas as nossas expectativas, pois esperávamos por volta de 10 mil inscritos. Isso mostra que a Universidade já inicia tendo boa aceitação entre os estudantes, pois esses 17.585 inscreveram-se na UFOPA e não em um curso específico” (Jornal da UFOPA, Edição de Lançamento, dezembro de 2010, página 4).

Ocorre que o pequeno número de habilitados, nos força a questionar o “sucesso” da estrutura acadêmica da Universidade. Tudo bem, serão realizadas outras chamadas para habilitação, na famosa “repescagem” (ainda não se sabe quantas).

É possível, inclusive, que as 1,150 vagas sejam preenchidas. E espero que assim o seja. No entanto, no atual momento, é fundamental haver crítica e autocrítica sobre a forma como a UFOPA vem dando seus primeiros passos. Apesar de a Reitoria do Sr. Seixas não estar efetivamente aberta ao diálogo, um debate sério precisa ser travado na comunidade acadêmica e na sociedade do oeste do Pará: o atual modelo acadêmico é realmente o que queremos e precisamos? [...] (Colares, 2011, p. 79-80).

Em defesa ao modelo acadêmico, a gestão superior da Ufopa, além das notas institucionais emitidas com frequência e veiculadas no site da instituição, também recorreu a mídia eletrônica, inclusive, em reportagem conduzida pela *Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior* (Andifes), o pró-reitor de planejamento institucional, professor Aldo Queiroz, em defesa ao ciclo básico, afirmou: “Queremos formar profissionais com uma visão menos segmentada da vida e evitar a evasão dos cursos. Muitos

---

<sup>44</sup>Blog do Jeso Carneiro. Acesso em: <https://www.jesocarneiro.com.br/>

entram numa área como uma expectativa e, depois que conhecem o curso de fato, desistem” (Andifes, 2010). Para o gestor, esse modelo de formação possibilitaria aos acadêmicos debater assuntos relacionados aos ecossistemas amazônicos, aos aspectos econômicos e sociais da região, entre outros temas, como filosofia e língua portuguesa, antes mesmo de decidir qual carreira seguir.

De igual modo, o reitor *pro-tempore*, José Seixas Lourenço, em entrevista ao Jornal Beira do Rio, da UFPA<sup>45</sup>, Edição nº 92, de março de 2011, em matéria intitulada *Um novo modelo acadêmico para a Amazônia*, reafirmou sua defesa à proposta de modelo acadêmico em execução:

[...] O novo modelo acadêmico visa atender aos interesses maiores da sociedade e seu futuro, e não aos corporativismos internos ou às receitas ideológicas ultrapassadas. Isto exige muito mais criatividade dos professores, pois se trata de conceber o "novo", mais que a transposição dos modelos de formação já vigentes, muitas vezes inadequados à realidade social regional (UFPA, 2011).

O modelo acadêmico inovador proposto não encontrou “fôlego” diante às críticas e à estrutura tradicional da universidade que “[...] continuou funcionando e seguindo o ritual concebido pelas velhas instituições que a originaram, em especial a UFPA, que passou a ser a instituição tutora da Ufopa” (Colares, 2011, p. 83), durante os seus três primeiros anos de atuação.

Em 2014, em virtude do apelo da comunidade acadêmica pela alteração do modelo de acesso aos cursos de graduação e a partir de debates internos com a primeira gestão eleita (professora Raimunda Monteiro e professor Anselmo Colares), foram propostas mudanças no modelo acadêmico da instituição. Os estudantes permaneceram ingressando no Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) para cursar a Formação Interdisciplinar I, porém, a escolha do curso pretendido passou a ser definida no ato da inscrição no processo seletivo de acesso.

Após essa mudança inicial, a administração superior decidiu realizar consultas e debates junto à comunidade acadêmica para demais alterações, tanto na “entrada” como no percurso acadêmico, até consolidar a entrada direta no curso e na unidade acadêmica (instituto), todavia permaneceu a formação inicial no primeiro ciclo.

Apesar das alterações na entrada nos cursos de graduação e no percurso acadêmico, a Ufopa manteve sua estrutura acadêmica de acordo com o *Projeto de Implantação*, ou seja, em

---

<sup>45</sup>Entrevista publicada em março de 2011 no Jornal Beira do Rio, jornal da UFPA. Para acesso à entrevista na íntegra, siga o endereço eletrônico: <http://www.uftpa.br/beiradorio/novo/index.php/entrevista>

unidades acadêmicas. A estrutura acadêmica da Ufopa está organizada na sede, em unidades temáticas, e fora da sede, em campi regionais, estando focada na interdisciplinaridade, nas potencialidades regionais e na formação de professores para a educação básica, ofertando cursos de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e extensão universitária.

Por meio desses institutos, nos primeiros anos de atuação, a Ufopa oferecia 44 cursos de graduação, sendo 19 bacharelados específicos, 4 licenciaturas integradas, 10 licenciaturas, 6 bacharelados interdisciplinares e 5 licenciaturas financiadas pelo Parfor. Além disso, a instituição contava com 6 cursos de mestrado, 2 de especialização e 2 de doutorado em funcionamento (Ufopa, 2024).

Em 2012, a universidade recebeu a aprovação da Capes para lançar o primeiro curso de doutorado interdisciplinar da instituição, focado em *Sociedade, Natureza e Desenvolvimento*, e também para realizar, com a Unicamp, um *Doutorado Interinstitucional em Educação*. Nos anos seguintes, obteve a aprovação de novos cursos de mestrado e doutorado, além de parceria com instituições diversas para a oferta de vagas na pós-graduação.

Em 2013, a Ufopa apresentou o primeiro *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2012-2016), aprovou, no Conselho Universitário (Consun), o *Estatuto Geral da Universidade*, criou o Instituto de Saúde Coletiva (Isco). Adicionalmente, no mesmo ano, conduziu a primeira consulta junto à comunidade acadêmica para eleição do reitor e do vice-reitor, resultando na vitória da professora Raimunda Monteiro e do professor Anselmo Alencar Colares, que assumiram seus cargos em 2014.

No ano de 2014, ocorreu a reestruturação administrativa e didático-pedagógica da Universidade, com alterações na organização das unidades administrativas. Houve eleição para os integrantes dos Conselhos Superiores e diretores dos institutos, além de ter sido iniciado o processo de credenciamento da instituição. Em 2015, foram abertas vagas para os cursos de graduação nos campi de Oriximiná e Óbidos e, em 2017, nos campi de Alenquer, Juruti, Itaituba e Monte Alegre.

Em 2016, a instituição passou pelo processo de credenciamento, obtendo a nota 4 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e garantindo, em julho de 2018, por meio da Portaria nº 666/2018, seu credenciamento por mais 8 (oito) anos.

Em 2017, foi realizada a segunda consulta para os cargos de reitor e vice-reitor, sendo eleito o professor Hugo Alex Carneiro Diniz, com sua vice, a professora Aldenize Ruela Xavier, a qual, ao final do interstício (2018-2021), candidatou-se à reitora e obteve a vitória ao lado da



professora Solange Ximenes, vice na chapa. Eleitas, assumiram em 2022 a reitoria da Ufopa e, no mesmo ano, deu-se início ao processo de elaboração do PDI 2024-2031.

No ano de 2023, foi criado o Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural<sup>46</sup> e, atualmente, em 2024, a Ufopa apresenta em seu PDI, a seguinte descrição para as Unidades Acadêmicas<sup>47</sup>:

Iced: é responsável pela formação de professores. Tem como eixo central a docência como profissão, sendo composto de cursos que contemplam grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Naturais, Letras, Educação e Ciências Exatas. Seus cursos possuem uma arquitetura inovadora e são desenvolvidos com base na integração das áreas em uma perspectiva interdisciplinar.

ICS: tem por objetivo produzir conhecimento acerca do funcionamento da sociedade, sobretudo no que se refere a suas múltiplas diferenciações e organizações internas, às diferentes estratégias de relação com a natureza e sua inserção na sociedade regional no contexto global.

Ibef: unidade acadêmica voltada para a área de Ciências Agrárias e Biotecnologia. Tem como missão propor alternativas de crescimento socioeconômico para a agricultura familiar e propor modelos sustentáveis de manejo e comercialização de produtos florestais madeireiros e não madeireiros para a Amazônia, buscando alternativas que garantam viabilidade econômica, conservação do ambiente e respeito social.

ICTA: unidade acadêmica responsável pela formação de profissionais habilitados em recursos hídricos e aquáticos, com capacidade técnica e científica para pesquisar, diagnosticar e solucionar os problemas gerenciais, tecnológicos e organizacionais nas áreas de conhecimento associadas à Biologia Aquática e Vegetal, aos Recursos Aquáticos e Aquicultura, ao Saneamento e Gestão Ambiental e aos Recursos Hídricos.

IEG: unidade acadêmica que desempenha a missão de realizar a educação tecnológica com responsabilidade social e ambiental, visando à formação e à qualificação de profissionais capazes de promover o desenvolvimento tecnológico da Amazônia de forma sustentável, por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação tecnológica.

Isco: unidade responsável pela formação de profissionais capacitados para promover, proteger e recuperar a saúde da população na região amazônica. Sua visão é ser reconhecido como instituto de excelência em ensino, pesquisa e extensão em saúde da região amazônica.

IFII: o instituto é responsável por promover a oferta de cursos, percursos acadêmicos e componentes curriculares na perspectiva intercultural e interdisciplinar, juntamente com as diversas unidades acadêmicas e campi regionais da Ufopa (Ufopa, 2024, p. 52).

A instituição planeja, em seu PDI atual (2024-2031), a expansão de novos cursos de graduação presenciais e a distância e pós-graduação lato e stricto sensu<sup>48</sup>. De acordo com o documento, o cronograma de implantação dos novos cursos será definido por decisões táticas

<sup>46</sup>A Resolução Consun nº 298/2022 aprovou a criação do Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural a partir da infraestrutura e pessoal do Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) e da Formação Básica Indígena (FBI).

<sup>47</sup>Para informações sobre os cursos ofertados nesses institutos, estão disponíveis no Painel de Acompanhamento da Graduação da Ufopa, em: <https://pdi.ufopa.edu.br/pdi/pdi-2024-2031-1/paineis-pdi/>

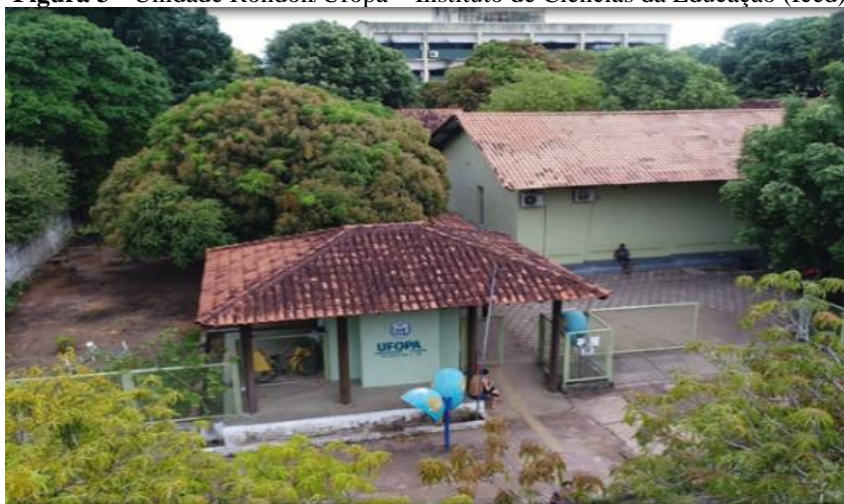
<sup>48</sup>A implantação dos cursos pode ser acompanhada em: <https://pdi.ufopa.edu.br/pdi/pdi-2024-2031-1/paineis-pdi/>

firmadas entre a Reitoria e as unidades acadêmicas no âmbito da elaboração dos respectivos *Planejamentos de Desenvolvimento da Unidade* (PDUs).

### 3.2 A universidade pública entre cidades: Ufopa, formação acadêmica e o “ser multicampi” no interior da Amazônia

Constituindo-se como universidade multicampi desde a sua gênese<sup>49</sup>. A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), ao ser criada, assimilou outras unidades da UFPA e da Ufra para a formação dos campi de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. Em Santarém, a universidade mantém suas atividades, atualmente, em duas unidades<sup>50</sup>: Unidade Rondon (figura 3), localizada no bairro Caranazal; e Unidade Tapajós (figura 7), situada no bairro Salé.

**Figura 3** - Unidade Rondon/Ufopa – Instituto de Ciências da Educação (Iced)



Fonte: Ufopa - arquivo institucional/Site (2023).

Projetada para nascer multicampi, a Ufopa atendeu legalmente o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) no que diz respeito à interiorização e à expansão da educação superior pública. Ao atender o modelo multicampi, com sete campi universitários, a universidade possibilita o ensino, a pesquisa e a extensão aos locais mais remotos da Amazônia brasileira. Os campi são localizados em: Santarém (sede), Alenquer,

<sup>49</sup>Mesmo criada como Universidade Multicampi, é somente a partir da aprovação do Estatuto Institucional, por meio da Portaria nº 400/2013-SERES/MEC, de 16 de agosto de 2013, que foi estabelecida oficialmente a estrutura organizacional da instituição, da qual faz parte os campi aprovados pela resolução Ufopa nº 55, de julho de 2014, em que define as principais atribuições das unidades.

<sup>50</sup>A Unidade Amazônia, no bairro Fátima, foi desativada em 9 de julho de 2021, após dez anos de atividade. A unidade era provisória e funcionava em um prédio alugado.

Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Oriximiná, Óbidos e com previsão de criação dos Campi de Rurópolis e Novo Progresso.

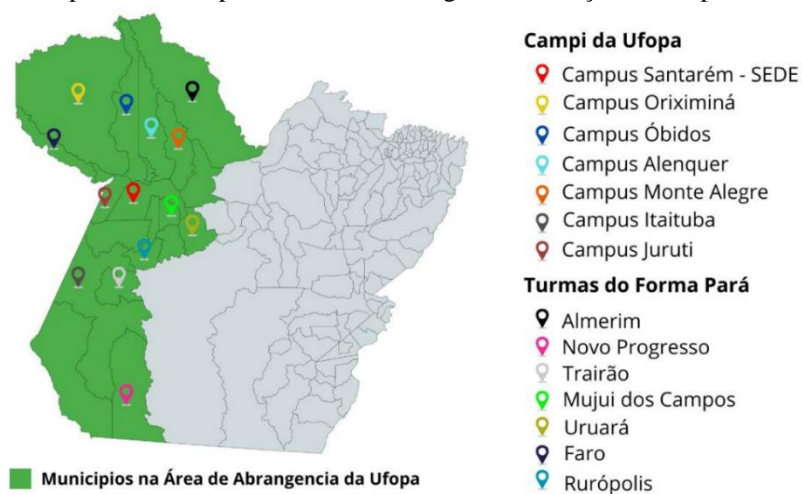
**Figura 4** - Unidade Tapajós/Ufopa – Sede Santarém



Fonte: Ufopa - arquivo institucional/Site (2023).

Mesmo permeado por fragilidades, esse modelo tem possibilitado o acesso e a permanência de estudantes residentes em municípios interioranos e que, dadas as condições diversas, não teriam como permanecer no município sede da Universidade, pois, além dos sete campi universitários, sendo um sede (Santarém), a instituição atende ainda uma área de abrangência composta por 21 (vinte e um) municípios, conforme ilustra a figura 5, a saber: Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Oriximiná, Óbidos, Almeirim, Aveiro, Belterra, Curuá, Faro, Jacareacanga, Novo Progresso, Mojuí dos Campos, Placas, Prainha, Rurópolis, Terra Santa, Trairão e Uruará. Possui população total estimada de 1.065.274 habitantes (IBGE, 2022), o que corresponde a 12,8% da população do estado do Pará, área que envolve uma ampla população de povos e comunidades tradicionais. De acordo com o Censo de 2022, na região Norte, a população indígena é de aproximadamente 753.357 habitantes (Ufopa, 2024).

**Figura 5** - Mapa dos municípios da área de abrangência e atuação da Ufopa no estado do Pará



Fonte: Elaborada pela autora.

O maior desafio da primeira universidade federal criada com sede em um município do interior da Amazônia é a sua consolidação como instituição de ensino superior que deve pautar suas ações na garantia da oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, regida pelo princípio da inovação e preservando sua responsabilidade social em toda a sua área de abrangência.

O *Programa de Interiorização* da instituição tem como objetivo geral oferecer cursos de graduação e pós-graduação de qualidade e gratuitos em seus sete campi universitários. Porém, a Ufopa, durante seus primeiros anos de atuação, atendeu seus campi de forma restrita através do *Plano Articulado de Formação de Professores da Educação Básica*, denominado Parfor. Um programa emergencial instituído para atender o disposto no Artigo 11, Inciso III, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, implementado sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que assim o define:

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula (Capes, 2009).

(...) Seu objetivo é, entre outros, induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Capes, 2009).

Os campi, conforme o Artigo 26, do *Estatuto da Ufopa*, são unidades regionais da universidade, instalados em determinada área geográfica, com autonomia administrativa e

acadêmica, e estão diretamente vinculados à reitoria e, inicialmente, abrigaram os cursos de licenciaturas ofertados pelo Parfor, posteriormente, passaram a ofertar cursos regulares, conforme este estudo descreve a partir da subseção 3.2.1.

Por intermédio do Parfor, a Ufopa atuou em seus sete campi universitários. Em 2015, foram ofertadas vagas para a primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia, em Óbidos, e a primeira turma do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Biológicas e Conservação, em Oriximiná<sup>51</sup> (Ufopa, 2016).

Em 2016, a gestão superior da Ufopa realizou pesquisas de opinião com os alunos concluintes do ensino médio em todos os municípios atendidos pela universidade. O objetivo da consulta era verificar a preferência da população sobre a oferta de cursos de graduação. Como resultado, os cursos os mais indicados foram Direito e Medicina, também seguidos de Geologia e Zootecnia. Visando dar maior publicidade às demandas da população, em abril do mesmo ano, a instituição, por intermédio da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan), promoveu uma série de audiências públicas, realizadas simultaneamente nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. Apesar da expressiva participação popular, a maioria das indicações foram atendidas, conforme expresso pela reitora da época, professora Raimunda Monteiro:

O objetivo foi consultar a população sobre a oferta de cursos de graduação. Nem todas as demandas puderam ser atendidas. Em alguns municípios os cursos implantados não são os que foram indicados nas audiências. Mas nós fomos claros ao informar que a oferta dependeria também da capacidade da Universidade (Ufopa, 2016).

Após as audiências, a gestão superior optou por também reunir com gestores municipais, empresários e representantes de movimentos sociais, para que esses pudessem expressar suas opiniões e, a partir da análise das reais condições, foram definidas as ofertas (Ufopa, 2016), como expresso pela vice-reitoria da instituição:

Para o vice-reitor da Ufopa, professor Anselmo Colares, a capacidade estrutural da Universidade foi levada em conta na oferta dos novos cursos. "Criamos os cursos possíveis e viáveis no atual contexto do País, considerando as demandas apresentadas durante as audiências públicas nos municípios, mas também a capacidade institucional relativa a códigos de vagas e infraestrutura e, especialmente, considerando ser inadiável a efetiva presença da Ufopa com cursos de graduação em todos os seus campi" (Ufopa, 2016).

Depois de avaliar os resultados das consultas, a administração superior da Ufopa realizou diversas reuniões para ponderar as demandas de acordo com sua capacidade

---

<sup>51</sup>Ofertado somente no ano de 2015 (Fonte: Proen/Ufopa).

administrativa, pedagógica, pessoal e de infraestrutura física para a oferta de novos cursos. Para a gestão superior da época, a oferta variada de cursos foi justificada pelo grau de dificuldade que poderia haver na atração e fixação de docentes para os municípios. Outros fatores levados em conta na escolha dos cursos foram a vocação regional, as demandas já existentes por profissionais nos municípios e a implantação de grandes projetos nos campi da Universidade (Ufopa, 2016).

Para a gestão superior, a implantação dos novos cursos assegurou os códigos de vagas que permitiram que a Ufopa lançasse, logo após a aprovação da resolução, o primeiro concurso para o cargo de professor do magistério superior, com vagas específicas para os campi fora da sede, garantiram a oferta interrupta.

O vice-reitor, Anselmo Colares, reforça que os cursos aprovados dialogam melhor com os ofertados em Santarém. Dessa forma, o corpo docente lotado na sede seria capaz de suprir eventuais lacunas nas outras cidades. "Optamos por cursos que não necessitassem de muitos códigos de vagas, pois tínhamos poucos disponíveis e precisávamos atender à demanda de todos os municípios", explica Anselmo, ao lembrar que o início dos cursos nas cidades depende da aprovação de professores no processo seletivo (Ufopa, 2016).

Em março de 2017, a Procuradoria Educacional Institucional da Ufopa protocolou pedido de autorização para funcionamento de cursos regulares nos seis campi fora da sede. A resposta veio em setembro do mesmo ano, com a autorização de oito cursos. No mesmo mês, foi lançado o primeiro *Processo Seletivo Regular* (PSS) para os campi fora da sede. A universidade consolidou, então, a expansão com o início das atividades dos cursos a partir do mês de novembro de 2017, passando a ofertar nos campi os cursos <sup>52</sup> elencados no quadro 1:

**Quadro 1-** Cursos ofertados nos campi da Ufopa

<b>Campus</b>	<b>Curso</b>	<b>Ato autorizativo</b>
Alenquer	Administração	Portaria MEC Nº 974, de 08/08/2017
Itaituba	Engenharia Civil	Portaria MEC Nº 974, de 08/08/2017
Juruti	Engenharia de Minas Agronomia	Portaria MEC Nº 974, de 08/08/2017
Monte Alegre	Engenharia de Aquicultura	Portaria MEC Nº 1003, de 22/09/2017
Óbidos	Pedagogia	Portaria MEC Nº 1003, de 22/09/2017
Oriximiná	Ciências Biológicas e Conservação	Portaria MEC Nº 974, de 08/08/2017

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) da Ufopa.

<sup>52</sup>Mais informações sobre os cursos ofertados nos campi da Ufopa estão disponíveis no Painel de Acompanhamento da Graduação da Ufopa, em: <https://pdi.ufopa.edu.br/pdi/pdi-2024-2031-1/paineis-pdi/>. No planejamento da Instituição (PDI 2024/2031) está a oferta de cinco novos cursos de graduação nos campi de Alenquer, Itaituba, Óbidos e Oriximiná.



Para fins de ilustração, apresenta-se na sequência um mosaico com as imagens dos campi da Ufopa (figura 6):

**Figura 6** - Imagem ilustrativa dos Campi da Ufopa



Fonte: Elaborada pela autora com base nas imagens disponíveis no Site Institucional da Ufopa.

### 3.2.1 Campus Oriximiná

Situada à margem esquerda do rio Trombetas, afluente do rio Amazonas, o quarto maior município em extensão do país, Oriximiná está localizada na região do Baixo Amazonas, em meio a um mosaico de áreas protegidas que compõem a maior parte do seu território. Com mais de 70 mil habitantes, é historicamente ocupada por populações indígenas e quilombolas e tem como principal atividade econômica a extração de bauxita no distrito de Porto Trombetas. Possui, além da área urbana, dois ecossistemas diferentes: a várzea e a floresta. Oriximiná, originado do povoado de Uruá-Tapera (1877), constitui, a partir de 24 de dezembro de 1934, uma área territorial de 109.122 km<sup>2</sup> do extremo oeste do estado do Pará. Possui fronteiras internacionais (com Suriname e Guiana) e com os estados do Amazonas e de Roraima.

O clima da região é quente e úmido e, no chamado alto-verão, a temperatura varia entre 35° e 37°C; no período de dezembro a julho, na época das chuvas, ou inverno, fica em torno dos 32°C. A população é etnicamente formada por reminiscências indígenas (Konduris, WaiWai, Tiriós), africana (remanescentes de quilombos) e europeia (portugueses e italianos).

O município possui relevante importância para o setor mineral do país. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade tem o setor industrial como atividade predominante. A indústria extrativista natural, lá instalada, é a Mineração Rio do Norte, que explora principalmente a bauxita. A apropriação de recursos naturais é a principal atividade econômica vigente.

Nesse município, a Ufopa passou a funcionar em 2009, a partir das instalações do Núcleo Universitário de Oriximiná, da Universidade Federal do Pará (UFPA), implantado em 2005. Inicialmente, o Campus Oriximiná mantinha as turmas do *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (Parfor), nos cursos de Pedagogia, História e Geografia, Letras, Matemática e Física, Biologia e Química. Até 2016, foram 372 professores formados.

A partir de 2015, o Campus também passou a ofertar o curso de Ciências Biológicas e Conservação, através do Processo Seletivo Regular, que depois mudou de nomenclatura para Bacharelado em Ciências Biológicas. Com a implantação dos novos cursos, em 2017, houve a criação do Bacharelado em Sistemas de Informação, autorizado pela Portaria MEC nº 974, de 8 de setembro de 2017. No ano de 2023, o Campus registra seis turmas em andamento, com 209 alunos no total e uma estrutura composta por salas de aula, laboratórios, biblioteca, salas administrativas, laboratórios e biotério, este último usado para criação de animais para pesquisa.

Entre os campi da Ufopa, o de Oriximiná mostra-se como um importante polo de pesquisa na região, pois, desde sua criação, como pertencente à UFPA e, depois, à Ufopa, a unidade sediou duas reuniões regionais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 2008 e 2012, reunindo elevado número de pesquisadores, estudantes de graduação, produtores rurais e profissionais das mais diversas áreas para discutir políticas públicas de ciência e tecnologia e para compartilhar conhecimento científico com a sociedade.

Aliado a isso, desde 2008, o Campus implementou o *Programa de Ação Interdisciplinar* (PAI), um modelo de educação científica que integra pesquisa, ensino e extensão voltado ao público infanto-juvenil com foco na incorporação de jovens estudantes aos grupos de pesquisa da universidade, esse projeto fomentou ações como a participação de discentes de mestrado do *Programa de Pós-Graduação em Biociências* (PPGBio) em atividades de pesquisas na área da Fisiologia Ambiental, associadas ao funcionamento dos organismos e suas inter-relações com os ecossistemas.



### 3.2.2 Campus Monte Alegre

O município de Monte Alegre está localizado no noroeste do estado do Pará, pertencente à mesorregião do Baixo Amazonas, microrregião de Santarém. Situado à margem esquerda do rio Amazonas, a cidade mantém limites com os municípios de Alenquer, ao oeste; Óbidos, ao nordeste; Almeirim, ao leste; Prainha, ao sudeste; e Santarém, ao sul. Ocupa uma área aproximada de 20.400km<sup>2</sup> e, em relação ao clima, enquadra-se como clima tropical chuvoso, havendo duas estações bem definidas, a mais chuvosa ocorre no período de dezembro a junho e a mais seca ocorre de julho a dezembro, apresentando totais mensais inferiores a 60 mm.

Monte Alegre possui população estimada, em 2021, de 58.289 habitantes e densidade demográfica de 3,06 hab./km<sup>2</sup> (IBGE, 2017). Sua economia é baseada na atividade agropecuária, que representa a maior fonte de renda do município, com aproximadamente 202.780 hectares de área de estabelecimentos agropecuários (IBGE, 2017). As principais atividades econômicas são o comércio, serviços e a agricultura (Pará, 2017). Na agricultura, há principalmente o cultivo de mandioca, melancia e milho, principais produtos da lavoura temporária; e, na lavoura permanente, destaca-se o cultivo do limão, banana e laranja (IBGE, 2021). Na atividade pecuária, evidencia-se a criação bovina.

O município de Monte Alegre denota importante participação na história da ocupação das Américas. As pinturas rupestres e os resíduos de cerâmicas milenares, talvez as mais antigas de todo o continente americano, encontradas naquela região, atraem muitos turistas, além disso, a cidade dispõe de uma imensa riqueza de seus recursos naturais, tendo em seu território grandes áreas de belezas cênicas, como imensas áreas de várzea com exuberante fauna e flora, rios, lagos, cachoeiras e formações rochosas que criam mirantes naturais (Melo, 2019).

O Campus Monte Alegre iniciou suas atividades educacionais em 2010, em parceria com a Prefeitura Municipal, que disponibilizou parte do espaço pertencente à Escola Municipal Orlando Costa para o funcionamento da Universidade.

No período de 2010 a 2016, foram ofertados cinco cursos de graduação, exclusivamente, de forma intensiva, pelo *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (Parfor). Os cursos disponibilizados envolviam: Licenciaturas Integradas em Biologia e Química; História e Geografia; Matemática e Física; Letras (Português e Inglês); e uma Licenciatura Plena em Pedagogia. À época, a unidade de Monte Alegre formou um total de 9 (nove) turmas, sendo cinco ingressantes em 2010, uma em 2011, duas em 2012 e uma em 2013.

Em 2016, foi aprovado o primeiro curso regular da Ufopa do campus de Monte Alegre e requerida uma infraestrutura “mínima” de funcionamento. Nesse contexto, em junho de 2017,

a universidade obteve, por meio de cessão<sup>53</sup> da Prefeitura Municipal, toda a infraestrutura do prédio onde funcionava a Escola Municipal Orlando Costa, local em que o campus permanece atualmente.

Por meio da Portaria nº 1.003-SERES/MEC, de 22 de setembro de 2017, o curso de Bacharelado em Engenharia de Aquicultura, primeiro curso regular do campus, foi autorizado. Mais servidores, docentes e técnicos foram incorporados ao quadro de pessoal da unidade.

Em setembro de 2021, a gestão da Ufopa apresentou o projeto de construção do Campus Universitário de Monte Alegre, todavia, devido ao contingenciamento dos recursos orçamentários, as obras de construção iniciaram apenas em fevereiro de 2022. O projeto prevê a construção de uma edificação de dois pavimentos, composta por 20 ambientes divididos em salas de aula, auditório, biblioteca, laboratório de informática, arquivo, almoxarifado e o setor administrativo, além de um anexo de laboratórios e a urbanização do terreno (Ufopa, 2020).

### 3.2.3 Campus Óbidos

O município de Óbidos localiza-se na mesorregião do Baixo Amazonas, à margem esquerda do rio Amazonas. Limita-se com Suriname e Oriximiná, ao norte; ao leste, com Almeirim, Alenquer e Curuá; ao oeste, com Oriximiná; e ao sul, com Juruti e Santarém. Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Óbidos possui uma população de 49.333 pessoas, com uma densidade demográfica de 1,7 hab./km<sup>2</sup>.

A economia local tem por base a produção agrícola, destacando-se a produção da mandioca, utilizada principalmente para a fabricação da farinha. No extrativismo vegetal, o destaque é para as sementes oleaginosas e aromáticas, resinas, plantas medicinais e a extração de madeira. Outras atividades econômicas estão relacionadas ao extrativismo animal, em que se destacam a pesca e o rebanho bovino. Já em relação ao setor industrial, sobressaem-se o beneficiamento da madeira e as indústrias de mineração, olarias, fábricas de gelo, entre outras.

O clima de Óbidos é equatorial quente-úmido, com chuvas de janeiro a junho, sendo a temperatura máxima de 34,4°C e a média anual de 27,9°C. Quanto à hidrografia e à vegetação, o município apresenta, respectivamente, o rio Amazonas como principal curso d'água, que corta o município de oeste para leste, e a floresta tropical dividida em três ambientes ecológicos: terra-firme, várzea e igapó (Semcult, 2018).

---

<sup>53</sup>Termo de Cessão de Uso nº 001/2017 – Termo de Cessão de Uso de Bens Imóveis da Prefeitura Municipal de Monte Alegre (PMMA) em favor da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

Óbidos é considerada uma cidade histórica, pois o município tem uma história singular no cenário nacional devido à sua estratégica localização, às margens do rio Amazonas, em seu estreito, o que permitiu aos portugueses, no período colonial, levantarem no local um posto de controle e de exploração da região Norte brasileira. A cidade foi fundada sob a influência de sua coirmã portuguesa, situada próxima a Lisboa, no ano de 1697, a partir de um povoado chamado de Vila Pauxis. Óbidos, do Pará, herdou diversos aspectos da cultura do colonizador português, principalmente quanto a sua paisagem arquitetônica, a qual confronta com miscigenação cultural (Silva, 2018).

O município se destaca não somente por sua beleza histórica, natural e sua posição estratégica, mas também pelo rico folclore amazônico que inclui as quadrilhas de Marambiré, realizadas nas diversas comunidades de quilombos; os festivais de raízes negras com suas Folias de Reis; os festejos dedicados à fauna e à flora<sup>54</sup>; os festivais civis; o Festival Folclórico Pauxis, que junta diversos grupos de carimbó para apresentações e disputas culturais; os Cordões de Pássaros com suas músicas, danças e disputas; e o famoso Carnapauxis, o qual atrai diversos blocos de foliões que saem às ruas da cidade durante o período dos festejos carnavalescos, fomentando o turismo nesse período.

No que tange à educação superior, de acordo Viana (2021, p. 44), o acesso a esse nível de ensino, “sempre foi privilégio da pequena elite socioeconômica-cultural, que dispunha de recursos financeiros para enviar os filhos à universidade”, localizadas nas capitais Belém e Manaus ou em outras cidades de maiores portes. Aqueles que não podiam continuar os estudos em outras localidades ficavam desassistidos, já que, até o início da década de 1970, não existia nenhuma instituição de ensino superior no município.

Somente em 1972, é percebida a presença da educação superior na cidade, por ocasião do Campus Avançado da Universidade Federal Fluminense (UFF), ocorre a instalação da Unidade Avançada José Veríssimo (UAVJ), criada pela Resolução nº 24/72, do Conselho Universitário da UFF<sup>55</sup>. A presença da unidade avançada da UFF na cidade foi curta, pois, interferências de políticos locais na política universitária da instituição fizeram com que a universidade transferisse as instalações para o município de Oriximiná em 1975. A instituição ofertou na cidade duas turmas de Licenciatura em Letras com início em 1981, em regime intervalar, destinadas a profissionais com o magistério (Viana, 2021).

---

<sup>54</sup>Festejos como Festival do Jaraqui, Festival do Acari, Festival do Tucunaré, Festival do Milho, Festival da Castanha e festejos religiosos como a Festa de Sant’Ana.

<sup>55</sup>A Unidade José Veríssimo compunha o conjunto de campi universitários instalados na região amazônica pelas universidades do sul e sudeste do país como parte do Programa Campus Avançado, criado em 1969, ligado ao Projeto Rondon (Brasil, 1980).

Com a saída da Unidade Avançada da Universidade Federal Fluminense, a presença de uma instituição de ensino superior no município ocorre somente em meados da década de 1990, com a instalação do Núcleo Universitário da Universidade Federal do Pará (UFPA). Em fevereiro de 1994, sob a administração superior do professor doutor Marcos Ximenes Pontes, então reitor da UFPA; sob a Coordenação do professor Aldo Gomes Queiróz, Campus de Santarém; e a Coordenação do Colegiado do Curso de Pedagogia, de Santarém, da professora Maria Raimunda Santos da Costa, foram realizadas as provas do vestibular da UFPA em Santarém para compor a primeira turma do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, ofertada a partir do convênio celebrado entre a Prefeitura de Óbidos, o Estado do Pará e a Universidade Federal do Pará (UFPA).

Para o pleito, foram disponibilizadas 50 vagas no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia a fim de atender professores da área de abrangência do campus, via processo de expansão da UFPA, todas as vagas foram preenchidas. O início das atividades acadêmicas se deu em julho de 1994, funcionando em Óbidos, no Forte Pauxis. Essa turma concluiu no ano de 1999. Logo em seguida, no mesmo ano, ainda pela expansão da UFPA, com o término da primeira turma, foi ofertada no município a segunda turma do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com início das atividades acadêmicas em julho de 1999, e conclusão em 2004.

Em 2001, com a parceria firmada entre a UFPA/Campus de Santarém e o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), foi ofertada a terceira turma de Licenciatura Plena em Pedagogia, exclusiva para professores do município de Óbidos. As atividades acadêmicas dessa turma iniciaram em julho de 2001 e foram concluídas no primeiro semestre de 2006.

Paralela a essa turma, em 2004, foi ofertada a primeira turma do Curso de Licenciatura Plena em Letras, via Fundef. O início das atividades acadêmicas ocorreu em julho de 2004, com funcionamento no Centro de Ensino Integrado (CEI) “Irmã Firmina”, prédio construído para alojar o Núcleo Universitário de Óbidos, chegando a sua conclusão em 2009, ano de criação da Ufopa.

Com a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em 2009, o Núcleo Universitário de Óbidos passou a integrar o conjunto de campi fora de sede pertencente à nova instituição, transformando-se em campus universitário credenciado de acordo com o Parecer CNE/CES nº 204, de 07 de outubro de 2010. Conforme demonstra Viana (2021, p. 45), “as ações desenvolvidas pelo campus restringiram-se, nesse primeiro momento, à oferta de turmas

do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) a partir do ano de 2010<sup>56</sup>”.

A partir de 2010, deu-se início a implantação das turmas do Parfor, iniciadas no dia 30 de junho de 2010, com oferta intensiva nos períodos de férias escolares. Como a instituição ainda não dispunha de instalações próprias, as turmas foram acomodadas nas dependências da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Inglês de Souza”, localizada na rua Antônio Brito de Souza, bairro de Terezinha, onde funcionou a 1ª etapa dos cursos de graduação: Licenciatura em Pedagogia e Licenciaturas Integradas em História e Geografia, Biologia e Química, Letras (Português e Inglês) e Matemática e Física. Nessa época, toda a responsabilidade de manutenção das atividades atinentes à execução das aulas coube à Secretaria Municipal de Educação (Semed) e à prefeitura.

Em junho de 2010, em decorrência da realização de concurso público para o preenchimento de vagas para servidores técnicos dos campi, foram nomeados os primeiros servidores efetivos do campus obidense e firmado o convênio celebrado entre a Ufopa e a prefeitura do município, a unidade universitária passou a ocupar uma das salas da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Raymundo Chaves”, onde permaneceu até o final do primeiro semestre de 2013, quando foram transferidos para a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Irmã Firmina”, a qual foi doada legalmente à Ufopa, possibilitando à instituição os procedimentos legais necessários à liberação de recursos com vistas a efetuar a restauração do prédio, concluída em março de 2014.

A partir de julho de 2014, em decorrência da realização de novo concurso público pela Ufopa, outros servidores foram nomeados e concluídas as obras de restauração, possibilitando que a equipe administrativa pudesse desenvolver suas atividades rotineiras nas instalações próprias da Ufopa/Campus Óbidos. Nesse mesmo ano, no dia 28 de julho, na sede da Prefeitura Municipal de Óbidos, na presença do então prefeito, o senhor Mário Henrique de Souza Guerreiro, foi lavrado o Termo de Doação de um novo imóvel à universidade.

Em 2017, o Campus passou por processo de organização acadêmica e administrativa, tendo sido nomeados os primeiros docentes por meio de concurso público, com lotação nessa unidade universitária, e designada a primeira direção. Diante dessa nova organização, a turma

---

<sup>56</sup>Entre os anos de 2010 e de 2013, o Campus Óbidos ofertou 13 turmas do Parfor nos seguintes cursos: Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura Integrada em Letras Português-Inglês; Licenciatura Integrada História e Geografia; Licenciatura Integrada Biologia e Química. Ao todo, foram formados nesse período 435 alunos. Em 2015, foi ofertada uma turma de Pedagogia, vinculada ao Instituto de Ciências da Educação (Iced), do campus Santarém da Ufopa. A turma funcionava de forma regular, com professores vindos de Santarém, uma vez que não havia docentes lotados no campus obidense.

de Pedagogia deixou de ser vinculada ao Iced, passando a administração acadêmica ao campus de Óbidos. Ainda em 2017, o curso de Pedagogia recebeu autorização do MEC para funcionamento (Portaria nº 1.003, de 22 de setembro de 2017), passando a ofertar 40 vagas anuais na modalidade regular. No segundo semestre de 2019, formou-se sua primeira turma (Viana, 2021). Até 2023, a unidade permanece com a oferta de apenas um curso (Pedagogia).

### 3.2.4 Campus Juruti

O município de Juruti/PA localiza-se na mesorregião do Baixo Amazonas e na microrregião de Óbidos, fazendo fronteira ao norte com os municípios de Oriximiná e Óbidos; ao leste, com Santarém; ao sul, com Aveiro; e, ao oeste, com Parintins, Nhamundá e Faro. Com 84 anos de emancipação, o município tem uma população aproximada de 55 mil habitantes, dos quais, 60% residem em áreas rurais (IBGE, 2017). Sua principal fonte econômica gira em torno de bens e serviços da prefeitura, do comércio local, da agricultura familiar e do projeto de mineração da Alcoa (bauxita).

Juruti, localizada às margens do rio Amazonas, é uma cidade tipicamente amazônica, surge como freguesia e, posteriormente, como vila no século XIX, configurando-se como ponto importante para a navegação da época, até se transformar definitivamente em município, em 1938 (IBGE, 2010). Além disso, possui uma das maiores manifestações culturais da região, o Festival das Tribos Indígenas de Juruti, realizado todos os anos no último final de semana do mês de julho, é resultado da influência da cultura indígena marcante no município. O festival, que já possui quase três décadas de realização, é um dos principais responsáveis pelo município estar no mapa do Ministério do Turismo.

As características climáticas do município não diferem muito das de sua região. A temperatura do ar é sempre elevada, com média anual de 25,6°C, apresentando valores médios para as máximas de 31°C e, para as mínimas, de 22,5°C. Já a estrutura geológica de Juruti é representada em larga extensão pelas várzeas do Amazonas e pelas terras firmes, concebendo, em seu solo, uma das maiores reservas de minério de bauxita de alta qualidade do mundo, característica que, conforme demonstra Portela (2017), ocasionou não apenas interesse, mas também objeto de desejo de mineradoras.

A cidade que sempre teve sua base econômica conectada à pesca, à agricultura e ao pequeno comércio varejista e atacadista, com distribuição de alimentos e bebidas, vestuário e material de construção, viu sua funcionalidade mudar para a extração mineral, modificando seu ordenamento territorial a partir de 2006. Desde então, o município passa por profundas

transformações em seu cenário econômico, social e espacial, advindos da chegada de um grande empreendimento minerador da empresa multinacional *Aluminium Company Of America* (Alcoa).

A instalação da Alcoa (fundada em 2006, com operações iniciadas em 2009) gerou um grande aumento populacional e, conseqüentemente, o crescimento da área urbana. As transformações, advindas da instalação do empreendimento minerador, fizeram com que toda a relação social e espacial pré-estabelecida de Juruti fosse alterada, e a cidade ribeirinha, pacata, passou a vivenciar uma urbanização acelerada e acompanhada de variadas transformações em seu cenário, inclusive, na educação.<sup>57</sup>

Ao que refere à educação superior pública em Juruti, o campus da Ufopa no município foi criado com a própria universidade, em novembro de 2009. A partir de julho de 2010, iniciaram cursos intensivos pelo Parfor que, até janeiro de 2018, formaram mais de 300 professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura Integrada em Letras/Português e Inglês, Licenciatura Integrada em Matemática e Física, Licenciatura Integrada em História e Geografia e Licenciatura Integrada em Química e Biologia. Essa formação representou uma contribuição significativa para a formação dos professores da educação básica para todo o município.

Com a publicação, no *Diário Oficial da União*, da Portaria nº 974/2017, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), do Ministério da Educação, a Ufopa recebeu autorização para ofertar cursos regulares de graduação em seus campi. A partir de novembro de 2017, começaram a funcionar em Juruti os cursos regulares de Agronomia e Engenharia de Minas. Depois de dois anos da implantação dos cursos regulares, o campus possui seis turmas, sendo três de Engenharia de Minas e três de Agronomia, com um total de 217 alunos ativos.

Somente em 2017, as atividades passaram a ser realizadas nas instalações do prédio próprio, cujas obras ainda estão em processo de conclusão. Para a implantação do Campus, a Ufopa trabalhou em parceria com a Prefeitura Municipal de Juruti e com a Alcoa. Antes disso, o espaço de funcionamento da unidade era cedido pela prefeitura.

---

<sup>57</sup>Para a implantação do curso de Engenharia de Minas, de acordo com o Relatório de Gestão, a Ufopa recebeu em 2017 da empresa privada (Alcoa) o investimento em equipamentos a título de Transferências de Capital, no valor de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) (Ufopa, 2017), acordo entre o setor privado e a universidade que impulsionou, inclusive, a definição do curso para o município.

### 3.2.5 Campus Alenquer

O município de Alenquer/PA localiza-se na mesorregião do Baixo Amazonas, à margem esquerda do rio Amazonas, faz fronteira com os municípios de Óbidos (oeste), Monte Alegre (leste), Almeirim (norte) e Santarém (sul). Possui uma área territorial de 23.645,452 km<sup>2</sup>, formada por 27 comunidades, divididas entre áreas de terra firme e de várzea. Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população, em 2021, era de aproximadamente 57.390 habitantes.

A economia do município é baseada principalmente no comércio e serviços, além das atividades sazonais de extrativismo, pesca, pecuária e agricultura, esta última destaca-se na produção de mandioca, milho, arroz, feijão, melancia e limão (Rodrigues, 2018). Entre as atividades tradicionais, a pesca é a atividade de maior importância para os pescadores artesanais, seguida pela comercialização do pescado e pela agricultura.

Alenquer é uma cidade muito rica culturalmente, além das tradições religiosas, o município conta com uma variedade de eventos tradicionais oriundos das manifestações culturais, em especial, dos povos remanescentes de quilombolas. Além desse aspecto, a cidade também é nacionalmente conhecida por seus pontos turísticos, como: o sítio arqueológico *Cidade dos Deuses*<sup>58</sup> e as belíssimas cachoeiras.

No que diz respeito à educação superior, a Ufopa atua no município de Alenquer desde o ano de 2010. De início, através de cursos de licenciatura ofertados pelo *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (Parfor), posteriormente, em 2017, por meio da implantação do curso regular de Bacharelado em Administração. É relevante destacar que, no período de 2010 a 2016, através do Parfor/Ufopa, o Campus atendeu a 16 turmas, compostas por discentes alenquerenses e de cidades circunvizinhas, nos seguintes cursos: as Licenciaturas Integradas em Letras – Português e Inglês, em Matemática e Física, em Biologia e Química, em História e Geografia, e a Licenciatura Plena em Pedagogia. Essas atividades acadêmicas foram desenvolvidas em parceria com os governos do estado e do município por meio da cessão temporária de espaços para a execução das aulas.

A composição do quadro de servidores da Ufopa/Campus Alenquer iniciou em 2011, com a nomeação de quatro servidores, sendo acrescentados, em 2014, mais dois servidores. Nesse

---

<sup>58</sup>Cidade dos Deuses é um conjunto de ruínas de milhões de anos de idade. São pedras que têm o formato de animais e inscrições que podem ter sido feitas por uma civilização muito antiga. Possui uma área de 4 km<sup>2</sup>, cheia de rochas e areias consolidadas; a erosão, aliada ao tempo, esculpiu essas rochas e criou formas curiosas. Nessa região, as formas são rochosas, atingem cinco metros de altura, e é no alto delas que se encontram algumas inscrições rupestres (Rodrigues, 2018).



período, essa unidade administrativa funcionou em espaços cedidos pela Secretaria Municipal de Educação (Semed).

Em 2017, com a realização do concurso público da Ufopa, o quadro de servidores foi ampliado com a entrada de novos técnicos e docentes. Além disso, foi constituída a primeira Direção do Campus, melhoria da infraestrutura com a locação de um imóvel para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas e o início das aulas do curso regular de Bacharelado em Administração, o primeiro curso regular da unidade, criado pela Resolução Consun/Ufopa nº 160, de 25 de agosto de 2016, e autorizado pela Portaria MEC nº 974, de 8 de setembro de 2017, iniciando oficialmente no dia 13 de novembro de 2017. A oferta do primeiro curso regular marcou um avanço na educação do município, que até então não ofertava, de forma regular, ensino superior de forma pública.

Não obstante, o Campus Alenquer permanece com a oferta de apenas um curso (Bacharelado em Administração), o qual teve sua primeira turma de ingresso em 2017, com 40 (quarenta) vagas no período noturno. No primeiro semestre de 2018, foram ofertadas mais 40 (quarenta) vagas no período vespertino, a partir disso, a unidade passou a atender a especificidade de estabelecer cotas no processo seletivo para os estudantes indígenas e quilombolas. Essa oferta de 40 vagas se manteve em 2019, 2020 e 2021.

Conforme aponta o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Bacharelado em Administração, o curso ofertado acompanha a visão e os valores da Ufopa, assim sendo, visa formar profissionais preparados para a mudança e capazes de construir uma trajetória profissional consistente. Como decorrência, destaca-se a perspectiva de existirem múltiplos caminhos para a formação do administrador, com possibilidades de atuação em organizações de diferentes espaços públicos e privados.

Além do ensino, as atividades de pesquisa e de extensão são realizadas pela comunidade acadêmica da unidade por meio de projetos com concessão de bolsas para alunos do Campus e de escolas públicas estaduais e, ainda, a realização de eventos acadêmicos.

Quanto à estrutura física, no segundo semestre de 2018, a gestão superior da Ufopa finalizou o processo de licitação para a construção do prédio próprio do Campus no município, iniciada em 11 de março de 2019, a obra foi finalizada em 2021.

### 3.2.6 Campus Itaituba

O município de Itaituba/PA está localizado na região sudoeste do estado do Pará, à margem esquerda do rio Tapajós. O município, atualmente, está constituído pelo distrito-sede,

Itaituba, e pelas unidades distritais de Miritituba, Campo Verde, Moraes Almeida e Creporizão, possuindo extensão territorial de 62.041 km<sup>2</sup>. Limita-se, ao norte, com o município de Aveiro; ao sul, com Jacareacanga; ao leste, com Altamira, Rurópolis, Novo Progresso e Trairão; e, ainda, faz fronteira, ao oeste, com o município de Maués e o estado do Amazonas.

Conhecido popularmente como “cidade pepita” devido ao ciclo auge da mineração (extração do ouro) nas décadas de 1970 a 1980, tem a origem de seu nome na língua tupi, através da junção dos termos *itá* (pedras), *y* (água) e *tyba* (ajuntamento), formando o nome Itaituba, cujo significado é “ajuntamento de águas das pedras” (Santos; Colares, 2018).

O município ocupa a 18ª posição de maior cidade do estado do Pará, ficando cerca de 1.626 quilômetros da cidade de Belém, capital, e distante a 270 quilômetros da cidade de Santarém. Os dados históricos do município revelam que a região sempre foi rica em recursos naturais, despertando o interesse dos exploradores e, por consequente, vários ciclos econômicos ocorreram no decorrer de sua história. Apesar disso, a base de sua economia foi sendo moldada na agricultura, na pecuária e no extrativismo mineral.

Sua população, de acordo com o último censo do IBGE em 2010, era de 97.493, mas, conforme prévia do censo, ainda em 2021, Itaituba despontava para 101.541 habitantes e, segundo a preliminar do Censo 2022, os dados, apurados pelo Instituto e divulgados em dezembro de 2022, apontam aproximadamente 137 mil habitantes. Esse crescimento populacional, conforme mostram Santos e Colares (2018), já era dimensionado pela prefeitura ainda em 2017, pois estimava-se, com base no Cadastro Único da Assistência Social, uma proporção de 130 mil habitantes em virtude do município está em fase de crescimento por conta da implantação de portos graneleiros e do possível Complexo Hidrelétrico do Tapajós.

No que tange à educação superior pública, em 1995, foi ofertado o curso de Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), sendo o primeiro curso superior público no município. A oferta foi possível em virtude da realização de convênio entre prefeitura e o governo federal. De acordo com Santos e Colares (2018, p. 171), “o curso foi um marco na qualificação docente, uma vez que o professor não precisaria se deslocar para municípios vizinhos”. O curso funcionava por módulos nos meses de janeiro, fevereiro e julho, com carga horária de 8 horas por dia e duração de 4 anos. Assim como os demais cursos de formação profissional ofertados pela UFPA, as aulas eram ministradas por professores da instituição lotados nos campi. A colação da primeira turma ocorreu em 1999.

Destaca-se, ainda, em 1995, seguindo o mesmo objetivo (formação para o serviço), a UFPA, em parceria com a prefeitura, implantou, pela primeira vez em Itaituba, o *Projeto Gavião*. O curso visava formar, em nível de 1º e 2º graus, professores da zona rural que não

poderiam estudar no local de origem em período normal. Os cursos eram ofertados em etapas, em períodos de férias escolares, e havia como principal critério para fazer o ingresso ter completado a 4ª série do 1º grau. Após esse período, não há registro de formação em nível superior público no município até a implantação da Ufopa.

A partir da criação da Ufopa, são retomados os cursos de formação de professores em Itaituba por meio do Parfor/Ufopa, o qual, em sua primeira seleção no ano de 2010, ofertou 04 cursos de licenciatura. Seguindo os moldes dos demais campi, a universidade cedeu os professores docentes; e a prefeitura, a estrutura física necessária para a realização das etapas.

Em parceria com o município, o programa possibilitou a formação de mais de 370 professores, os quais atuam na própria cidade e nas vizinhas (Placas, Aveiro, Jacareacanga, Trairão, Novo Progresso, Rurópolis e Uruará). Durante o período de 2011 a 2017, o campus atendeu apenas as demandas do Parfor, que contou com a parceria da Secretaria Municipal de Educação (Semed), a qual concedeu estrutura física para o funcionamento da parte administrativa da universidade, permanecendo nas dependências da Semed nos anos de 2012 e 2013 e, posteriormente, até 2016, manteve-se em funcionamento em prédios de escolas municipais.

Somente em 2017, a gestão superior da Ufopa, por meio de contrato de locação, disponibilizou um prédio para funcionamento do campus em Itaituba. Em 2018, a gestão assinou o contrato para construção do Bloco Modular Padrão do Campus de Itaituba e, em 2020, o prédio foi inaugurado.

Durante o período de 2011 a 2017, de forma gradativa, ocorreu a ampliação do corpo técnico e docente, sendo que, atualmente (2023), a unidade dispõe de 14 (quatorze) servidores, entre técnicos e docentes, funcionando um único curso, o Bacharelado em Engenharia Civil, autorizado pela Portaria MEC nº 974, de 8 de setembro de 2017.

#### **4 EM MEIO A CORRENTEZA NEOLIBERAL, A PESQUISA E A EXTENSÃO NA UFOPA: NORMAS, TENSÕES, INFLUÊNCIAS E CONTRAPONTO**

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante (Marx, 2007, p. 48).

Nesta seção, analisa-se a *Política Institucional* de pesquisa e de extensão da Ufopa, a fim de identificar aproximações e distanciamento da concepção neoliberal. Para tanto, no decorrer das subseções, busca-se identificar as influências da lógica neoliberal nos atos normativos, nas políticas institucionais e nas práticas acadêmicas relacionadas à pesquisa e à extensão planejadas pela instituição.

De início, discute-se como a universidade concebe em seus documentos institucionais (estatuto, regimento, portarias) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e, de fato, como as coloca em prática. Na sequência, diante do papel norteador que o *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) exerce em uma Instituição de Ensino Superior (IES), realiza-se a análise desse instrumento de planejamento e gestão, com foco na política institucional direcionada à pesquisa e à extensão, com vistas a identificar as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretendeu desenvolver no período determinado no recorte de estudo. Assim, analisam-se três versões desse documento, a saber: PDI 2012/2016; PDI 2012/2016 (aditado) e PDI 2019/2023.

A partir dessas análises e atentos que a educação pública superior, ao tempo que desempenha um papel basilar no desenvolvimento intelectual, social e cultural de um país, tornou-se não apenas lugar estratégico do sistema capitalista, mas também espaço de resistência e confrontos técnicos e políticos. Busca-se identificar nos atos normativos as ações planejadas ou desenvolvidas pela Ufopa que visam contribuir com uma educação emancipatória e/ou comprometida com a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora. Sem esquecer que, desde o final da década de 1990, a universidade pública passou a ter suas práticas acadêmicas e administrativas influenciadas pelas demandas de mercado, alinhando-se, em muitos aspectos, à lógica neoliberal que preconiza a eficiência, a competitividade e a visão do conhecimento como mercadoria.

#### **4.1 A indissociabilidade entre normas e formas: o que dizem os documentos institucionais da Universidade Federal do Oeste do Pará sobre a Pesquisa e a Extensão?**

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão estabelecido como dever para as universidades, no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), expressa uma compreensão de paradigma para a formação nesse nível de ensino.

Anterior à promulgação da atual Carta Magna, o ensino e a pesquisa como funções da Universidade já eram mencionados no primeiro *Estatuto das Universidades* a partir da *Reforma Francisco Campos*, em 1931. Nesse documento, afirma-se que a finalidade do ensino universitário é elevar o nível da cultura geral e incentivar a investigação científica em todos os campos do conhecimento humano. No entanto, ao longo da história do desenvolvimento das universidades brasileiras, percebe-se que as tentativas nesse sentido foram fracassadas, pois a pesquisa, em determinados contextos políticos e econômicos, esteve fortemente atrelada aos interesses do Estado. Já a extensão, mesmo considerada uma atividade universitária, historicamente, assumiu uma conotação "assistencial", em virtude de projetos assistencialistas que fazem a atividade ser “encarada como uma espécie de caridade, que aqueles que podem, prestam àqueles que não podem; um favor” (Saviani, 1987, p. 57).

Sem a intenção de historicizar a trajetória que levará à inclusão do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no Artigo 207 da CF, até a segunda versão da proposta do ANDES-SN para a universidade brasileira, publicada em junho de 1996, cabe apenas ressaltar que essas legislações consagram uma luta histórica dos movimentos sociais em defesa da liberdade acadêmica e de autogestão. Com efeito, a Constituição Federal de 1988, aliada a reabertura democrática no país, contribuiu para a discussão da função social do ensino superior e das universidades públicas, abrindo, assim, o diálogo para a construção de um modelo acadêmico forjado no tripé ensino, pesquisa e extensão como missão da universidade.

Por outro lado, vale destacar que a existência desse “tripé” necessariamente não constitui a implementação do princípio da indissociabilidade na formação acadêmica e nas ações docentes e institucionais, pois, como destaca Gonçalves (2015, p. 1239), “coexistência não significa indissociabilidade”, a aplicabilidade desse princípio depende de outros fatores que vão desde a autonomia universitária até a garantia de orçamento financeiro. A concretização desse princípio supõe a realização de projetos coletivos no âmbito acadêmico e administrativo, ou seja, deve perpassar não apenas pelo planejamento institucional e ação acadêmica, mas, sobretudo, pelas demandas de interesse de todos os grupos sociais internos e externos à universidade.

Nessa perspectiva, no presente recorte, busca-se descrever como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é entendida em sua dimensão temporal e histórica na Ufopa, considerando que essa dimensão é de extrema relevância enquanto orientação da prática acadêmica e construção de um projeto de universidade progressista e articulado com as demandas sociais.

Cabe aqui registrar a ausência a qualquer menção ao princípio da indissociabilidade no *Projeto de Implantação* da instituição (2009), o que de imediato causou, e ainda causa, impacto, por tratar-se de uma proposta de Universidade projetada para apresentar características inovadoras em sua estrutura organizacional (Projeto de Implantação, 2009), percebendo, assim, que o ensino, a pesquisa e a extensão são tratados de forma fragmentada na construção do projeto.

Apesar da Lei nº 12.085 (Lei de Criação) referir-se, em seu Artigo 3º, que a estrutura organizacional e a forma de funcionamento da Ufopa, dentre outros requisitos, deveria observar o “princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, é somente em seu *Estatuto*, aprovado por meio da Portaria nº 400/2013-SERES/MEC (publicado no DOU em 16/8/2013) que ocorre a menção a esse princípio, ao aludir o Artigo 4º, referente à autonomia da universidade, em específico, “à autonomia didático-científica”.

Art. 4º A UFOPA goza de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial em conformidade com a Constituição Federal e legislação em vigor.

Parágrafo único. As autonomias administrativa, de gestão financeira e patrimonial decorrem da Constituição Federal e estão subordinadas à autonomia didático-científica, como meios de assegurar a sua efetividade, observadas as normas federais. I - A autonomia didático-científica consiste na liberdade para estabelecer políticas e concepções educacionais na produção e disseminação do conhecimento, considerando a **indissociabilidade** entre o ensino, pesquisa e extensão (Ufopa, 2013, p. 4, grifo nosso).

Conforme exposto, a autonomia didático-científica fica condicionada ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Tal posição é ainda ratificada no alusivo documento nos Títulos II e VI, respectivamente. No Artigo 5º, fica expresso que a Ufopa, enquanto instituição social fundada na ética, na liberdade, no respeito às diferenças e na solidariedade, é regida por “princípios” e, dentre estes, o da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Já no Artigo 70, assevera-se que a instituição “promoverá o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, tomando a indissociabilidade dessas atividades como princípio indispensável para a qualificação do trabalho acadêmico, bem como para a consolidação da função social da Universidade” (Ufopa, 2013, p. 23).

Assim como no *Estatuto*, o princípio da indissociabilidade é mencionado no *Regimento Geral da Ufopa* (aprovado pela Resolução nº 55, de 22 de julho de 2014), como um dos princípios fundamentais da universidade, o que evidencia que, a rigor, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma questão legislativa, o que não significa que o dispositivo legal em si seja suficiente para garantir que a articulação ocorra de fato, pois, além de fundamental, o princípio deverá ser, também, intencional, pedagógico e coletivo.

Para compreender a interação da Ufopa com a sociedade, fez-se necessário o mapeamento histórico do movimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na instituição por entender que é basilar analisar as questões sem deslocá-las de sua realidade histórica. Para tanto, livre da intenção de analisar as funções da universidade de forma isolada, mas, apenas historicizar e compreender como a Ufopa aborda cada parte desse tripé, assim, expõem-se aspectos gerais das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão no âmbito da instituição.

No *Regimento* e no *Estatuto da Ufopa* não há um conceito fundamentado de “ensino”, embora se encontre no texto de ambos os documentos a definição e a organização das normativas das atividades de ensino. Em complementação, por meio da Resolução CONSUN Nº 302, de 11 de outubro de 2023, a Ufopa aprovou o *Plano Acadêmico*, documento que estabelece normas sobre o regime de trabalho docente da Ufopa, e expõe a organização das unidades acadêmicas.

O *Estatuto* e o *Regimento*, respectivamente, Artigo 68 e 124, destacam que “as atividades de ensino na Ufopa abrangerão cursos de graduação e de pós-graduação” (Ufopa, 2013, p. 23), sendo que “o ensino de Graduação na Ufopa será organizado em forma de cursos que, concluídos, darão direito à emissão de diploma (Ufopa, 2014, p. 46). Descrição simplória em que rotula “ensino” a um amontoado de cursos que, concluídos, darão direito à emissão de um diploma.

Na perspectiva de regulamentar o trabalho docente na instituição, a Ufopa, por meio da Resolução nº 302/2023/CONSUN/UFOPA, definiu atividades de ensino como;

Art. 20. Entende-se por atividades de ensino:

- I - a ministração de aulas em cursos de graduação, de pós-graduação lato sensu e stricto sensu mantidos pela Ufopa;
- II - a preparação, o planejamento e a avaliação das atividades mencionadas no inciso I, bem como o atendimento e o acompanhamento dos discentes;
- III - a supervisão, a coordenação e a orientação de estágios curriculares obrigatórios;
- IV - a orientação e a coorientação de trabalho de conclusão de curso – TCC e a participação como membro de banca examinadora;
- V - a coordenação ou a participação como colaborador em projetos de ensino;
- VI - a coordenação de atividades complementares;

- VII - a coordenação de atividades de extensão previstas nas matrizes curriculares dos cursos;
- VIII - a orientação de trabalho de conclusão de curso de pós-graduação lato sensu na Ufopa;
- IX - a orientação e a coorientação de mestrado e doutorado na Ufopa;
- X - o lançamento de frequência;
- XI - as reuniões pedagógicas, de coordenação e de gestão acadêmica;
- XII - as atualizações no módulo turma virtual do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA (Ufopa, 2023).

Nessa perspectiva, observa-se que por meio Resolução nº 302/CONSUN, em seu Artigo 20, ao definir as atividades de ensino no âmbito da instituição, o Conselho enumerou atribuições docentes diversas, que vão desde a participação em reuniões até ações técnicas no sistema acadêmico SIGAA.

No que tange à pesquisa, a Ufopa expressa, no Artigo 72 de seu *Estatuto*, que: “A pesquisa na Universidade tem como objetivo produzir, criticar e difundir conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, integrando-se ao ensino e à extensão, sendo desenvolvidos nos Programas de Graduação e Pós-Graduação” (Ufopa, 2013, p. 24).

Em complementação, define no Artigo 186, do *Regimento*:

- Art. 186 - A pesquisa na Ufopa objetiva gerar, ampliar e difundir conhecimento científico, tecnológico e cultural, sendo voltada, em especial, para a realidade amazônica.
- § 1º A pesquisa na Ufopa desenvolver-se-á articulada com o Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação Nacional, respeitando o espaço para pesquisas básicas e considerando os grandes temas definidos no planejamento estratégico institucional.
- § 2º A pesquisa deverá ser integrada com o ensino e a extensão, permitindo o crescimento e a maturação do conjunto das diferentes atividades-fim da Instituição (Ufopa, 2014, p. 61).

Conforme expresso nos documentos normativos, *Regimento* e *Estatuto*, a pesquisa na Ufopa deverá atender ao princípio de indissociabilidade, estabelecido na Constituição Federal de 1988 e integrado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a qual reafirma, no Artigo 43, o compromisso da educação superior com a pesquisa e a investigação científica, assim como a promoção da extensão. Ambos, com vista ao desenvolvimento social e humano.

Em complementação ao *Regimento* e ao *Estatuto*, a Ufopa aprovou, ao longo de sua trajetória, *Resoluções Normativas* referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão no âmbito da instituição. Com objetivo de sintetizar a legislação interna pertinente a esse princípio na universidade, apresenta-se uma síntese dos atos administrativos.



**Quadro 2 - Síntese dos atos administrativos emitidos pela Ufopa referentes à Pesquisa**

<b>Documento</b>	<b>Deliberação</b>	<b>Definição/Pesquisa</b>	<b>Alteração</b>
Resolução CONSUN nº 41, de 20 de novembro de 2013	Estabelece normas gerais para o funcionamento das pesquisas na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).	Art. 1º - A pesquisa na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) objetiva incentivar professores, alunos e técnicos, em busca de um maior conhecimento científico, bem como da introdução de inovações tecnológicas que contribuam para a melhoria das condições de vida da sociedade, principalmente na região amazônica.	Revogada pela Resolução nº 361/2021-CONSEPE, de 10 de julho de 2021, e pela Decisão nº 34/2021-CONSUN, de 10 de julho de 2021.
Resolução CONSUN nº 84, de 28 de janeiro de 2015.	Estabelece normas gerais para a atribuição de carga horária em projetos de pesquisa na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).	Não consta.	Revogada pela Resolução nº 361/2021-CONSEPE, de 10 de julho de 2021, e pela Decisão nº 34/2021-CONSUN, de 10 de julho de 2021.
Resolução CONSEPE nº 193, de 24 de abril de 2017	Aprova as Políticas de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará.	Capítulo I: A política de pesquisa da Ufopa tem por finalidade a consolidação de uma cultura de investigação científica na Instituição, que suporte a inserção de pesquisadores locais em redes de investigação científica local, nacional e internacional, tendo como foco principal a realidade regional. No contexto ora apresentado, os principais tópicos elencados na composição da política de pesquisa da Ufopa, que visam incentivar e promover as atividades de pesquisa na Instituição, são apresentados a seguir.	Parcialmente revogada (Capítulo I - Pesquisa) pela Resolução nº 361/2021-CONSEPE
Resolução CONSEPE nº 361, de 10 de julho de 2021	Aprova a Política e as Normas Gerais para o funcionamento das Atividades de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação na Universidade Federal do Oeste do Pará.	Art. 2º As atividades de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) são realizadas por servidores e estudantes da Universidade em projetos acadêmicos que visam ao desenvolvimento de ciência, tecnologia e inovação nas diversas áreas do conhecimento humano como estratégia para o progresso do conhecimento técnico-científico e para o atendimento de necessidades da sociedade e ampliação do conhecimento sócio-histórico.	Sem alterações

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos institucionais.

Conforme exposto no quadro 2, a Resolução nº 41/CONSUN, de 20 de novembro de 2013, já estabelecia que a pesquisa na Ufopa objetiva contribuir “para a melhoria das condições de vida da sociedade, principalmente na região amazônica” (Ufopa, 2013, p. 01). Com a aprovação em 2017 da *Política de Pesquisa* da instituição, por meio da Resolução nº 193, de 24 de abril, o compromisso com a realidade regional foi ratificado, conforme expressa o documento:

A política de pesquisa da Ufopa tem por finalidade a consolidação de uma cultura de investigação científica na Instituição, que suporte a inserção de pesquisadores locais em redes de investigação científica local, nacional e internacional, tendo como foco principal a realidade regional (Ufopa, 2017, p. 5).

A instituição traz em seus documentos normativos a intenção com o princípio da indissociabilidade e assume o compromisso de gerar, ampliar e difundir conhecimento científico, tecnológico e cultural, voltada, em especial, para a realidade amazônica. No Artigo 74 do *Estatuto* da instituição fica expresso que “a extensão universitária é atividade educativa indispensável para a Ufopa, integrada às atividades de ensino e pesquisa” (Ufopa, 2013, p. 24), ou seja, reforça-se o compromisso da universidade com o princípio da indissociabilidade. Destaca-se, ainda, no Artigo 75, do *Estatuto*, que “a extensão objetiva a articulação entre a Universidade e a sociedade, compreendida como processo de socialização do conhecimento e como formação de novos saberes” (Ufopa, 2013, p. 24).

Em complemento ao *Estatuto* e ao *Regimento*, no que tange à extensão, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufopa, em períodos distintos, aprovou *Resoluções Normativas*, conforme dispostas no quadro 2. Essas normativas institucionais além de estabelecerem a *Política Institucional de Extensão* no âmbito da universidade, como é o caso da Resolução nº 108/2015/ CONSEPE, também definem diretrizes para cadastro, registro e acompanhamento das ações extensionistas.

O quadro 3 apresenta, em síntese, a definição de “extensão” para a Ufopa de acordo com as normativas institucionais. A instituição define “extensão” como um processo educativo, cultural, científico e tecnológico que envolve ações de articulação com a sociedade por meio de atividades acadêmicas integradas ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade (Ufopa, 2015b, p. 2).

**Quadro 3 - Síntese dos atos administrativos emitidos pela Ufopa referentes à extensão**

<b>Documento</b>	<b>Deliberação</b>	<b>Definição/Extensão</b>	<b>Alteração</b>
Resolução CONSEPE nº 108, de 08 de abril de 2015	Estabelece a Política Institucional de Extensão no âmbito da Universidade Federal do Oeste do Pará	Art. 2º - Para a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), a extensão universitária é um processo educativo, cultural, científico e tecnológico, que envolve ações de articulação com a sociedade, por meio de atividades acadêmicas integradas ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade. A Extensão é um trabalho que favorece a visão integrada do social.	Sem alterações
Resolução CONSEPE nº 254, de 02 de julho de 2018.	Estabelece diretrizes para cadastro, registro e acompanhamento das Ações de Extensão nas modalidades Programa, Projeto, Curso e Evento na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).	Art. 1º - Extensão é um processo educativo, cultural, científico e tecnológico articulado ao ensino e à pesquisa, de modo indissociável, que promove a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade por meio de ações acadêmicas que visem tanto a qualificação prática e a formação cidadã do discente quanto a melhoria da qualidade de vida da comunidade envolvida.	Revogada pela Resolução CONSEPE nº 414, de 13 de dezembro de 2023.
Resolução CONSEPE nº 301, de 26 de agosto de 2019.	Regulamenta o registro e a inclusão da extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).	Art. 4º - A Ufopa deverá priorizar ações de extensão nas áreas de Comunicação, Cultura, Direitos humanos e Justiça, Educação, Meio ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho, voltadas para linhas de atuação de grande pertinência social, definidas na Política Nacional de Extensão.	Revogada pela Resolução CONSEPE nº 401, de 7 de março de 2023.
Resolução CONSEPE nº 401, de 07 de março de 2023	Regulamenta o registro e a inclusão da extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará.	Art. 2º - A realização de ações de extensão será obrigatória para todos os estudantes dos cursos de graduação da Ufopa, devendo estar previstos no mínimo 10% (dez por cento) de carga horária destinada à atuação em ações de extensão nos respectivos currículos, em relação à carga horária total do curso.	Sem alterações
Resolução CONSEPE nº 414, de 13 de dezembro de 2023	Aprova as diretrizes para cadastro, registro e acompanhamento das Ações de Extensão nas modalidades Programa, Projeto, Curso e Evento na Universidade Federal do Oeste do Pará.	Art. 2º - Extensão é um processo educativo, cultural, científico, tecnológico e dialógico articulado ao ensino, à pesquisa e à inovação de modo indissociável, que promove a relação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade por meio de ações acadêmicas que visem tanto a qualificação prática e a formação cidadã do discente quanto a melhoria da qualidade de vida da comunidade envolvida.	Sem alterações

Fonte: Elaborado pela autora com informações dos documentos institucionais.

Compreende-se, a partir da normatização, que a extensão na Ufopa se acerca do conceito de aproximação da universidade com a comunidade por meio do compartilhamento e da aquisição de saberes diversos, além disso, vislumbra as ações extensionistas como instrumento político-social, conforme exposto no *Regimento*:

Art. 195 - Extensão é um processo educativo, cultural, científico e tecnológico articulado ao ensino e à pesquisa, de modo indissociável, que promove a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade por meio de ações acadêmicas que visem tanto a qualificação prática e a formação cidadã do discente quanto a melhoria da qualidade de vida da comunidade envolvida (Ufopa, 2014, p. 64-65).

Os parágrafos que seguem o Artigo 195 anunciam que as ações de extensão deverão ser desenvolvidas por meio de programas, projetos, cursos, oficinas, trabalhos de campo, eventos, prestação de serviços<sup>59</sup>, publicação e outros produtos acadêmicos, entre outras modalidades a serem regulamentadas e previstas nos projetos pedagógicos. Destaca-se, ainda, que as atividades de extensão serão oferecidas ao público em geral com o propósito de divulgar conhecimentos e técnicas de trabalho, podendo desenvolver-se em nível universitário ou não, de acordo com os seus conteúdos e objetivos. (Ufopa, 2014, p. 64-65).

Nota-se, pelo menos nas normativas institucionais, a intenção da universidade em interagir com seu entorno por meio da extensão. Não obstante, a consolidação dessa finalidade perpassa por intencionalidades e possibilidades, que vão desde os direcionamentos da gestão superior, até às condicionantes, como: pressão pela produtividade acadêmica, restrições orçamentárias, adequação mercadológica e inúmeras outras investidas neoliberais que estão postas sobre Estado brasileiro.

A influência neoliberal nas universidades é um dos mais fortes degradadores das atividades acadêmicas. Dentre elas, e dentro do tripé, destacam-se a pesquisa e a extensão, pois, sem recursos para a sua viabilização, o professor é impelido a buscar recursos externos à universidade e privatizar os resultados das suas atividades. Diferente do ensino, no qual dispõe de ambiente de resistência e liberdade docente, a pesquisa e a extensão se deparam com diversas condicionantes oriundas de influências externas à instituição.

Com efeito, a concepção mercadológica impressa pela política neoliberal impulsiona a redução da missão real da universidade, produzindo, em alta medida, uma concepção

---

<sup>59</sup>Conforme o Artigo 195, a prestação de serviços deve estar em consonância com as finalidades da Universidade e disciplinada em resolução própria (Ufopa, 2014, p. 65). Para informações complementares, verificar a Resolução nº 196/2017- Consun, de 24 de abril de 2017.

produtivista no âmbito dessa instituição e, em consequência, as políticas e diretrizes acadêmicas são fragilizadas.

Via de regra, as universidades sistematizam suas diretrizes e políticas institucionais no *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI). Esse importante documento institucional é, também, controverso na medida em que se pode objetivar construir um planejamento comprometido com ações emancipatórias. É influenciado por forças externas que impulsionam a universidade à adoção de uma postura empreendedora, parcerias com o chamado setor produtivo e demais medidas que visam à sustentabilidade financeira da instituição, o que limita sua autonomia científica em prol dos segmentos sociais que estão à margem da riqueza socialmente produzida.

O neoliberalismo está presente no âmbito da educação e, em específico, na educação superior por meio das políticas universitárias integradas ao mercado global. Em vista disso, a educação passa a atender a lógica do mercado e, por consequente, a Universidade, de certo modo, é pressionada a remodelar sua gestão, seus documentos normativos, seu PDI e demais ações e atividades que atendam de forma eficiente o mercado. Mesmo que as “adaptações” sejam sutis e imperceptíveis ao conjunto da comunidade universitária, passem a ser perceptíveis quando analisadas atentamente.

É inegável que a universidade pública, inserida numa realidade neoliberal global, sofre as influências desse meio, de igual modo, é compreensível que dentro desse espaço existam profissionais e acadêmicos de áreas distintas (engenharias, tecnologias, administração e farmácia são alguns exemplos) que defendam o “espírito empreendedor” tanto da instituição quanto dos profissionais formados, a ela imposto, mas é imprescindível que essa instituição, antes de tudo, esteja comprometida com a indissociabilidade e possa voltar-se com igual intensidade para os compromissos éticos, sociais, ambientais, políticos e culturais.

Nessa perspectiva, e tendo em vista a problemática da tese, questiona-se: A Universidade Federal do Oeste do Pará, no decorrer de seu desenvolvimento histórico (2009-2021), tem se voltado para as demandas coletivas da sociedade, bem como para as comunidades em seu entorno, de modo a contribuir para a difusão de conhecimentos emancipatórios e para o fortalecimento das conquistas coletivas? Na busca de discutir essa indagação, elencou-se o PDI para análise, por esse documento constituir a referência de planejamento institucionalizado pela Ufopa e, em específico, direciona-se o foco às orientações declaradas no documento à política de pesquisa e de extensão por considerar que ambos os pilares são fundamentais na análise das relações e interações com as comunidades do seu entorno e identificação de convergências e divergências em relação à concepção neoliberal e/ou a propostas emancipatórias.

#### 4.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como referência

O modo como observamos a realidade e a compreendemos como essencialmente contraditória ou em permanente transformação (Konder, 2008) conduz-nos de forma objetiva aos contrastes entre aquilo que se coloca como diretriz fundamental (relatórios, leis, decretos, planos estratégicos e demais normativas), ou seja, o que é “dito” e aquilo que de fato se realiza enquanto prática concreta.

Para a compreensão mais ampla da realidade histórica, elencou-se, em nosso estudo, além do *Projeto de Implantação* da Ufopa, *Estatuto e Regimento*, o *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI), eles nos permitem compreender, por meio do discurso institucional, como a universidade tem planejado de forma estratégica sua relação com a sociedade em um contexto de ajuste neoliberal.

Dentro do rol de documentos analisados neste estudo, destaca-se o PDI, por ser o principal instrumento que norteia as ações de uma universidade para alcance de seus objetivos e suas metas. Sendo o principal documento de planejamento de uma universidade pública.

A elaboração do PDI por parte das universidades é uma exigência da legislação brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996; da Lei nº 10.861/2004, que instituiu o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*; do Decreto nº 5.773/2006, que dispôs sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior; do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, ainda referente aos processos de regulação das Instituições de Ensino Superior (IES), torna obrigatório protocolar o documento no sistema *e-MEC*; e da Lei nº 13.005, do *Plano Nacional de Educação* (PNE 2011-2020).

O *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) é o instrumento de gestão que sistematiza o planejamento das IES, considerando a sua filosofia de trabalho, a missão, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolvem e que pretendem desenvolver em um determinado período.

A Ufopa está passando por mais uma experiência de elaboração do PDI e, a cada processo, tem buscado aprimoramento e construção coletiva a partir das reflexões sobre os processos anteriores, assim como, superação dos desafios surgidos na construção e no desenvolvimento de cada plano, uma vez que, ao serem elaborados, os *Planos de Desenvolvimento Institucional* (PDIs) da Ufopa trouxeram, em suas bases, não apenas reflexo do tempo histórico em que foram criados, mas também concepções de quem os produziu.

As políticas internas na universidade pública ganham materialidade através dos documentos institucionais e, em alguns casos, estabelecem práticas por longos períodos de tempo. Porém, essa documentação, por vezes, não apresenta os conflitos, embates e contradições que permeiam os interesses das gestões e das categorias envolvidas (docente, discentes e técnicos) em sua produção, carecendo, de tal modo, debruçar-se sobre eles para melhor compreensão de suas “entrelinhas”. Apesar disso, através da análise dialética, é possível constatar as influências e as concepções políticas e sociais dos grupos envolvidos na formulação dos documentos.

Nessa perspectiva, pelo fato de o PDI se constituir como documento norteador da universidade, torna-se importante fonte de consulta para investigar as políticas institucionais de pesquisa e extensão, de forma a identificar aproximações e distanciamentos da concepção neoliberal e/ou das propostas contra-hegemônicas e emancipatórias. Para tanto, tendo como foco a política institucional de pesquisa e de extensão da Ufopa, faremos uma imersão nos PDIs da universidade, iniciando pela primeira versão do *Plano* (PDI 2012-2016); na sequência, o *PDI aditado* (Aditamento do PDI 2012 - 2016) e, por fim, o documento vigente (PDI 2019 - 2023).

#### 4.2.1 O primeiro PDI da Ufopa: PDI 2012 - 2016

O primeiro *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) da Ufopa compreende o período de 2012 a 2016. Conforme descrição no próprio documento, ele “representa um instrumento importante na implementação da cultura de alto desempenho e da avaliação institucional da universidade” (Ufopa, 2012, p. 5), além de ser uma exigência à legislação educacional brasileira<sup>60</sup>.

Em versão preliminar, datada de 31 de janeiro de 2013, é possível constatar que o documento foi elaborado através da metodologia *Balanced Scorecard* (BSC)<sup>61</sup>. Na perspectiva dos gestores na época, iria “possibilitar de forma clara a tradução da estratégia em termos operacionais, por já ter demonstrado sua eficácia na execução da estratégia em várias instituições” (Ufopa, 2013, p. 4). Foram contratados os serviços de uma empresa de

---

<sup>60</sup>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996; Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; Decreto nº 5.773/2006 que dispôs sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e da Lei nº 13.005, do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).

<sup>61</sup> Balanced Scorecard (BSC) é uma metodologia de gestão empresarial que permite avaliar o desempenho de uma empresa. A sigla BSC significa "Indicadores Balanceados de Desempenho".

Consultoria<sup>62</sup> para gerir o grupo composto pela gestão superior (reitor, vice-reitor, pró-reitores e diretores de unidades acadêmicas) e por uma equipe técnica formada por 11 servidores técnicos-administrativos.

A elaboração do documento iniciou-se em junho de 2011 e estendeu-se até o ano de 2013 quando, após deliberação em várias instâncias da universidade, foi encaminhado ao Conselho Universitário para apreciação e aprovação. Conforme consta no próprio documento, “todas as etapas de elaboração do PDI foram realizadas de forma participativa” (Ufopa, 2012, p. 17). Vale destacar que houve expressiva manifestação de parte da comunidade acadêmica contra a metodologia de elaboração do documento, pois, somente em fevereiro de 2013, a gestão da Ufopa, liderada pelo reitor *pro-tempore*, José Seixas Lourenço (18/11/2009 a 05/12/2013), por meio da Pró-Reitoria de Planejamento Institucional (Proplan), disponibilizou no site da instituição para leitura e contribuições a minuta do *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012-2016* (anexo A).

Esse primeiro PDI da Ufopa (2012 -2016) foi estruturado em dez seções, sendo: perfil institucional, agenda estratégica, projeto pedagógico institucional, cronograma de implantação e de desenvolvimento da instituição e dos cursos, perfil dos servidores, organização administrativa, política de atendimento aos discentes, infraestrutura, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional e aspectos financeiros e orçamentários. As alusivas seções dividem-se em tópicos e subtópicos.

#### 4.2.2 O PDI aditado: 2012 – 2016

Em 2014, terminando a gestão *pro-tempore*, a instituição realizou uma revisão do seu planejamento estratégico, que gerou, para o PDI, aditamentos no quadro de metas e indicadores. Tal revisão foi necessária, pois, conforme a gestão, “a Universidade estava em processo de implantação. Desse modo, algumas metas e ações estimadas precisariam ser reajustadas para atender à atual conjuntura da Instituição” (Ufopa, 2016, p. 17). Antes do término da vigência do *PDI 2012-2016*, o plano foi aditado, passando a vigorar o documento *Aditamento do PDI (2012-2016)*. De acordo com a gestão superior, tendo à frente a reitora Raimunda Monteiro<sup>63</sup> (2014-2018), “as adequações realizadas foram para melhorar o planejamento das atividades da

---

<sup>62</sup>Empresa de Consultoria - GD Consult, sob responsabilidade de Peter Matthias Gerhard Dostler e Fernando Celestino Ferreira Quintans.

<sup>63</sup>Também foi reitora *pro tempore* da Universidade Federal do Oeste do Pará, de 06/12/2013 a 27/03/2014.



Universidade para o período proposto”, permitindo, desse modo, “acompanhamento mais efetivo das metas traçadas” (Ufopa, 2016, p. 16).

A versão aditada manteve a estrutura do PDI anterior, fazendo ajustes nas metas e prazos previstos, assim como, na inserção de novos tópicos e subtópicos, que objetivaram um acompanhamento mais efetivo do planejamento proposto. De acordo com o documento *Aditamento do PDI (2012-2016)*, ele foi “elaborado de forma participativa e em conformidade com as exigências legais” (Ufopa, 2016, p. 16) a partir de reuniões com os setores acadêmicos e administrativos da instituição, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan), com base na análise da agenda estratégica do PDI, a qual permitiu comparar o que havia sido traçado em 2012 com os resultados já obtidos, bem como verificar o que não era viável para a Ufopa e o que ainda precisava acrescentar ao documento, adequando-o ao modelo daquela gestão. O documento aditado esteve em vigência até 2019, quando ocorreu a aprovação do PDI 2019-2023.

#### 4.2.3 O PDI 2019 – 2023

No decorrer deste estudo, o *PDI 2019-2023*<sup>64</sup> era o documento vigente, aprovado pela Resolução nº 270/2019, do Conselho Universitário (Consun), e teve sua estratégia construída em torno dos grandes eixos de sustentação da universidade (ensino, pesquisa e extensão), novamente, a partir da metodologia *Balanced Scorecard* (BSC), o que “exigiu o estabelecimento de um pacto entre representações instituídas como Comissão Executiva para conduzir o processo de definição dos referenciais estratégicos e elaboração do Mapa Estratégico, objetivos estratégicos, iniciativas e indicadores para o ciclo de planejamento de 2019 a 2023” (Ufopa, 2019, p. 18).

Com a adoção do BSC, em junho de 2018, a universidade deu início ao processo de capacitação dos membros da Comissão Executiva de Elaboração do PDI como parte do processo de elaboração da estratégia da Ufopa. Por meio de um “evento de lançamento”, a gestão superior, liderada pelo reitor Hugo Alex Diniz (2018-2021), realizou a exposição teórica e prática da elaboração de objetivos estratégicos e a construção de indicadores de desempenho.

---

<sup>64</sup>Em conformidade com o recorte de estudo (2009 – 2021), optou-se por analisar os três PDIs que compreendem ao período de pesquisa. Em 2024, a Ufopa aprovou o PDI 2024-2031. Para acesso ao documento, consultar: <https://pdi.ufopa.edu.br/pdi/pdi-2024-2031-1/pdi-2024-2031/>

Conforme consta no PDI 2019 - 2023, “o objetivo do evento foi alinhar o conhecimento acerca da metodologia para fomentar as discussões nos grupos de trabalho” (Ufopa, 2019, p. 19).

No final de outubro e início de novembro de 2018, foi realizado um seminário de apresentação dos resultados das contribuições das unidades da Ufopa para a elaboração do PDI, entre eles, o *Projeto Pedagógico Institucional* (PPI), orçamento e agenda estratégica. Nesse evento, ocorreu a oficina de orientação para a construção de nova visão de futuro para instituição e a criação dos objetivos estratégicos necessários para alcançá-la. Em dois dias de debates e exposições de ideias, foram elaborados nova visão de futuro e novos objetivos estratégicos para o *PDI 2019-2023*. A partir dessa metodologia, foram definidos 16 objetivos estratégicos, distribuídos em 4 grandes dimensões: resultados institucionais; processos internos; aprendizagem e crescimento; e orçamento. Esses objetivos foram discutidos e ampliados nas reuniões.

No segundo semestre de 2019, o PDI (2019-2023) foi aprovado através da Resolução nº 270/2019/CONSUN, de 15 de outubro de 2019, passando a vigorar a partir da data de sua publicação. Esse documento, que atualmente norteia as ações da instituição, será substituído a partir de 2024, pois a gestão da Ufopa, ainda no primeiro semestre de 2022, iniciou os trâmites administrativos para elaboração do PDI referente ao interstício de oito anos (2024-2031), o que difere, em termos de extensão da vigência, dos planos anteriores.

Conforme justificativa exposta no documento denominado *Termo de Abertura do Projeto PDI (2024-2031)*, disponível no site da Ufopa e caracterizado como documento indutor do processo de elaboração do novo PDI, a expansão da vigência proporcionará maior organização e efetivação do projeto por parte da gestão, haja vista que, ao “elaborar um documento que perpassa uma gestão para outra, estendendo seu período de vigência de 5 para oito 8 anos, evita a elaboração de um PDI em um momento de transição institucional e garante a continuidade de ações estratégicas da Instituição” (Ufopa, 2022, p. 6). Ainda segundo o documento, o PDI atual (2019-2023) iniciou seu processo de elaboração em um período transitório de gestão institucional, o que contribuiu para o atraso na sua conclusão, sendo, ainda, impactado pela pandemia da Covid-19, levando a instituição, da mesma forma como demais órgãos e toda a sociedade, à reorganização de suas ações.

Considerando o recorte temporal desta pesquisa e o fato de a elaboração dos três documentos serem concebidos por três diferentes gestões (PDI 2012 -2016, gestão Seixas Lourenço; PDI aditado 2012 – 2016, gestão Raimunda Monteiro; e PDI 2019 – 2023, gestão Hugo Diniz), consideramos, neste estudo, a investigação das políticas institucionais de pesquisa

e extensão da Ufopa materializadas nos três *Planos de Desenvolvimento Institucional* (PDIs) da universidade, ou seja, os planos correspondentes ao período de 2012 a 2023.

#### 4.1.4 As políticas institucionais de pesquisa e de extensão da Ufopa: nas entrelinhas dos PDIs

As ações institucionais da Universidade Federal do Oeste do Pará, no âmbito da pesquisa e extensão, assim como do ensino e de inovação, estão dispostas em seu *Projeto Pedagógico Institucional* (PPI), o qual é parte integrante do PDI. Conforme ratifica informações registradas no site da instituição, o PPI da universidade tem sua fundamentação legal na legislação educacional brasileira destinada ao ensino superior.

O PPI tem sua fundamentação legal na Constituição Federal de 1988, artigos 205, 208 e 225, §1º, inciso VI, na Lei 9.394/96, de 20/12/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Decreto nº 9.235, de 15/12/2017, que destaca que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das Instituições de Ensino Superior (IES) deve conter o projeto pedagógico, que abrangerá entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão (art. 21, inc. II) (Ufopa, 2023).

Enquanto instrumento que define a política pedagógica da instituição de ensino superior, o PPI tem como propósito ser “um documento que inspira o ensino, a pesquisa e a extensão a partir das diretrizes teóricas, filosóficas e metodológicas” (Ufopa, 2023). Com efeito, ao tempo que o PPI baliza e orienta a missão, visão e valores institucionais, ele também institui estratégias educacionais que trazem em si o projeto educativo da universidade.

Nessa perspectiva, devido à importância e ao alcance deste documento, cumpre-nos, nesta tese, identificar, nos PPIs dispostos nos três planos (PDIs) da Ufopa, as políticas institucionais destinadas à pesquisa e à extensão, buscando compreender como se manifestam as contradições e as reações contra-hegemônicas e emancipatórias nas ações realizadas pela instituição ao longo do recorte temporal, em ambos os campos de atuação.

O primeiro PPI da Ufopa (PDI 2012-2016), além dos princípios filosóficos e técnico-metodológico, estrutura-se em três dimensões, a saber: *políticas institucionais*, que abrangem as ações institucionais da universidade no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e inovação; *organização didático-pedagógica*, que dá sustentação à sua estrutura acadêmica e orienta as estratégias de construção dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, pós-graduação e o perfil dos egressos; e *políticas de avaliação do ensino e aprendizagem*, que explicitam a importância e os mecanismos de avaliação pedagógica que vão contribuir para a avaliação institucional da universidade.

No segundo PPI (aditado 2012 -2016), não aparece de forma explícita a estrutura organizacional em dimensões, apesar disso, é possível comprovar que o documento segue as dimensões anteriores. Inicia pela *apresentação dos princípios filosóficos e técnico-metodológicos* que norteiam a formação na Ufopa. Na sequência, perpassa pelas *políticas institucionais*, com acréscimo dos itens *Política de Inclusão* (acessibilidade e ações afirmativas) e *Política Cultural*, segue com o detalhamento da *organização didático-pedagógica*, e finaliza com a exposição das *inovações pedagógicas significativas*.

O PPI atual (PDI 2019-2023), assim como os anteriores, estrutura-se em dimensões, sendo: *princípios filosóficos*, que fundamentam as diretrizes da formação acadêmica na Ufopa em consonância com a missão, com a visão e com os valores da Instituição; *políticas institucionais*, que abrangem a atuação e as ações da universidade no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão no sentido de reafirmar a integração dessas dimensões para consolidar a inserção cidadã do egresso na realidade amazônica e no cenário nacional e internacional; e *organização didático-pedagógica*, que explicita a organização da estrutura acadêmica e pedagógica dos cursos de graduação e de pós-graduação, a política de inclusão, de acesso e de permanência na universidade, em atendimento à legislação oficial e às normativas institucionais.

Enquanto projeto educativo e parte indissociável das ações acadêmicas que compõem a IES, o PPI deve expressar o modo como a Universidade compreende o processo de formação humana e, para tanto, ser instrumento político, filosófico e teórico-metodológico de referência para a elaboração dos projetos pedagógicos de cada curso de nível superior ofertado pela instituição, além de conduzir a forma de como essa formação será destinada ao discente. No caso em análise, ainda que se tenha identificado elementos capazes de fornecer a compreensão de uma corrente pedagógica humanista, não é possível afirmar que a Ufopa, nos três documentos, faça adesão a uma corrente pedagógica específica em seus PPIs.

Conforme Tavares e Gomes (2020), o *Projeto Pedagógico Institucional* (PPI), o *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) e a organização curricular devem e podem ser elaborados como um imperativo ético, orientados pela finalidade de transformar a sociedade de maneira emancipadora, visto que esse é um dos propósitos da universidade, como ressalta Britto *et al.* (2008) ao explanar o papel social da instituição:

(...) o papel social da universidade deve ir além das necessidades mercantis de simples profissionalização de mão-de-obra. Sua finalidade deveria ser formar cidadãos para o exercício da crítica e do pensamento reflexivo, capazes de interagir com conhecimentos sofisticados com independência. O compromisso das universidades

seria com o desenvolvimento de uma sociedade justa e comprometida com a cidadania e com a democracia (Britto *et al.*, 2008, p. 780).

De igual modo, ao fazer referência à política institucional, Colares (2015) contribui com o debate ao asseverar que a construção coletiva, no âmbito da universidade, de um *Projeto Pedagógico Institucional* no qual as bases orientadoras da formação estejam claramente postas para a formação integral da pessoa, tanto no campo técnico- profissional quanto no campo mais amplo da cidadania, corroboram além da formação técnica. Todavia, ainda segundo o autor, “isto implica pensarmos e definirmos estratégias para que ocorra a indissociabilidade ensino pesquisa extensão, e o enfrentamento das situações que ameaçam e até impedem o diálogo acadêmico e profissional” (Colares, 2015, p. 12). Com efeito, nessa perspectiva, o PPI deve contemplar a concepção e os compromissos éticos e políticos que devem orientar tanto o trabalho docente quanto as ações administrativas que o viabilizem.

No intuito de analisar as políticas institucionais firmadas nos PDIs da Ufopa, destinadas à pesquisa e à extensão, passamos, agora, por meio de quadros sínteses, à exposição de como essas políticas estão dispostas nos documentos no que tange à apresentação/caracterização, a ações e a metas propostas.

Compreende-se a extensão e a pesquisa como atividades voltadas à formação ampla dos discentes. Por conseguinte, a universidade, ao formular suas políticas institucionais deve estar atenta que os conhecimentos produzidos possam ser compartilhados de forma democrática e coletiva.

O quadro 4, referente ao PDI 2012-2016, caracteriza-se pela definição e elaboração de políticas para pesquisa no âmbito da Ufopa ainda no período de implantação da universidade.

**Quadro 4** - Políticas de Pesquisa no PDI 2012 – 2016

PDI 2012-2016 - Políticas de Pesquisa		
Apresentação	Ações	Metas
A pesquisa, na Ufopa, associada ao ensino e à extensão, objetiva a produção e a difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, que contribuam para a melhoria das condições de vida da sociedade, principalmente, na região amazônica.	Fortalecimento dos grupos de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ações dirigidas ao fortalecimento dos grupos de pesquisa já existentes na Instituição e à criação de novos grupos;</li> <li>• apoio de seus projetos, infraestrutura e captação de recursos;</li> <li>• incentivo na qualificação de seus professores, estimulando os cursos de doutorado e os estágios de pós-doutorado na Ufopa e(ou) em outras instituições;</li> <li>• atração de novos doutores para a região por meio de editais específicos;</li> <li>• intercâmbio de pesquisadores com outras instituições científicas e tecnológicas, objetivando a permuta de experiências e o desenvolvimento de projetos comuns;</li> <li>• estabelecer termos de cooperação entre as instituições parceiras.</li> <li>• buscar alcançar a excelência na pesquisa;</li> <li>• integração entre a educação básica e a educação superior através de ações de iniciação científica do ensino médio.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base no PDI (Ufopa, 2012).

Como pode ser observado, o documento expressa em sua única ação “o fortalecimento dos grupos de pesquisa”, ao tempo que direciona, de forma implícita, suas metas ao corpo docente, à captação de recursos e à busca pela excelência na pesquisa. Entre as metas, não há direcionamento específico aos discentes. Por outro lado, é perceptível que a política instituída para esse campo no documento compromete-se a contribuir “para a melhoria das condições de vida da sociedade, principalmente na região amazônica” (Ufopa, 2012, p. 58), o que compete à universidade estimular pesquisas comprometidas com a sociedade, ficando subtendido algum contraponto às definições neoliberais.

Quanto às políticas de pesquisa delineadas no *PDI Aditado 2012-2016* e expressas no quadro 5, mostram-se contraditórias ao se alinhar ao mercado e às necessidades gerais da sociedade ao estabelecer suas principais diretrizes: “produção de conhecimento e articulação com a sociedade, formando cidadãos em função das necessidades da sociedade, capazes de transformar a realidade social da região amazônica, contribuindo para o avanço científico e tecnológico” (Ufopa, 2012, p. 18), e estipula como uma de suas metas “a articulação permanente com empresas privadas” (Ufopa, 2012, p. 41).

**Quadro 5** - Políticas de Pesquisa no PDI Aditado 2012 – 2016

PDI ADITADO 2012 -2016 - Políticas de Pesquisa		
Apresentação	Ações	Metas
A política de pesquisa da Ufopa, gerida pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica (Proppit), tem por finalidade fomentar e orientar a consolidação de uma cultura de pesquisa na Instituição que suporte a inserção de pesquisadores locais em redes de investigação científica nacional e internacional, tendo como foco principal a realidade regional apresentada e como perspectiva a produção de conhecimento para o desenvolvimento da vasta oferta de recursos naturais da Amazônia. Suas principais diretrizes são: produção de conhecimento e sociedade, capazes de transformar a realidade social da região amazônica, contribuindo para o avanço científico e tecnológico, além de promover a valorização da diversidade cultural.	Ações que promovam a interdisciplinaridade e potencializem a vocação da região amazônica com ações que efetivamente contribuam para o alcance da sustentabilidade. Ações que fortaleçam a pesquisa e a produção científica nas áreas científicas e tecnológicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• consolidar a pesquisa interdisciplinar, fortalecer e ampliar a produção e a disseminação de conhecimentos e intensificar as atividades de pesquisa de relevância social, ampliando o número de trabalhos (discentes e docentes);</li> <li>• incentivar a participação e a organização de eventos;</li> <li>• divulgação e planejamento do lançamento de edital interno voltado ao apoio da pesquisa, em especial, à consolidação dos grupos de pesquisas.</li> <li>• ampliar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/IC);</li> <li>• aumento no número de bolsas, organizar eventos internos de divulgação e busca de maior interação entre os alunos de Pibic com os professores e alunos da pós-graduação;</li> <li>• implementar e incentivar a participação dos recém-ingressados a pleitearem bolsas do Programa Jovens Talentos para a Ciência (PJTC/Capes);</li> <li>• valorização de iniciativas e projetos interdisciplinares de pesquisa;</li> <li>• fortalecer a interação com o ensino médio, por meio do programa de bolsas;</li> <li>• <b>a política de pesquisa pretende consolidar a Ufopa no cenário da pesquisa local, regional e nacional, alavancando e ampliando parcerias estratégicas, promovendo articulação permanente com empresas públicas e privadas, comunidades e movimentos sociais</b> (grifos nosso).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base no PDI (2012-2016).

Não podemos olvidar que a universidade, ao estabelecer parcerias entre instituições públicas e/ou privadas, com o objetivo de formar capital humano qualificado para atuar numa sociedade dominada pelo capital, sofrerá efeitos sobre sua autonomia, inclusive, levando-a a condicionar-se à lógica do mercado. Logo, ao colocar-se à disposição da iniciativa privada, e propor “formar cidadãos em função das necessidades da sociedade”, arrisca-se a direcionar não apenas a formação discente, mas também suas pesquisas aos moldes da iniciativa privada, reduzindo-se a uma organização de engrenagem do capital, como afirma Chauí (2003):

Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade *pública* produz um conhecimento destinado à *apropriação privada* (Chauí, 2003, p. 8).

Conforme demonstra a autora, a partir do momento em que a ciência se torna um componente do próprio capital, ela será apenas uma força produtiva e, como tal, inserida na lógica do modo de produção capitalista. Logo, à medida que a universidade pública submete suas pesquisas às exigências do capital, em atendimento às demandas de empresas financiadoras, temos como resultados a produção da ciência com objetivos mercadológicos.

Importante esclarecer que os três PPIs da Ufopa não apresentam de forma explícita ações ou metas destinadas ao mercado e/ou pró-mercado, salvo a indicação de universidade empreendedora, exposta no *PDI 2019-2023* (quadro 6), em que se ambiciona, por meio da pesquisa, “à inovação em alcance mundial”.

**Quadro 6** - Políticas de Pesquisa no PDI 2019 – 2023

PDI 2019 – 2023 - Políticas de Pesquisa		
Apresentação	Ações	Metas
A pesquisa é integrada ao ensino de graduação, de pós-graduação e à extensão, apresenta-se permeada pela inovação e objetiva a produção e a difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais que contribuam para a melhoria das condições de vida da sociedade, principalmente na região amazônica.	As políticas de pesquisa na Ufopa preveem ações dirigidas ao fortalecimento dos grupos de pesquisa já existentes e ao estímulo à criação de grupos alinhados a eixos temáticos definidos pelas unidades acadêmicas e suas subunidades, vinculados aos PPCs e às políticas institucionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• além dos programas já existentes, serão estimulados os projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão e os programas com ações interdisciplinares que permitam o fortalecimento de relações integradas internas com a educação básica, por meio da iniciação científica no ensino médio, da formação de professores e com o mundo de trabalho, por meio de ensino prático, estágios, vivências e Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs).</li> <li>• apoiar a melhoria e a ampliação da infraestrutura;</li> <li>• fomentar a captação de recursos;</li> <li>• incentivar a qualificação de servidores;</li> <li>• atrair e fixar doutores para a região;</li> <li>• promover o intercâmbio de pesquisadores e a cooperação interinstitucional com instituições de referência, visando ao desenvolvimento de projetos de interesse comum.</li> </ul> <p>São ainda metas da política de pesquisa da Ufopa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prospectar intercâmbios e projetar produção científica agregada à inovação em alcance mundial, além de aprimorar tecnologias e constituir redes internacionais com grupos de excelência.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base no PDI (2019-2023).

Esse novo tipo de prospecção<sup>65</sup>, por parte da universidade, em direção ao alcance de metas através da inovação, responde aos anseios de reformas destinadas à educação superior no país, as quais, com a falácia de se alcançar excelência na educação, cultuam a inovação como um dos pilares fundamentais do jogo capitalista (Dardot; Laval, 2017) e artifício importante no processo de transformação da universidade em instituição empreendedora, um modelo de IES emergente e sintonizada com o contexto político e econômico neoliberal.

No atual contexto, o modelo de universidade que tem sido colocado em disputa e que tem ganhado relevância, sobretudo a partir de 2010, é aquele que tem conferido às universidades uma orientação cada vez mais próxima à lógica empresarial, a saber: a universidade empreendedora (Franz; Rodrigues, 2021, p. 54).

Nessa apreciação, os autores definem a universidade atual como uma instituição empreendedora ao atender aspectos como o da competitividade, da produtividade e da eficiência, ou ainda, ao produzir ciência e/ou formações instrumentais e úteis à produção e ao consumo. Dentro e fora da universidade pública, passa a priorizar “uma educação voltada muito mais para a profissionalização do que para a formação, com grande ênfase na ação individual do homem empreendedor em detrimento do coletivo” (Franz; Coelho, 2020, p. 295).

Pelo exposto, vale atenção à subordinação da pesquisa acadêmica ao mercado, em virtude da captação de recursos privados. Nesse ponto, sem mencionar os “meios”, em dois, dos três PPI da Ufopa, a *pesquisa* aparece alinhada à captação de recursos: “As políticas de pesquisa da Ufopa preveem ações dirigidas ao fortalecimento dos grupos de pesquisa já existentes na Instituição e à criação de novos grupos, para apoio de seus projetos, infraestrutura e captação de recursos” (Ufopa, 2012, p. 58). “Objetiva ainda apoiar a melhoria e a ampliação da infraestrutura; fomentar a captação de recursos” (Ufopa, 2019, p. 18).

Consta no PDI atual da Ufopa, entre os objetivos estratégicos referentes ao orçamento para execução: “Criar uma política empreendedora de captação e prospecção de recursos extras orçamentários” (Ufopa, 2019, p. 28), o que é justificado em virtude da diminuição de repasses do governo federal.

A diminuição de repasses do governo federal para as Ifes é uma realidade. Segundo a Andifes, de 2014 para 2018 o corte, real, foi de R\$ 2,2 bilhões, caindo de R\$ 9,9 bi para R\$ 7,4 bi. Diante desse cenário, as Ifes vêm estudando outras formas de manter seus recursos e não diminuir a qualidade, principalmente da pesquisa e inovação tecnológica (Ufopa, 2019, p. 189).

---

<sup>65</sup>No sentido de mostrar-se importante e mais visível, conforme uso no meio empresarial (empresas ou negócios).



Conforme mencionado por Britto (2005, p. 110), “no caso das IES públicas, ocorre uma privatização dissimulada, em função da necessidade de buscar outras formas de organização e de financiamento”. Segundo aponta o referido autor, “este ajuste, que tem por trás uma política mais ampla de rearranjo da função do Estado implica transformações no modo de ser e no cotidiano destas instituições”, e isso inclui desde a política institucional até a produção acadêmica considerando, em sua totalidade, o tripé ensino-pesquisa-extensão.

Ao buscar “outras formas de manter seus recursos”, a universidade pública submete-se a parcerias com o setor empresarial e, como contrapartida, realiza pesquisas voltadas exclusivamente ao mercado. Aliás, é importante também registrar que, nos textos institucionais citados, constam diversos setores da sociedade em que a universidade pode articular e conduzir diálogos construtivos e permanentes para a produção e aplicação de conhecimentos que, de fato, “contribuam para a melhoria das condições de vida da sociedade” (Ufopa, 2012, p. 58; Ufopa, 2019, p. 37) através de ações críticas e comprometidas que possam beneficiar o conjunto da população representada pelos trabalhadores, como indica Saviani, que aponta algumas preposições a serem seguidas, vejamos:

A universidade pode ser para todos no sentido de que suas atividades sejam realizadas visando a beneficiar o conjunto da população com destaque para a maioria representada pelos trabalhadores. Assim, as pesquisas, sendo realizadas a partir de projetos definidos pelos critérios de relevância teórico-epistemológica, mas também de relevância social visam a resolver problemas de interesse de toda a sociedade (Saviani, 2020, p. 12).

De igual modo, Saviani (2020) discorre sobre a extensão, ao observar que, em geral, os projetos de extensão são fragmentários e, a fim de que sejam para todos, é desejável que sejam sistematizados, permitindo uma interação mais efetiva e de caráter permanente entre os universitários e os trabalhadores.

Nos três PPIs da Ufopa, as ações de extensão são descritas como atividades que procuram manter “articulação com a sociedade”. É possível destacar no PPI/PDI 2012-2016 (quadro 7), que essas ações, conforme descrição, objetivam “articulação com a sociedade com forte concentração nas áreas de arte e cultura, processos de organização social, oferta de cursos de pequena duração e ações empreendedoras na sociedade” (Ufopa, 2012, p. 57). Com foco nessas ações, o PPI/PDI 2012-2016, de acordo com o quadro exposto, apresenta, entre suas metas, “ampliar em 20%, anualmente, as ações de extensão financiadas por órgãos governamentais, fundações e segmentos organizados da sociedade civil, a partir de 2012” (id. *ibid.*).

**Quadro 7 - Políticas de Extensão no PDI 2012 – 2016**

<b>PDI 2012 -2016 - Políticas de Extensão</b>		
<b>Apresentação</b>	<b>Ações</b>	<b>Metas</b>
As ações acadêmicas são integradas em unidades denominadas Programas. Por isso, não se distinguem as atividades de extensão de outras atividades acadêmicas.	A extensão envolve, principalmente, ações de articulação com a sociedade com forte concentração nas áreas de arte e cultura, processos de organização social, oferta de cursos de pequena duração e ações empreendedoras na sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ampliar, em 20%, anualmente, as ações de extensão financiadas por órgãos governamentais, fundações e segmentos organizados da sociedade civil a partir de 2012;</li> <li>• dar atenção especial à recuperação, à conservação e à divulgação de bens culturais de Santarém e região;</li> <li>• construir e estruturar o Museu de Arqueologia;</li> <li>• revitalizar e consolidar grupos artísticos ou núcleos de criação, bem como festivais e mostras de arte já existentes;</li> <li>• elaborar um inventário geral e histórico de toda a produção artística e cultural da Ufopa, com atualização anual (2012-2016);</li> <li>• promover, anualmente, cursos de formação, capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos que fortaleçam grupos sociais e aumentem a inclusão;</li> <li>• organizar um banco de dados de demandas dirigidas à Universidade e de ofertas de ações de extensão (2012-2016);</li> <li>• criar uma linha editorial da extensão universitária;</li> <li>• criar um Programa Permanente de Bolsas Estudantis de Extensão, com 50 (cinquenta) bolsas anuais, a partir de 2013;</li> <li>• definir, com a Pró-Reitoria de Ensino e com os Institutos, mecanismos que viabilizem a incorporação de atividades de pesquisa e de extensão nos currículos dos cursos de graduação, a partir de 2013;</li> <li>• propor as disposições normativas referentes à extensão, em 2012;</li> <li>• estimular ações integradas de extensão, aglutinando conhecimentos e meios dos diversos Institutos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base no PDI (2012-2016).

Com efeito, ao recorrer aos documentos denominados *Ufopa em Números*<sup>66</sup>, ano base 2012 e 2013, é possível constatar que, enquanto em 2012 ocorreu a ausência de registros no anuário, em 2013, a Ufopa registrou 104 ações de extensão. Cabe ressaltar que uma das metas do *PDI Aditado 2012 -2016* (quadro 8), propõe aumentar o número de programas, projetos e ações de integração com a sociedade e com empresas, visando alavancar e ampliar parcerias estratégicas. Cabe-nos identificar nas ações/projetos as aproximações e distanciamentos da concepção neoliberal e/ou das propostas contra-hegemônicas e emancipatórias, tendo em vista, que o referido documento, diferente do anterior, compromete-se, por meio da extensão, promover “uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (quadro 8).

<sup>66</sup>O *Ufopa em Números* resume as principais informações da Universidade referentes à graduação, à pós-graduação, ao quadro de pessoal, às unidades acadêmicas, às bibliotecas e às bolsas. A fonte das informações são as unidades administrativas e acadêmicas da instituição. Esse documento é elaborado uma vez ao ano, com o objetivo de tornar públicos e transparentes os números da Ufopa.

**Quadro 8 - Políticas de Extensão no PDI Aditado 2012 - 2016**

<b>PDI ADITADO 2012 -2016 - Políticas de Extensão</b>		
<b>Apresentação</b>	<b>Ações</b>	<b>Metas</b>
<p>Na Ufopa, a extensão universitária é um processo educativo, cultural, científico e/ou tecnológico, que envolve ações de articulação com a sociedade, por meio de atividades acadêmicas integradas ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, que viabilizam a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade.</p> <p>A extensão universitária na Ufopa atende às diretrizes, estratégias e planos de ação fixados no PDI e aprovados pelo Conselho Universitário (Consun), por meio do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe).</p> <p>As atividades de extensão estão direcionadas para a valorização da diversidade cultural e ambiental, compromisso com os direitos humanos, respeito às diferenças de raças, etnias, crenças e gêneros, princípios éticos, promoção da inclusão social e/ou desenvolvimento sustentável e regional.</p>	<p>As ações de extensão universitária desenvolvidas pela Ufopa são orientadas pelas diretrizes definidas pelo Plano Nacional de Extensão Universitária, Estatuto, Plano de Desenvolvimento Institucional, Política de Ensino e pelo Regimento Geral da Ufopa.</p> <p>As ações de extensão da Ufopa são classificadas nas seguintes modalidades: a) programas; b) projetos; c) cursos; d) oficinas; e) trabalhos de campo; f) eventos; g) prestação de serviços; h) publicação e outros produtos acadêmicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aumentar o número de programas, projetos e ações de integração com a sociedade e com empresas, visando alavancar e ampliar parcerias estratégicas.</li> <li>• todos os tipos de ações extensionistas devem ser obrigatoriamente registrados na Procce, facultando-se aquelas específicas previstas em projetos pedagógicos de cursos de graduação. As ações cadastradas podem ser executadas e coordenadas pela Procce, Unidades Acadêmicas e Administrativas, incluindo aquelas fora da sede, e ser promovidas por docentes, técnicos administrativos em educação e/ou discentes da Ufopa.</li> <li>• estimular a participação de discente nas atividades de extensão, por meio de estágio (quando cumprir as exigências curriculares e contar com supervisão docente), como bolsista (atendendo às normas que regulamentam o Programa de Bolsas da Ufopa) ou atividades eventuais, de curta, média e longa duração (registradas pela Unidade Acadêmica na Procce), ou ainda como proponentes de ações em conjunto com algum servidor.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base no PDI (2012-2016).

Conforme exposto no quadro 8, o *PDI Aditado* adverte que as atividades de extensão estarão “direcionadas para a valorização da diversidade cultural e ambiental, compromisso com os direitos humanos, respeito às diferenças de raças, etnias, crenças e gêneros, princípios éticos, promoção da inclusão social e/ou desenvolvimento sustentável e regional”. Nota-se, a partir desse PDI, pelo menos em seu enunciado, a valorização da interação universidade e sociedade, ou seja, o “olhar” da instituição para os diversos grupos sociais.

Na mesma perspectiva, o *PDI 2019-2023*, quadro 9, além de apresentar a extensão como prática acadêmica indissociável do ensino e da pesquisa, destaca que “a Ufopa manterá constante diálogo e atuará de forma coordenada e em conjunto com comunidades tradicionais, sociedade civil organizada, organizações governamentais e empresas privadas”.

**Quadro 9 - Políticas de Extensão no PDI 2019 - 2023**

<b>PDI 2019 – 2023 - Políticas de Extensão</b>		
<b>Apresentação</b>	<b>Ações</b>	<b>Metas</b>
A extensão na Ufopa é orientada pelos encaminhamentos do PNE (2014) e pelas Diretrizes Nacionais para a Extensão Universitária, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2018, que concebe à extensão como “a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (Brasil, 2018, p. 1).	A Ufopa manterá constante diálogo e atuará de forma coordenada e em conjunto com comunidades tradicionais, sociedade civil organizada, organizações governamentais e empresas privadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valorização e promoção da diversidade cultural e socioambiental;</li> <li>• compromisso com os direitos humanos;</li> <li>• respeito às diferenças de raças, etnias, crenças e gêneros;</li> <li>• ética;</li> <li>• promoção da inclusão social e desenvolvimento humano sustentável.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base no PDI (2019-2023).

Nesse aspecto, em tese, a Ufopa compromete-se, por meio da extensão, interagir com os diversos grupos da sociedade, o que, teoricamente, além de possibilitar novos espaços e lugares de aprendizagem e articulação teórico/prática para docentes e discentes, permite a valorização de outros sujeitos através da interação ativa e de caráter permanente entre os universitários e os trabalhadores. Saviani (2020), ao versar sobre a extensão universitária numa perspectiva Gramsciana, expõe qual seria o perfil adequado:

Gramsci propunha que essas atividades fossem desenvolvidas pelas Academias que, assim, seriam revitalizadas deixando de ser os "cemitérios da cultura" em que se converteram. Sua principal função seria possibilitar, ao mesmo tempo, que os universitários saíssem de seu casulo interagindo com o mundo do trabalho e que os trabalhadores participassem do mundo da cultura superior alimentada pela filosofia, pelas ciências e artes (Saviani, 2020, p. 13).

Dessa forma, a extensão universitária, como resultado da interação universidade e sociedade, deve direcionar-se às necessidades da classe trabalhadora, não como assistência ou “como uma espécie de caridade, que aqueles que podem, prestam àqueles que não podem; um favor” (Saviani, 1987, p. 57), mas como parte imprescindível do tripé ensino-pesquisa-extensão, assim, também, importante instrumento de transformação da realidade social e da emancipação humana.

Pelo exposto, nos quadros sínteses referentes às políticas de pesquisa e extensão propostas nos PPIs, nota-se o comprometimento da Ufopa com ações que contribuam para a “melhoria das condições de vida da sociedade, principalmente na região amazônica”, embora estando imersa em uma sociedade governada pela lógica do capital. A universidade, ao se propor atender aos anseios da sociedade, por vezes, direciona a formação acadêmica aos interesses do mercado de trabalho; vincula suas pesquisas ou ações de extensão aos ditames do capital; ou ainda, molda sua própria estrutura institucional ao neoliberalismo. Nesse processo, parte da população, áreas científicas e espaços ainda não dominados pela produção capitalista são negligenciados não apenas pelo Estado, mas pela própria universidade.

Na sequência do texto, sistematiza-se os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela Ufopa no recorte do estudo para, assim, analisar como a política institucional de pesquisa e extensão, materializada pelos PDIs, tem interagido com sua área de abrangência.

## 5 A OUTRA MARGEM: A INTERAÇÃO DA UFOPA COM SEU ENTORNO POR MEIO DA PESQUISA E DA EXTENSÃO

Não existe uma estrada real para a ciência e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos (Karl Marx, Londres, 18 de março de 1872<sup>67</sup>).

Nesta seção, apresenta-se as ações de pesquisa e extensão realizadas pela Ufopa relacionadas à sua realidade local e às demandas coletivas da sociedade. Almeja-se e, a partir dessa relação, identificar as potencialidades emancipadoras contidas nas ações executadas, todavia, cientes que a ciência não segue um caminho pré-determinado, e sim um fluxo complexo, repleto de imprevistos e de obstáculos, como expressa Marx, na epígrafe que abre esta seção. Partiu-se da tentativa de compreender como a Universidade tem interagido com a sua área de abrangência e de atuação para mensurar as potencialidades emancipatórias dessa interação. Diante de tarefa tão ampla e complexa, optou-se por mensurar a interação a partir das atividades acadêmicas desenvolvidas pela Ufopa no recorte temporal de 2009 a 2021. A partir da identificação, realizou-se a seleção dos projetos e suas análises.

Quanto à interação da universidade com a sociedade, elencou-se duas dimensões, a saber: *dimensão geográfica* e *dimensão social*. Para seleção/exclusão dos projetos analisados, optou-se pelas ações executadas nas comunidades de várzea<sup>68</sup>. Já no que se refere à compreensão das potencialidades emancipatórias das atividades, recorreu-se à criação de categorias de análises que têm como princípio o conceito defendido pelo professor Dermeval Saviani a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, que entende a educação como um meio para superar desigualdades e promover a emancipação do ser humano.

---

<sup>67</sup>Prefácio da edição francesa de *O Capital*. Citação disponível em: MARX, K. O capital: crítica da economia política. **Livro I**: o processo de produção do capital / Karl Marx; [tradução de Rubens Enderle]. - São Paulo: Boitempo, 2013.

<sup>68</sup>Na primeira seção deste estudo, é justificado o interesse pelo ambiente “várzea” e, por conseguinte, a opção de seleção dos projetos destinados a esse espaço.

### 5.1 A Universidade pública para além das capitais do país e do capitalismo global: a interação da Ufopa com seu entorno através das ações de pesquisa e extensão

A Universidade Federal do Oeste do Pará, criada em 2009, tem suas bases históricas em projetos de extensão desenvolvidos a partir dos anos 1970 na região Amazônica, por meio da atuação da Universidade Federal do Pará (UFPA), primeira instituição pública federal a interiorizar suas ações de ensino, pesquisa e extensão na Amazônia brasileira.

Conforme demonstra Sousa (2019), a demanda social foi responsável pelo projeto de interiorização que trouxe a UFPA para o interior do estado, criando núcleos, que depois se transformariam em campi e, posteriormente, em alguns casos, deram suporte à criação de universidades.

A UFPA foi pioneira em levar a universidade para o interior (UFPA, 2019b), por meio do projeto de interiorização na década de 1980. Esse pioneirismo na Amazônia iniciou ainda na década de 1970, mais precisamente no ano de 1971, quando a UFPA expandiu pela primeira vez suas atividades para além do Campus de Belém, via atividades extensionistas realizadas pelos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (Crutacs), criados na década de 1960 e caracterizados inicialmente por desenvolverem uma extensão universitária assistencialista e utilitarista. Contudo, na UFPA, conforme aponta Oliveira (2006, p. 35), o Crutac foi responsável por impulsionar “a Interiorização do Ensino Superior na Região Amazônica a partir das experiências adquiridas pela prática das atividades extensionistas”, tornando-se a primeira experiência da universidade fora da capital (Sousa, 2019, p. 71).

Tão importante quanto a extensão no processo de interiorização da educação superior no estado, foram as atividades de ensino e de pesquisa realizadas pela UFPA, visto que, mesmo em processos limitados de formação para o serviço<sup>69</sup>, a universidade conseguiu interagir com a população do interior pela oferta do ensino de graduação e de atividades pontuais desenvolvidas via projetos de pesquisa.

Superada, em tese, a fase de interiorização da educação superior e formação para o serviço, as novas universidades federais implantadas a partir de 2003 foram criadas com propósito de democratização do ensino superior, por meios diversos, como: adoção do modelo multicampi, inovação curricular e inclusão social. Essas novas universidades configuram-se como um projeto controverso, pois, ao tempo em que seguem, geralmente, uma educação

---

<sup>69</sup>As primeiras ações extensionistas da UFPA, no interior do estado do Pará, tiveram como objetivo o serviço da formação de professores. Sousa (2019), em sua dissertação de mestrado, em específico na seção denominada *As primeiras ações da UFPA em Santarém: formação de professores em serviço*, relata, por meio de depoimentos de alunos dos cursos de licenciatura de primeiro grau (década de 1970), a oferta desse ensino voltado para a formação de professores.

funcional e sintonizada com o mercado, almejam também um projeto emancipatório de educação.

Nesse conjunto, inclui-se a Universidade Federal do Oeste do Pará, pois sua presença na região representa diferenciais, como acesso e permanência ao ensino superior não prisioneiros às interferências de valorização do capital. Isso se constata ao se adotar processos seletivos diferenciados de acesso, políticas de apoio à permanência estudantil e criação de cursos e atividades oriundos de demandas sociais. Nada obstante, nem todos os grupos sociais estão inseridos em políticas internas e externas, tanto de acesso e permanência, quanto da propagação do conhecimento, seja por meio da pesquisa ou da extensão.

Destaca-se, no que refere às relações e às interações da Ufopa com as comunidades ao seu entorno, de forma institucionalizada, a universidade concretiza ações a partir de demandas, tanto impulsionadas por dispositivos legais (decretos, normativas, resoluções, PDI e outros documentos) quanto em resposta à mobilização social (grupos e coletivos sociais) e por meio da indissociabilidade de suas funções.

Ante as contradições e a complexidade da relação universidade e sociedade, e de todo o aparato ideológico que pressiona a universidade a se voltar ao mercado e aos ditames do capital, é necessário refletir sobre as reais possibilidades de uma instituição comprometida com a emancipação humana e a superação da lógica capitalista. Pois, como destaca Saviani (2020, p. 12), lamentavelmente, “a universidade está longe de ser para todos” em termos de acesso, mas “pode ser para todos no sentido de que suas atividades sejam realizadas visando a beneficiar o conjunto da população com destaque para a maioria representada pelos trabalhadores” (Saviani, 2020, p. 12).

Em outras palavras, que suas ações sejam conduzidas com base em projetos que atendam aos critérios de relevância teórico-epistemológica e, também, social, com o objetivo de solucionar questões de interesse geral da sociedade. Saviani, além de defender uma extensão mais eficaz e contínua entre os estudantes universitários e os trabalhadores, ressalta a relevância da pesquisa científica e do ensino na preparação de profissionais não apenas demandados pelo mercado, mas críticos e reflexivos, que possa colocar [...] “a educação a serviço da plena emancipação humana” (Saviani, 2017, p. 662).

Nesse sentido, ainda que as políticas neoliberais implementadas pelo Estado brasileiro influenciem os processos históricos das universidades, direcionando atos normativos, políticas institucionais e práticas acadêmicas, há necessidade de, no âmbito da ação institucional, a universidade possa se pautar pelos interesses da sociedade, identificados nas lutas coletivas que clamam por justiça social.



Nesta tese, defende-se que essas instituições, em particular, a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), por meio das ações de pesquisa e de extensão, têm se voltado aos interesses públicos e coletivos da sociedade, contribuindo de maneira significativa para a disseminação de conhecimentos emancipatórios e fortalecendo conquistas democráticas e coletivas, mesmo estando, essa instituição, inserida numa sociedade do capital, a qual é marcada por crises e contradições. Desse modo, procede-se a análise histórica das ações de pesquisa e de extensão desenvolvidas pela universidade em seus primeiros anos de atuação, com destaque para a identificação de uma educação emancipatória, para além do capital.

Seguimos a metodologia adotada no decorrer da tese, sendo que, nesta seção, a análise é dividida em três momentos e objetiva:

1º Apresentar o panorama geral das atividades referentes à pesquisa e a extensão desenvolvidas pela Ufopa no recorte de estudo;

2º Analisar o processo histórico dessas atividades no que refere às conexões e às relações com a realidade local;

3º Estabelecer relações entre as expectativas indicadas nos documentos institucionais quanto à pesquisa e à extensão na Ufopa e os contrastes na efetivação dessas atividades pela instituição.

Recorreu-se à pesquisa documental, a qual possibilitou elaborar um panorama das ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pela instituição durante o recorte temporal<sup>70</sup>. Nada obstante, vale destacar que os dados quantitativos, de forma isolada, não refletem os objetivos propostos no estudo, mas, quando interpretados de forma qualitativa, expressam movimento e as características fundantes do materialismo dialético, como demonstram Santos *et al.* (2018), sobre o uso do materialismo dialético na análise de dados quantitativos. Para as autoras, como princípio metodológico, deve-se buscar o todo e as partes, suas relações e rupturas e as contradições que embasam as análises críticas.

Os dados quantitativos foram obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA); nos Relatórios de Gestão da Ufopa (2009 a 2021), em relatórios disponíveis nos acervos da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica (Proppit/Ufopa) e Pró-Reitoria de Cultura Comunidade e Extensão (Procce/Ufopa); e em documentos diversos, como o *Anuário Estatístico* e o *Ufopa em Número*, ambos, publicados anualmente pela Pró-Reitoria de Planejamento (2012 a 2021).

---

<sup>70</sup>A pesquisa não teve a intenção de quantificar as ações de pesquisa e de extensão da Ufopa, mas conhecer e analisar a evolução histórica desses dois pilares na instituição.

Ressalta-se que a opção por utilizar o variado “corpus” advém da incompletude das informações institucionais em um único documento e, de igual modo, no sistema eletrônico institucional. Fato decorrente tanto pela não padronização dos documentos por parte da Ufopa, ao longo dos anos, quanto pela migração incompleta da documentação física (processos e relatórios) para o formato digital.

Do corpus selecionado, destaca-se, de início, o *Relatório* fornecido pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Ufopa, documento gerado em 19 de agosto de 2022, pela *Plataforma Stela Experta*. O arquivo condensa informações relativas às atividades de pesquisa, de extensão, de desenvolvimento tecnológico e de outra natureza realizadas no âmbito da instituição no período de 2009 a 2022. Para fins de análise, dada a relevância histórica, considerou-se o período de 2009 a 2021.

O extenso arquivo foi analisado de forma minuciosa, após tabulação e tratamento das informações, ocorreu a organização dos documentos e dados com apoio da planilha do *Microsoft Excel*. No documento, foram identificadas 4351 atividades desenvolvidas no período de 2009 a 2021, sendo ações diversas, o que inclui, em sua maioria, projetos de pesquisa e extensão, tais como: oficinas, cursos, eventos e demais publicações de produtos acadêmicos.

A partir das análises, formulou-se um relatório denominado *Relatório histórico de atividades de Pesquisa e Extensão da Ufopa (RHPE-Ufopa)*, com vistas a apresentar o panorama geral das atividades referentes à pesquisa e à extensão desenvolvidas pela universidade no recorte do estudo. Do relatório, extraiu-se um demonstrativo do número de atividades de pesquisa e de extensão executadas no âmbito da Ufopa no período e, a partir deste, foi possível acompanhar a evolução histórica da universidade ao assumir a execução das atividades no decorrer dos anos, conforme demonstra a tabela 1, e proceder com o primeiro ponto de análise: *Impactos da lógica capitalista na Universidade Pública*.

**Tabela 1** - Demonstrativo das atividades/ações de pesquisa, extensão, desenvolvimento tecnológico e de outras naturezas executadas na Ufopa no período de 2009 a 2021

ANO	ATIVIDADES DE PESQUISA, EXTENSÃO, DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E DE OUTRAS NATUREZAS	
	ÂMBITO DA UFOPA	EXECUTADAS PELA UFOPA
2009	270	41
2010	295	90
2011	307	182
2012	308	143
2013	332	190
2014	410	251
2015	348	254
2016	305	235
2017	427	337
2018	401	375
2019	380	320
2020	350	285
2021	218	188
<b>TOTAL</b>	<b>4351</b>	<b>2891</b>

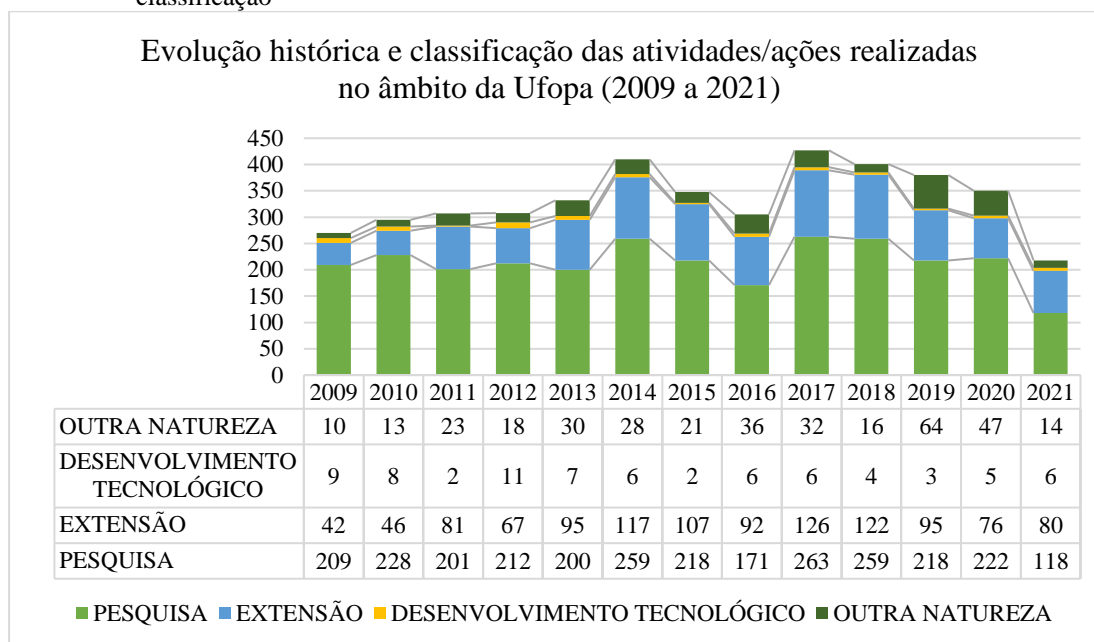
Fonte: Elaborada pela autora com base no Relatório Histórico de Atividades de Pesquisa e Extensão Ufopa (RHPE/Ufopa).

A tabela 1 contém informações que merecem atenção. A primeira, advém do considerável número de ações vinculadas à Ufopa em seu primeiro ano de criação, o que é aclarado ao considerarmos o uso da *Plataforma Stela Experta* para geração dos dados, pois essa ferramenta tem como base as informações do *Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil*, o qual gera relatórios com a produção científica e projetos de pesquisadores, além de outros indicadores que auxiliam na gestão da produção científica. Logo, ela busca integrar, de forma ampla, os dados dos currículos lattes de professores, pesquisadores, alunos e colaboradores da instituição.

Com efeito, tanto projetos de pesquisa e extensão, quanto ações e atividades diversas, desenvolvidas por docentes vinculados à UFPA, tutora da Ufopa na época, assim como de outras instituições, foram vinculados à universidade por motivos diversos, como: realização do primeiro concurso docente para Ufopa, aumento da possibilidade de financiamento às pesquisas voltadas para a Amazônia, crescimento global do quantitativo de projetos de pesquisa nas Ifes da região Norte no período de 2003-2012 e ampliação aproximada de 22% no quantitativo de professores visitantes (Brasil, 2012).

Ressalta-se, a partir das informações contidas na tabela 1, que, mesmo se tratando de dados genéricos, ou seja, informações que conglomeram ações diversas, é possível traçar um panorama histórico das atividades de pesquisa e de extensão na Ufopa no que tange à variação entre acréscimo e redução da produção científica, conforme demonstra o gráfico 1, onde se ilustra a evolução dessas atividades e considera-se a classificação como: pesquisa, extensão, desenvolvimento tecnológico e ou de outra natureza (o que inclui atividades de ensino):

**Gráfico 1** - Demonstrativo da evolução histórica das atividades/ações realizadas no âmbito da Ufopa por classificação



Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório Histórico de Atividades de Pesquisa e Extensão Ufopa (RHPE/Ufopa).

É possível constatar, de forma ilustrativa no gráfico 1, o crescimento na produção científica da Ufopa em seus primeiros anos de atuação, com variação entre o período de 2014 a 2016 e declínio a partir de 2017. Esse decréscimo pode advir de vários fatores, mas consideramos que, dentre eles, o mais expressivo está relacionado ao nosso ponto de análise *Os impactos da lógica capitalista na Universidade Pública*, pois o decréscimo no financiamento em pesquisa e ciência no Brasil ficou acentuado após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016 e posterior contingenciamento entre 2019 e 2021.

O notável declínio no quantitativo de atividades científicas no âmbito da Ufopa em 2021 não faz da instituição uma exceção, haja vista que grande parte das instituições de pesquisa do país também sofreram redução importante na produção científica. As universidades públicas, no geral, foram penalizadas pela redução orçamentária, pela pandemia do Covid-19 e pela campanha difamatória contra a ciência implantada pelo próprio governo federal (2009-2021). Sustentada pela extrema-direita brasileira, o chamado “negacionismo científico” nada mais é que o reflexo de uma burguesia que, sem identidade, buscou em um político caricato sua expressão política e viu-se motivada pela tentativa de desmonte da universidade por meio de medidas neoliberais as quais, na prática, afastam a classe trabalhadora de conhecimentos e de debates que possam formar uma massa de trabalhadores críticos e potenciais revolucionários. Com efeito, para os neoliberais, o conhecimento científico deve ser restrito aos que demonstram potencial meritocrático e que não constituem ameaças ao sistema.

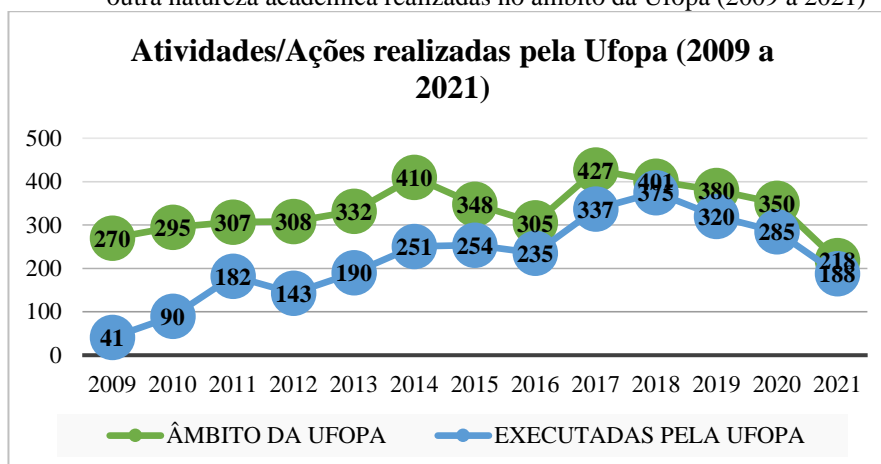
Saviani (2003) colabora com esse debate ao dissertar sobre a concepção de profissionalização e ensino profissionalizante no país. Afirma que a “concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho” (Saviani, 2003, p. 138), ou seja, os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar esse limite, logo, nessa concepção, “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (Saviani, 2003, p. 138).

Num contexto ultraconservador, focado na liberdade econômica e enfraquecimento da função do Estado como regulador e protetor social, incluindo posturas autoritárias e de negação, não há lugar para a ciência e para o conhecimento científico. Com efeito, o resultado visível, desde 2017, são os cortes orçamentários e, por conseguinte, redução ou contingenciamento de recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), principais fontes de fomento à pesquisa no país.

As constantes reduções dos financiamentos inviabilizaram não apenas as ações de pesquisa e extensão, mas, de forma geral, a consolidação das universidades públicas criadas em meados dos anos 2000 a partir do programa de expansão da educação superior. Os sucessivos cortes no orçamento das universidades públicas produziram retrocessos incalculáveis no atendimento às demandas coletivas da sociedade.

De forma particular e contraditória, a Ufopa, ao tempo que teve queda no número de atividades e ações científicas, conforme demonstra o gráfico 1, apresentou aumento na execução das atividades dessa natureza, de forma independente. Com recursos próprios ou de fundações, a universidade passou a assumir a realização das ações de pesquisa, extensão e de outra natureza acadêmica, conforme demonstra o gráfico 2, criado a partir da tabela 1.

**Gráfico 2** - Evolução histórica das atividades/ações de pesquisa, de extensão e de outra natureza acadêmica realizadas no âmbito da Ufopa (2009 a 2021)



Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório Histórico de Atividades de Pesquisa e Extensão Ufopa (RHPE/Ufopa).

É perceptível, a partir da análise do gráfico 2, que Ufopa, em meio a ofensiva neoconservadora e ultraneoliberal, em curso desde 2016, buscava ainda se consolidar como executora das atividades científicas de pesquisa e de extensão, o que, ao nosso entendimento, possibilitaria a efetiva aproximação da universidade à sua realidade local, ambicionada em seu primeiro PDI (2012-2016) e retificada nos demais planos, ao estabelecer como principal política institucional no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação “a consolidação da prática democrática e a inserção cidadã da instituição na realidade amazônica e no cenário nacional e internacional” (Ufopa, 2016; 2019).

Os elementos quantitativos expostos nos gráficos e tabelas dispostos neste texto revelam muito mais que números, demonstram que o desenvolvimento histórico da Universidade Federal do Oeste do Pará perpassa por dois cenários antagônicos: um período de expansão e de interiorização da educação superior; e outro de contingenciamento e cortes orçamentários. De certo, ambos os períodos são resultados de políticas governamentais que impactam no desenvolvimento institucional de uma universidade pública, tanto em suas ações quanto em seus planejamentos institucionais, como é possível observar no *Plano de Desenvolvimento da Ufopa* (2019-2023):

A diminuição de repasses do governo federal para as Ifes é uma realidade. Segundo a Andifes, de 2014 para 2018 o corte, real, foi de R\$ 2,2 bilhões, caindo de R\$ 9,9 bi para R\$ 7,4 bi. Diante desse cenário, as Ifes vêm estudando outras formas de manter seus recursos e não diminuir a qualidade, principalmente da pesquisa e inovação tecnológica. Entre as principais propostas temos o **estreitamento de laços com as fundações de apoio, a criação de redes integradas que fomentem e aproximem grupos de pesquisa de agentes de fomento** e, por fim, os incipientes, mas promissores, **fundos patrimoniais** (Ufopa, 2019, p. 189, grifo nosso).

Os grandes bloqueios e cortes orçamentários atingem diretamente as condições para a continuidade e o desenvolvimento das atividades político-pedagógicas das universidades públicas. Esse quadro de redução de recursos públicos se intensifica desde a EC nº 95/2016, com o congelamento dos gastos sociais no governo Michel Temer, e aprofunda-se no governo Jair Bolsonaro, que estabelece como alternativa os fundos patrimoniais, evidenciando uma nova face privatista e de desmonte das universidades públicas brasileiras. Segundo De Queiroz (2021):

Esse mecanismo de criação do fundo filantropo-mercantil para a educação pública tem como objetivo transformar as IES públicas em unidades empresariais, uma nova face do privatismo exaltado e do colonialismo educacional, eixos estruturantes da política educacional no Brasil (De Queiroz, 2021, p. 333).

Diante a diminuição de repasses do governo federal, assim como outras Ifes, a Ufopa tem cedido às parcerias junto ao setor empresarial, seja de forma institucionalizada ou não. É certo que essas parcerias público-privadas, em sua maioria, atendem aos interesses do capital na medida em que convertem produtos e serviços em mercadorias.

Marx, ao analisar esse movimento, explica que “[...] mercadoria aparece tanto como pressuposto elementar constante do capital quanto, por outro lado, como resultado imediato do processo de produção capitalista (Marx, 2022, p. 31). Mercadoria e dinheiro são pressupostos elementares do capital, mas só se desenvolvem como capital sob certas condições e, dentre essas condições, encontra-se a capacidade de transformar o trabalho em mercadoria para o próprio trabalhador, ou seja, nesse caso específico, a produção científica da universidade em objeto de lucro, não para quem produz, mas para quem financia.

Na contramão desse processo de dominação burguesa que captura conhecimento e transforma em mercadoria, a universidade pública deve resistir em defesa do serviço público e em prol das demandas coletivas. Neste embate entre impactos/arranjos neoliberais e o poder de atuação da universidade, faz-se urgente debater “a atenção” dessa instituição às demandas coletivas da sociedade. Assim, dando prosseguimento à análise do *Relatório Histórico de Atividades de Pesquisa e Extensão da Ufopa (RHPE-Ufopa)*, relacionou-se as ações de pesquisa e extensão realizadas pela Ufopa às demandas coletivas da sociedade no sentido de reconhecer não apenas a interação da universidade com as comunidades ao seu entorno, mas também as potencialidades emancipadoras contidas em algumas dessas propostas.

Posto isso, avançamos com o segundo ponto de análise: *A Universidade Pública e a realidade local*. A esse respeito, é importante refletir quanto ao inegável impacto positivo que uma universidade pública promove na região em que é instalada, tanto no aumento da oferta de

vagas para os cursos de graduação, quanto no impacto de maior destaque em uma sociedade capitalista: o econômico. Não obstante, a existência de uma universidade pública em determinado lugar é a real possibilidade de melhores condições para o desenvolvimento cultural, científico, tecnológico e social da população ao seu entorno, por isso, a criação de uma instituição desse nível causa tantas expectativas à sociedade local.

Como se evidencia, as universidades públicas emergem em meio a contradições, pois, ao tempo que serve a um projeto capitalista, elas também são espaços de luta do setor progressista por uma educação que contribua para a formação de cidadãos críticos e socialmente vinculados e, sobretudo, para a propagação de conhecimentos emancipadores. Em particular, por considerar a tese aqui defendida, buscou-se analisar minuciosamente as atividades de pesquisa e de extensão desenvolvidas pela Ufopa no recorte de estudo e relacioná-las à realidade local. De forma inicial, utilizou-se descritores relacionados à realidade regional e à área de atuação da Ufopa, posteriormente, ocorreu a identificação das atividades no RHPE-Ufopa e, por fim, procedeu-se com a sistematização e seleção das atividades desenvolvidas.

Os descritores foram selecionados com base na definição da expressão-chave “realidade local”. Em seguida, procedeu-se com a análise do corpus documental a fim de identificar a frequência da expressão “realidade local” nos documentos institucionais e em qual contexto ela era utilizada. Dessa análise, obteve a recorrência de associação da expressão ao contexto geográfico e, também, social, o que nos direcionou à definição dos descritores.

Com base no contexto geográfico, elencou-se os descritores: *Amazônia, Baixo Amazonas, Tapajós, Santarém, Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná* (municípios de localização dos campi da Ufopa). Acrescentou-se, ainda, o termo “várzea”, pois, ao inferir que a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), por meio da indissociabilidade de suas funções, tem contribuído de maneira significativa para a disseminação de conhecimentos emancipatórios, fortalecendo conquistas democráticas e coletivas, faz-se necessário compreender como a instituição tem interagido com esse ambiente tão singular de seu entorno, que é a várzea amazônica.

Como resultado, foram obtidos os dados apresentados na tabela 2, referente às atividades de pesquisa e de extensão desenvolvidas no âmbito da Ufopa no período de 2009 a 2021, voltadas à realidade local no que refere ao contexto geográfico. Conforme observa-se na tabela, de 4351 atividades desenvolvidas no período, apenas 1292 responderam aos critérios aqui elencados concernentes à realidade local, o que evidencia 29,69% do total das atividades desenvolvidas.



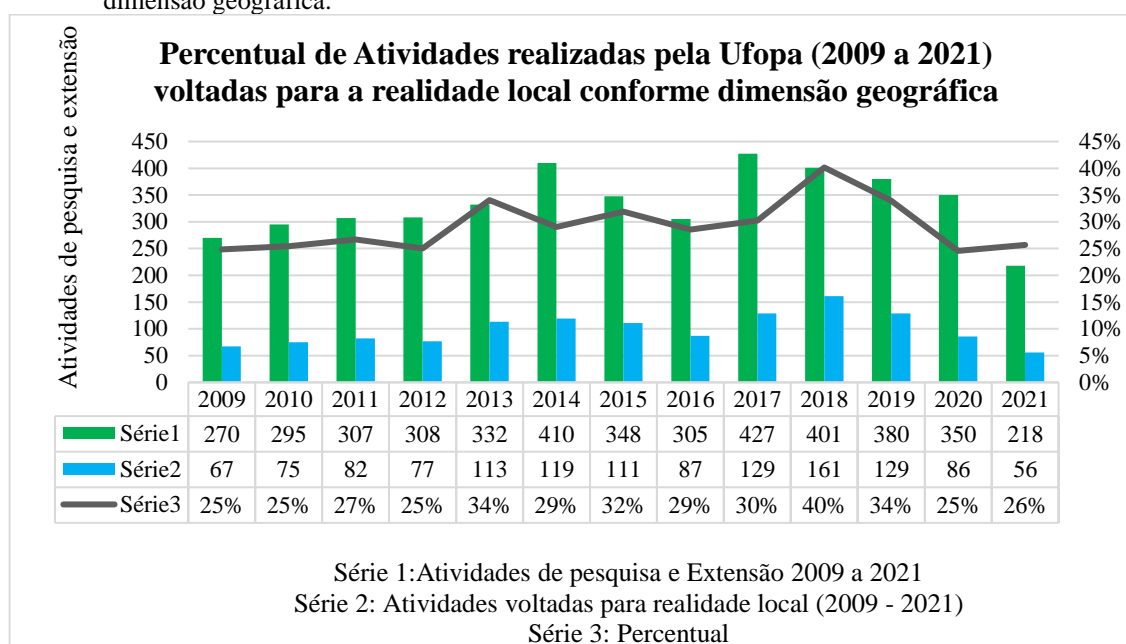
**Tabela 2** - Demonstrativo das atividades/ações de pesquisa, extensão, desenvolvimento tecnológico e de outras naturezas executadas na Ufopa no período de 2009 a 2021 voltadas para a realidade local – dimensão geográfica.

<b>ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO DA UFOPA 2009 A 2021</b>								
<b>ANO</b>	<b>BAIXO AMAZONAS</b>	<b>AMAZÔNIA</b>	<b>VÁRZEA</b>	<b>SANTARÉM</b>	<b>TAPAJÓS</b>	<b>MUNICÍPIOS</b>	<b>ATIVIDADES VOLTADAS PARA A REALIDADE LOCAL</b>	<b>ATIVIDADES/AÇÕES DE PESQUISA E EXTENSÃO E DE OUTRA NATUREZA ACADÊMICA</b>
<b>2009</b>	9	38	2	15	3	0	67	270
<b>2010</b>	11	37	2	18	4	3	75	295
<b>2011</b>	4	42	0	27	3	6	82	307
<b>2012</b>	7	37	0	22	6	5	77	308
<b>2013</b>	7	41	1	43	12	9	113	332
<b>2014</b>	5	42	2	47	15	8	119	410
<b>2015</b>	3	38	2	41	18	9	111	348
<b>2016</b>	10	27	0	33	10	7	87	305
<b>2017</b>	12	35	4	61	8	9	129	427
<b>2018</b>	33	48	7	43	9	21	161	401
<b>2019</b>	13	42	9	40	12	13	129	380
<b>2020</b>	14	24	3	24	11	10	86	350
<b>2021</b>	9	16	1	16	6	8	56	218
<b>Total</b>	137	467	33	430	117	108	1292	4351

Fonte: Elaborada pela autora com base no Relatório Histórico de Atividades de Pesquisa e Extensão Ufopa (RHPE/Ufopa).

Analisados os resultados de forma isolada, anualmente, nota-se que a variação percentual esteve entre 25% e 29%, atingindo maior índice no ano de 2018, quando 40% das atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pela Ufopa estiveram voltadas para a realidade local, no que tange à dimensão geográfica, de acordo com os critérios adotados nesta pesquisa, conforme ilustra o gráfico 3.

**Gráfico 3** - Atividades/ações realizadas pela Ufopa (2009 a 2021) voltadas para a realidade local conforme dimensão geográfica.



Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório Histórico de Atividades de Pesquisa e Extensão Ufopa (RHPE/Ufopa).

Ao limitarmos a atuação da Ufopa em relação à realidade local e às atividades de pesquisa e de extensão analisadas, percebe-se, durante o período estudado, uma evolução histórica insatisfatória no que tange às expectativas estabelecidas no projeto de criação da universidade e em seus documentos institucionais. Isso é evidenciado pelo gráfico 3, quando se observa que, mesmo apresentando uma demanda crescente em 2011, os anos posteriores foram de sucessivos avanços e retrocessos quanto à temática *interação da universidade com a realidade local*, referente à dimensão geográfica.

Fatores, como a dificuldade de consolidação da Ufopa como uma efetiva universidade multicampi, refletem nos resultados apresentados. Vejamos, por exemplo, os dados obtidos a partir do uso dos descritores *Santarém* e *municípios*. Ao considerar o critério de menção de ambos os descritores no título da atividade/ação desenvolvida, é notória a disparidade entre o quantitativo de atividades executadas na sede e a somatória das atividades realizadas nos campi da Ufopa. Enquanto se registra que 430 atividades tiveram em seus títulos a demarcação do

município de *Santarém* como local de realização da ação, 108 denominam como local de execução os municípios de *Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná*, cidades que abrigam os campi da universidade.

A Ufopa, que ainda busca a consolidação da estrutura multicampi, vem aos poucos superando o estigma de que a universidade nas cidades do interior limita-se ao ensino e, em alguns casos, à formação para o serviço. Por meio das ações de pesquisa e de extensão, a instituição, de forma gradativa, tem se voltado para sua realidade local e “rompido os muros” da Universidade para além da sede. Observa-se essa evolução positiva ao observar os dados apresentados na tabela 2. Conforme os critérios estabelecidos para análise, em 2017, enquanto a Ufopa registrou a execução de 61 atividades de pesquisa e de extensão na sede (Santarém), apenas 9 ações foram direcionadas ao conjunto de municípios que abrigam os campi da instituição. No ano seguinte, em 2018, houve um aumento positivo nesse número, com um total de 21 ações realizadas nos municípios e 43 ligadas à sede.

Esse resultado positivo é decorrente da ação realizada pela Ufopa em 2017, na qual consistiu implantação dos campi por meio do plano de gestão denominado *Consolidação do projeto multicampi*, descrito no relatório de gestão 2014/2018:

Em março de 2017, a Procuradoria Educacional Institucional da Ufopa protocolou pedido de autorização para funcionamento de cursos regulares nos campi.

A resposta veio em setembro do mesmo ano, com a autorização de oito cursos. No mesmo mês, foi lançado o primeiro Processo Seletivo Regular para os campi fora da sede.

A Ufopa consolidou a expansão com o início das atividades dos cursos a partir do mês de novembro de 2017 (Ufopa, 2018, p. 8).

Apesar de denominar-se como *Consolidação do projeto multicampi* e, em certa medida, a ação possibilitar a maior interação da universidade com a sua área de abrangência, passados sete anos da implantação dos campi, pouco evoluiu em termos reais de consolidação dessas unidades acadêmicas e administrativas. Os sucessivos cortes orçamentários e as consequências infaustas de um período pandêmico comprometeram não apenas a materialização da infraestrutura adequada desses campi, pois estavam em período de instalação, como também a consolidação acadêmica, por inviabilizar a abertura de novos cursos, contratação de docentes e o financiamento de projetos de pesquisa e de extensão, como evidencia o gráfico 3. É perceptível a queda dessas atividades acadêmicas a partir de 2018 e, por consequente, a interação da instituição com a realidade local (série 3).

Na busca de ampliar a análise para, deste modo, reconhecer nas práticas acadêmicas da instituição suas relações e interações com as comunidades em seu entorno, de forma a

identificar as convergências e divergências em relação à concepção neoliberal e/ou a propostas emancipatórias, optou-se por analisar também a relação universidade e realidade local no que refere ao contexto social, para tanto, elencou-se os descritores: *cidadania, cultura, desenvolvimento social/econômico, direitos humanos, educação, escola, indígenas, justiça social, proteção ambiental, quilombolas, ribeirinhos, saúde e sustentabilidade*.

Os descritores selecionados estão relacionados aos princípios, às metas e aos objetivos administrativos e acadêmicos da Ufopa, estabelecidos em seus planos pedagógicos e documentos institucionais, os quais são norteadores e vão desde o projeto de criação da universidade até as recentes atualizações de seus PPCs e PDI.

Compreende-se que a universidade deve retornar à sociedade o saber que dela se origina, em forma de conhecimento científico, produzido, relacionado e direcionado à compreensão da realidade social que a comporta, pois, como destaca Sobrinho (2015, p. 170), “é sumamente importante que a educação superior produza conhecimentos e formação com um grande sentido de pertinência social”, o que não implica em assumir as responsabilidades do Estado, mas sim, priorizar conhecimentos voltadas ao atendimento das demandas das populações, e não à legitimação do mercantilismo da globalização neoliberal.

Nessa perspectiva, a partir dos descritores elencados e considerando como critério de seleção as atividades voltadas à realidade local - dimensão *contexto social* -, analisou-se as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito da Ufopa no período de 2009 a 2021 e, como resultado, obteve-se os dados apresentados na tabela 3.

**Tabela 3** - Demonstrativo das atividades/ações de pesquisa, extensão, desenvolvimento tecnológico e de outras naturezas executadas na Ufopa no período de 2009 a 2021 voltadas para a realidade local – dimensão social.

ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO DA UFOPA VOLTADAS PARA A REALIDADE LOCAL 2009 A 2021 - DIMENSÃO SOCIAL															
ANO	CIDADANIA	CULTURA	DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ECONÔMICO	DIREITOS HUMANOS	EDUCAÇÃO	ESCOLA	INDÍGENAS	JUSTIÇA SOCIAL	PROTEÇÃO AMBIENTAL	QUILOMBOLA	RIBEIRINHOS	SAÚDE	SUSTENTABILIDADE	DIMENSÃO SOCIAL	ATIVIDADES/AÇÕES DE PESQUISA E EXTENSÃO E DE OUTRA NATUREZA ACADÊMICA/UFOPA
2009	3	7	3	1	10	6	0	2	7	0	0	3	4	46	270
2010	4	19	15	3	18	7	1	1	9	4	2	5	3	91	295
2011	1	26	17	5	15	11	1	2	6	4	2	4	2	96	307
2012	1	26	19	4	10	21	1	1	11	5	2	4	3	108	308
2013	3	27	19	7	19	18	2	5	13	3	2	7	3	128	332
2014	1	25	27	2	34	18	4	2	25	2	3	18	11	172	410
2015	0	46	17	1	18	12	1	1	10	3	4	9	6	128	348
2016	1	26	18	7	21	15	3	1	13	2	0	7	1	115	305
2017	2	13	18	4	25	23	8	1	25	3	4	17	5	148	427
2018	3	22	40	5	27	21	9	1	8	4	5	18	5	168	401
2019	1	11	24	6	48	17	14	2	23	7	2	13	6	174	380
2020	1	12	32	3	31	18	3	0	9	3	4	22	7	145	350
2021	1	19	23	2	18	5	10	1	7	4	4	8	4	106	218
<b>Total</b>	22	279	272	50	294	192	57	20	166	44	34	135	60	1625	4351

Fonte: Elaborada pela autora com base no Relatório Histórico de Atividades de Pesquisa e Extensão Ufopa (RHPE/Ufopa).

As informações contidas na tabela 3 demonstram a interação da Ufopa com a realidade local no que tange à dimensão social, tanto no percurso histórico quanto na política acadêmica ao longo do percurso. É evidente a aproximação progressiva da instituição com a sociedade ao longo dos anos através de atividades e iniciativas voltadas às questões de interesse coletivo. A universidade tem conseguido ir além da lógica de simples agente produtor e divulgador de ciência e de tecnologia, mas, sobretudo, tem buscado assumir sua história, sua missão e sua identidade junto ao ambiente no qual está inserida.

Goergen (1998) considera que “a universidade não pode mais voltar-se exclusivamente para o desenvolvimento unilateral da ciência e tecnologia como se esta perspectiva exaurisse o projeto humano”, para o autor, essa instituição deve retomar seriamente a questão de sua função social na tensão da cultura e da profissionalização, numa perspectiva em que encontre um novo equilíbrio entre a formação técnico/profissional e a formação humanista/cultural, porém, atenta que:

Não se trata apenas de abrir pequenos espaços no currículo para a abordagem de temas humanísticos ou de artes, mas de ampliar com todo o rigor o conceito de formação acadêmica. Isto implica uma revisão profunda da prática acadêmica à qual estamos acostumados atualmente. Para tanto, não se deve partir de ideias gerais a respeito da identidade ideal da universidade para, em seguida, tentar aplicá-las normativamente, como se fazia tradicionalmente, mas construir um novo modelo universitário com base na realidade concreta da sociedade e do homem de hoje. Para isso, nem o local nem o global devem ser considerados isoladamente, mas ambos como fatores inter-relacionados que determinam a sociedade e o homem (Goergen, 1998).

Corroborar-se com Goergen nessa assertiva e defende-se que a universidade, sem desprender-se do global, deve voltar-se para a sua realidade local, pois, como enfatiza o autor, “é mister que a universidade desenvolva a necessária sensibilidade social para que, reconhecendo seus problemas e suas necessidades, possa instituir sua nova identidade e desenvolver estratégias de atuação” (Goergen, 1998).

Nesse sentido, ao considerar a análise realizada e as informações contidas na tabela 3, observa-se que tópicos como *cultura, desenvolvimento social e econômico, educação, escola, proteção ambiental e saúde* se destacaram com maior frequência nas ações e atividades de pesquisa e de extensão promovidas pela Ufopa durante o período examinado. Em contrapartida, questões relacionadas à *cidadania, direitos humanos e povos tradicionais da Amazônia* tiveram uma presença menos significativa. Esse resultado demonstra que a Ufopa tem se voltado para temáticas sociais de aspecto coletivo de abordagem mais ampla, enquanto temas típicos de sua realidade local ainda são pouco explorados.

A relação universidade e sociedade deve visar não apenas o desenvolvimento econômico e social, mas também a construção da cidadania, visto que essa é uma das principais missões dessa instituição pública. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que haja interação dinâmica e próxima com a realidade local e regional, buscando entender seus aspectos fundamentais, ou seja, o que há de universal nessa realidade. É importante ressaltar que local e universal não devem ser vistos como opostos; eles não se excluem, ao contrário, entrelaçam-se, complementam-se e, em certos contextos, distinguem-se também.

A compreensão dos aspectos essenciais dessa relação, aliada à busca por uma educação emancipatória, possibilita a desconstrução da submissão de temas locais aos de interesse globais. Para isso, é crucial que a educação possibilite ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao se aprofundar, em seu contexto, esses sujeitos devem analisar e questionar o que já conhecem, além de explorar o desconhecido a fim de compreendê-lo e influenciar de forma positiva a sua realidade. A produção desse conhecimento deve ultrapassar os limites da universidade, sendo democratizada e legitimada por meio de ações que promovam a emancipação de coletivos.

Ao defendermos a interação da universidade com seu entorno e, por conseguinte, a maior produção de conhecimentos voltados para temas de interesse local, não se trata de incentivar a criação de “guetos”, em que cada grupo produza “a seu favor”, mas que ações e atividades acadêmicas possibilitem condições concretas de inclusão na universidade de segmentos sociais que historicamente foram excluídos do ensino superior. Visto que, sendo a universidade, uma instituição historicamente determinada, como a construção humana que se articula ao processo de produção das condições materiais de sua existência para além da mera reprodução da sociedade burguesa, pode a educação articular-se plenamente na construção da sociedade sem classes (Saviani, 2003, p. 105).

Nesse sentido, é necessário à universidade pública romper com a lógica dos processos mercantis e privatizantes de viés neoliberal e articuladores dos interesses da burguesia, e vincular sua concepção e suas práticas numa perspectiva emancipadora. Ou seja, não basta volta-se para a realidade local, promover políticas institucionais para grupos selecionados, acompanhar as tendências ou “modismos acadêmicos”, é preciso que se reconheça como instituição pública responsável por promover a emancipação, a solidariedade, a equidade, o desenvolvimento humano, econômico, tecnológico e social, aliando isso à formação de sujeitos críticos, ativos e transformadores da sociedade.

Ao trazermos para o locus de pesquisa o debate quanto às concepções e às práticas acadêmicas voltadas para uma perspectiva emancipadora de educação, é possível constatar, por

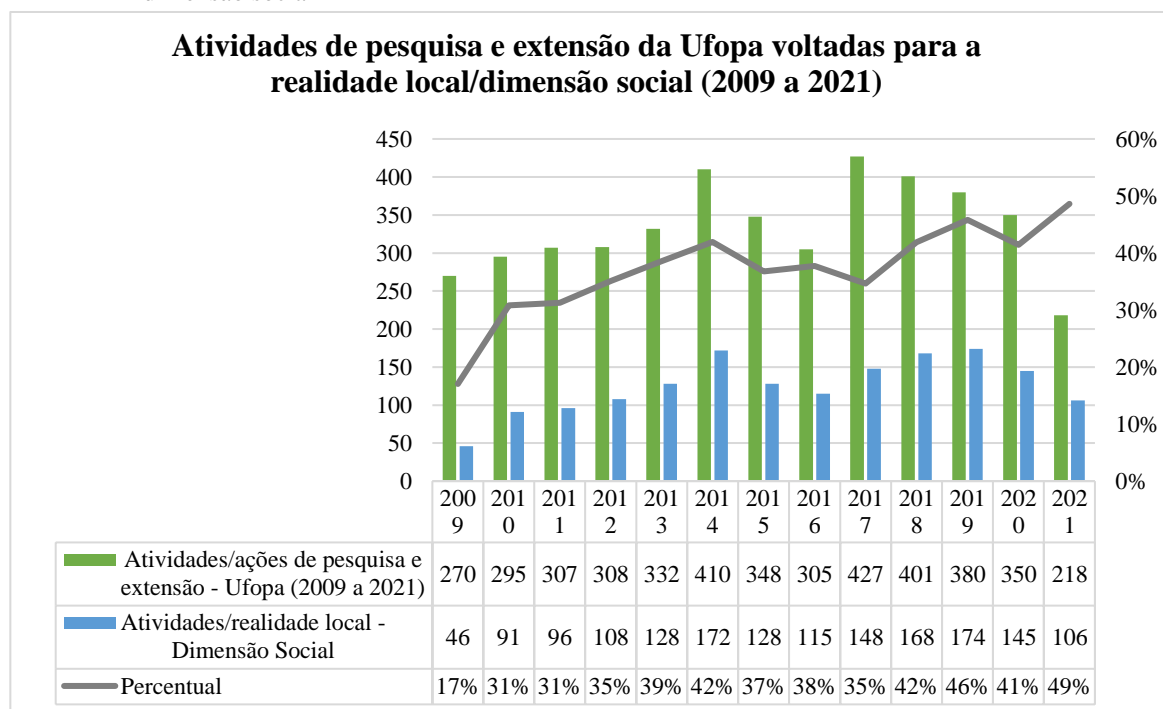
meio do *Relatório Histórico de Atividades de Pesquisa e Extensão Ufopa (RHPE/Ufopa)*, o expressivo número de atividades científicas desenvolvidas que apresentam potencialidades para além da comunidade acadêmica. Conforme sejam executadas, essas ações podem contribuir com uma educação que se proponha para além do capital e, ainda, seja capaz de contribuir com o processo de emancipação humana.

No que refere às atividades de pesquisa e de extensão realizadas no âmbito da Ufopa e voltadas para a realidade local (2009 a 2021), na dimensão social, é possível conferir, de acordo com a tabela 03, que, apesar de temas próprios da realidade local, ainda serem pouco explorados, de forma contraditória, quando ocorre a redução do quantitativo de atividades executadas pela universidade, conforme demonstra o gráfico 2, a Ufopa apresenta maior quantidade de ações voltadas para realidade local/dimensão social, ou seja, mesmo em meio a ofensiva neoliberal, pandemia e cortes orçamentários, no período de 2018 a 2021, conforme o critério de análise de informações utilizado, a Ufopa, através das ações de pesquisa e de extensão, voltou-se de forma significativa para as demandas coletivas de sua realidade local.

Para melhor ilustrar essa evolução histórica da Ufopa, no que refere às atividades de pesquisa e de extensão voltadas para a realidade local/dimensão social (2009 a 2021), apresentamos o gráfico 4, no qual é possível observar que a variação percentual saltou de 17% (2009) para 49% (2021), maior índice no período estudado. Isso confirma que, por meio das atividades de pesquisa e de extensão, a Ufopa tem se voltado para a sua realidade local, no que tange à dimensão social, de acordo com os critérios adotados nessa pesquisa, mesmo em tempos difíceis e de escassez orçamentária.



**Gráfico 4 - Atividades/ações realizadas pela Ufopa (2009 a 2021) voltadas para a realidade local conforme dimensão social**



Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório Histórico de Atividades de Pesquisa e Extensão Ufopa (RHPE/Ufopa).

De acordo com os critérios de análise adotados, nota-se, durante o período estudado, a crescente evolução do quantitativo de atividades e ações executadas pela Ufopa voltadas para temas de interesse coletivo. Esse resultado positivo contempla em parte os objetivos estratégicos postos nos três PDIs, os quais consistem em “intensificar a atividade de pesquisa de relevância social” (Ufopa, 2012, p. 49); “promover o desenvolvimento de ações comprometidas em atender aos desafios sociais e regionais” (Ufopa, 2016, p. 33); e, ainda, “fortalecer e ampliar a relação Universidade-Comunidade, como parceiros na resolução de demandas sociais” (Ufopa, 2019, p. 25).

Embora os resultados apresentados sejam satisfatórios em relação aos objetivos propostos nos documentos institucionais, há outros pontos a serem analisados e que merecem atenção. A exemplo, o reduzido quantitativo de ações acadêmicas voltadas para os temas *cidadania e justiça social*, importantes pautas de debate dentro e fora da universidade, enquanto conceitos e/ou práticas ainda se constituem como “medidas” para redução das ameaças sociais e não como meios para se proporcionar a igualdade de direitos e de oportunidades.

Outro ponto que merece destaque é a redução das atividades e ações acadêmicas desde 2018. Devido aos cortes recorrentes no orçamento e aos impactos adversos de um período pandêmico, essas consequências, sem dúvida, afetaram a relação da universidade com a

realidade local, inviabilizando, assim, as ações de pesquisa e de extensão, dois importantes pilares da universidade pública.

Ambos os aspectos causam preocupação não apenas com os “rumos” da Ufopa, mas, especialmente, com a instituição “universidade pública” no país, a qual encontra-se em minoria no cenário da educação superior brasileira. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2021, naquele ano, a rede privada já ocupava 87,6% do quantitativo de instituições de ensino superior no Brasil e segue em contínuo crescimento, conforme apontam os dados do Censo do ano posterior (2022), “entre 2012 e 2022, a rede privada cresceu 92,4%. Já a rede pública apresentou queda de -4,1% no mesmo período” (Brasil, 2022, p. 15).

De acordo com os dados obtidos no Censo (2022), de um total de 2.595 IES, apenas 205 (7,9%) são universidades, ou seja, somente destas é requerido o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É notório que a realização de atividades de pesquisas e de extensão concentram-se, em sua maioria, em universidades públicas, logo, as expectativas quanto a um projeto de universidade socialmente referenciada, voltada para a realidade local e que atue como instrumento teórico e político à orientação da prática social recai sobre essa instituição, a pública, a qual nem sempre segue a perspectiva crítico-dialética como uma forma de abordar as relações entre universidade e sociedade, ou seja, o olhar crítico sobre a realidade, em que possa diferenciar os problemas reais dos “pseudoproblemas” (Saviani, 2013, p. 18-19).

Nesse contexto, em que a maioria das IES, 2.390 (92,1%), é constituída por Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), instituições sem compromisso com a realização de pesquisa e extensão, o protagonismo da Universidade Pública em se voltar para a sua realidade local por meio das ações de pesquisa e extensão é primordial, pois a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão realiza-se de forma muito limitada nas demais IES.

A Universidade Pública brasileira, desde a sua criação, mostra um quadro múltiplo, cheio de tensões e contradições, sendo também espaço de debates, experiências e possibilidades de relações dialógicas que impulsionam a transformação social e a ressignificação de saberes. Logo, a criação de novas universidades e campi fomenta a expectativa quanto à possibilidade de renovação da própria universidade em relação aos seus modelos institucionais e suas relações com a sociedade de modo a favorecer a interdisciplinaridade, a sustentabilidade e o diálogo entre o ambiente acadêmico e a realidade das comunidades do seu entorno.

Em documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria da Educação Superior (Sesu), intitulado *A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014*, fica evidente a intenção de ampliar o acesso à rede pública e contribuir para a redução das assimetrias regionais e, também, fica claro nas normativas que a interiorização dessas novas universidades estaria condicionada a uma lista de critérios a serem analisados, dentre estes, que as novas instituições estejam “voltadas” para a realidade local e social (Brasil, 2014).

Na prática, a criação de novos campi pautou-se especialmente na participação das universidades no desenvolvimento regional, por meio da integração com a comunidade local e da participação efetiva das universidades no desenvolvimento da formação profissional e pesquisa regionais (Brasil, 2014, p. 36).

É certo que a universidade pública é uma instituição essencial para a sociedade, pois, diferentemente das organizações privadas que atuam de forma individualizada, ela tem a coletividade como referência. Logo, desde a sua concepção, a instituição traz, dentre os seus princípios de atuação, a relação estreita com a comunidade local. Isso significa que suas ações, sobretudo, as de pesquisa e de extensão, devem promover a integração entre os conhecimentos acadêmicos, as problemáticas locais e a participação na comunidade.

A esse respeito, é relevante destacar que, ao relacionar os resultados aqui alcançados às expectativas amplamente difundidas tanto na criação da Ufopa quanto nas atribuições expressas nos documentos institucionais, no que tange à interação universidade e realidade local, é notório que a Ufopa apesar de planejar e ter um “olhar” direcionado para seu entorno, a relação/articulação direta da universidade com o seu território ainda requer maior preocupação e incentivo às demandas referentes à sua realidade local e social.

Por outro lado, não convém atribuir à Ufopa, assim como a qualquer outra universidade pública, a função de superinstituição e, com isso, auferir-lhe os poderes que efetivamente não tem e não pode ter. Convém chamar a atenção para a realidade concreta do contexto social, no qual a instituição está inserida, bem como, para as contradições dessa pretensão, frente às suas reais condições estruturais, financeiras e políticas.

Não podemos esquecer que a ofensiva política e ideológica do capital neoliberal na busca pela transformação da educação em negócio influencia diretamente as estruturas administrativas e acadêmicas da universidade. Seja de forma direta, pelos cortes e reduções orçamentárias, levando à precarização e ao sucateamento desta; seja de forma indireta, pelo incentivo às parcerias público-privadas, as quais condicionam a seleção e a realização das

atividades acadêmicas aos interesses do mercado. Em virtude disso, temas de interesses coletivos e voltados para a realidade local e social são, por vezes, negligenciados por essas instituições.

Se, por um lado, a universidade pública tem a sua plena função social condicionada aos ditames do capital; por outro, as demandas sociais históricas vêm contribuindo para uma espécie de “antídoto” contra o “receituário neoliberal”. A exemplo, as novas universidades, implantadas a partir de 2003, apresentam mudanças significativas, a iniciar pelos projetos de criação, de implantação e de desenvolvimento histórico. É inegável a mudança no perfil dos estudantes, reunindo setores da população antes sub-representados<sup>71</sup> nas universidades públicas, as novas formas de seleção e acesso por meio de exames gratuitos, os projetos multicampi desde a criação das instituições e as políticas de permanência estudantil, todos, sem exceção, são resultantes da mobilização da sociedade civil organizada e da presença de governantes e dirigentes mais sintonizados com as lutas empreendidas pelos setores marginalizados da sociedade.

Essas transformações impulsionaram a ampliação da diversidade sociocultural nas universidades e trouxeram novos desafios anteriormente ignorados por essas instituições que, embora públicas, atendiam uma parcela restrita da sociedade, constituída pela chamada elite e classe média. Não obstante, ainda há regiões e, por conseguinte, populações pouco representadas nos ambientes acadêmicos, seja pela ausência de políticas seja ainda pela inexpressiva reivindicação a esse espaço, por incompreender a importância das universidades federais como instituições estratégicas para o desenvolvimento humano e regional ou, ainda, pela inviabilidade social dessas comunidades e populações.

Tal assertiva ganha sustentação neste estudo ao retornar à análise do *Relatório histórico de atividades de Pesquisa e Extensão da Ufopa (RHPE-Ufopa)*. Destaca-se que, dentre os descritores utilizados, o uso do termo “várzea” como recurso de identificação das atividades de pesquisa e extensão voltadas para a realidade local, desenvolvidas pela Ufopa no período de 2009 a 2021, possibilitou-nos a apreensão de que a várzea ainda é espaço invisibilizado nas ações e atividades desenvolvidas pela universidade. Apesar de sua importância em termos

---

<sup>71</sup>O termo “sub-representado” utilizado como um sinônimo de minoria, é usado no texto para referir à baixa presença de pessoas de grupos, como: indígenas, negros, ribeirinhos, camponeses, LGBTQIAPN+ e outros em espaços políticos, de poder, no mercado de trabalho e, no caso em específico, a universidade pública.

demográficos e historicamente notável influência econômica<sup>72</sup>, a várzea e seus habitantes, é um tema pouco privilegiado pelas produções científicas, atividades e ações acadêmicas.

Essa invisibilidade da várzea não se restringe a um espaço demográfico, mas, especialmente, à população que ocupa esse lugar, pois, enquanto o termo “ribeirinho” foi pouco recorrente no corpus analisado, o termo “varzeiro” sequer foi localizado. Aliado à limitada produção científica e às reduzidas ações acadêmicas, os varzeiros, diferente dos demais povos tradicionais (a exemplo, os grupos indígenas e quilombolas), não dispõem de políticas institucionais específicas no âmbito da Ufopa, assim como em nível nacional voltadas para o acesso e para a permanência dessa população na universidade.

Ainda no que se refere à várzea, soma-se à problemática apresentada o fato de algumas localidades dessa região apresentarem reduzido número de ingresso estudantil nas universidades públicas ou, até mesmo, dependendo da localidade, a total ausência destas. Parte expressiva dessa população só tem acesso à universidade pública de forma “indireta”, pelas ações e atividades realizadas via projetos e de extensão.

Nessa perspectiva, ao relacionar as ações de pesquisa e de extensão realizadas pela Ufopa à sua realidade local e às demandas coletivas da sociedade, é oportuno discutir as potencialidades emancipadoras dessas atividades e, assim, compreender como essas ações podem fomentar diálogos, contribuir para a inserção dos envolvidos ao domínio dos conhecimentos produzidos pela humanidade, pois, como destacou Marx, “a arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas” (Marx, 2013, p. 157), dessa forma, faz-se fundamental integrar ciência e prática na luta pela emancipação e por mudança social, pois, enquanto a crítica teórica oferece a compreensão e a visão necessárias para direcionar a transformação, a ação prática é essencial para derrubar o poder material e concretizar essas mudanças. A teoria se torna efetiva quando é capaz de mobilizar e inspirar as massas, tornando-se uma força real na transformação da realidade social.

Assim como Marx, também acreditamos que a teoria (ciência) tem um papel crucial na transformação social. Quando a teoria se torna parte das massas e é absorvida por elas, transforma-se em uma força material<sup>73</sup>, a qual pode influenciar e mobilizar as pessoas à luta pela transformação social.

---

<sup>72</sup>Mcgrath e Gama (2005, p. 35) afirmam que a várzea do rio Amazonas sempre foi o corredor central da ocupação no Amazonas. De acordo com os autores, “até a década de 1970, quando a atual malha rodoviária começou a ser construída, a população amazônica se concentrava na várzea e nas margens dos principais rios”.

<sup>73</sup>Partindo dessa afirmativa, na subseção 5.2, buscou-se analisar ações de pesquisa e de extensão ocorridas em comunidades de Várzea (Santarém/PA) por meio de dois projetos executados pela Ufopa e relacioná-las à

## 5.2 A universidade pública entre rios e florestas: interação da Ufopa com seu entorno através das ações de pesquisa e de extensão desenvolvidas na área de várzea

Pensar em uma universidade que contribua com a transformação social inclui uma ruptura com modelos pré-definidos e práticas tradicionais peculiares de uma instituição que, por vezes, mantém-se dentro de seus muros intelectuais e físicos. Requer um movimento cíclico e constante entre o saber produzido dentro da academia, a realidade concreta e as demandas e anseios da sociedade perante a hegemonia capitalista.

A universidade pública é um espaço carregado de intencionalidades e, como tal, deseja-se que suas práticas acadêmicas e produções científicas contribuam para o processo de emancipação humana, já que, teoria e prática são inseparáveis, não basta o discurso teórico altamente qualificado, é preciso ações coerentes com os interesses e necessidades da classe trabalhadora.

Defende-se, aqui, como conhecimento emancipador aquele que proporciona ao sujeito que produz, assim como ao que recebe, formação crítica e reflexiva, percepção enquanto partícipes da sociedade e tomada de consciência enquanto sujeito social capaz de intervir de forma crítica para a transformação de sua realidade.

A emancipação, em Marx<sup>74</sup>, é uma categoria expressa em algumas de suas obras que se refere à não alienação do sujeito e a uma transformação social profunda. A emancipação só seria real a partir do momento em que o homem se tornasse livre e dono de si e de sua produção, ou seja, somente com o fim da propriedade privada e livre da alienação, o que resultaria na emancipação econômica e política. Não obstante, em suas obras, discutiu vários aspectos da emancipação.

No que refere à emancipação social, na concepção de Marx, ela só seria alcançada com a superação das desigualdades de classe. Isso envolve a eliminação da propriedade privada dos meios de produção e a criação de uma sociedade sem classes, em que a exploração do trabalho alheio não exista. Em sua visão, a emancipação social está intrinsecamente ligada à luta do proletariado contra o capitalismo e à construção de uma sociedade comunista. Para o filósofo, a simples obtenção de direitos e liberdades dentro do sistema político existente podem até ser considerados como atos que levam à emancipação política, mas insuficientes para alcançar a liberdade verdadeira, visto que não alteram as estruturas de poder e a desigualdade econômica da sociedade.

---

realidade local e às demandas coletivas da sociedade e, a partir dessa relação, reconhecer as potencialidades emancipadoras contidas nessas ações executadas.

<sup>74</sup>De forma particular, nas obras *Ideologia Alemã* (1998) e *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2004).

Para Marx, somente a partir da eliminação do sistema capitalista, alcançaríamos a emancipação econômica e chegaríamos mais próximo da emancipação humana, pois, somente assim, os indivíduos deixariam de ser explorados pelos proprietários dos meios de produção e passariam a ter seus trabalhos organizados de maneira a atender às necessidades de todos e não apenas aos interesses de uma minoria.

Essa emancipação de sentido mais amplo, para Marx, inclui a libertação do ser humano das alienações e limitações impostas pelo capitalismo. Isso abrange a libertação das formas de alienação que o capitalismo produz, como a do trabalho e a da separação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho. A emancipação humana, segundo Marx, é a realização plena do potencial humano e a capacidade de viver uma vida criativa e gratificante, livre das restrições impostas pelo sistema capitalista.

Na concepção do filósofo, somente a emancipação humana levaria à libertação dos seres humanos das condições de opressão e de exploração que são resultantes do sistema capitalista. Não obstante, a emancipação verdadeira, para Marx, ocorre quando os seres humanos se libertam das condições que os impedem de alcançar seu pleno potencial e de se desenvolver plenamente como indivíduos, pois toda emancipação, segundo ele, é uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao ser humano.

Sobre as condições para a emancipação humana, de acordo com Marx, ela depende das seguintes condições:

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política (Marx, 2010a, p. 54).

Marx denuncia o capitalismo como um sistema que explora a classe trabalhadora. Logo, para que aconteça a emancipação humana, é necessária a superação das relações de produção capitalistas que permitem a exploração dos trabalhadores pelos proprietários dos meios de produção. Isso significa abolir a propriedade privada dos meios de produção e estabelecer uma sociedade em que os recursos e a produção sejam controlados coletivamente.

Além disso, para autor, a emancipação também está relacionada ao desenvolvimento das capacidades humanas e à autonomia, sob o capitalismo, os indivíduos são limitados e alienados não só do produto de seu trabalho, mas também de sua própria natureza humana. A emancipação implica criar uma sociedade onde as pessoas possam se realizar plenamente e

desenvolver suas potencialidades sem serem constrangidas pelas limitações impostas pela economia capitalista. Para isso, faz-se primordial a superação da alienação, ou seja, que o trabalhador se reconecte com sua própria natureza e com os produtos de seu trabalho e caminhe para a construção de uma sociedade justa e equitativa. Em suma, para Marx, a emancipação humana é a libertação das estruturas opressivas e alienantes do capitalismo e a criação de uma sociedade em que todos possam viver com dignidade, liberdade e alcancem a realização pessoal, sem que, para isso, tenham que explorar o outro.

O debate sobre emancipação humana também fez parte da obra de diversos autores marxistas, por exemplo, do pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937), que, ao alertar quanto à função reprodutora da escola, também destacou o compromisso desta com a transformação social. Gramsci defende que a escola pode proporcionar esclarecimentos e fomentar uma consciência coesa e uniforme, formando indivíduos capazes de criticar a visão de mundo que possuem, baseada em suas origens e nas condições que os cercam (Gramsci, 1982, p. 118).

Na mesma perspectiva, ao dissertar quanto ao “lugar” da educação na emancipação humana, o filósofo e sociólogo Theodor Adorno questionou a educação autoritária e propôs uma educação emancipatória. Para o autor, a educação deve, simultaneamente, evitar a barbárie e buscar a emancipação humana. Assim como Gramsci, Adorno admitiu o papel importante da escola na formação de uma consciência crítica, porém alertou quanto à sua limitação, pois, segundo o filósofo, a organização econômica vigente impõe impotência, por meio da alienação social, à maioria das pessoas (Torres, 2017, p. 1277).

Já para Dermeval Saviani, nossa principal referência contemporânea neste estudo, a emancipação está profundamente ligada ao conceito de educação e ao seu papel na transformação social. Em suas principais obras, Saviani defende que a educação deve ser um meio de promover a emancipação dos indivíduos e das classes sociais oprimidas, ajudando-os a superar as condições de exploração e desigualdade.

Partindo dessa concepção, almeja-se uma educação em que a formação possibilite o acesso ao conhecimento e que esse conhecimento contribua para a emancipação humana. Eis o papel da escola e da universidade na perspectiva emancipadora, haja vista que, nas sociedades capitalistas, as instituições e todas as suas relações sociais estabelecidas, seja na formação seja na produção, podem contribuir para a alienação e reprodução ou para a autonomia e emancipação.

Conforme defende Kochhann (2019, p. 149), “a universidade pública, em especial, tem a obrigação de possibilitar a formação pela e para a emancipação”. Ou seja, a “emancipação



enquanto uma finalidade da universidade pública deve (re) pensar o homem enquanto um ser situado e complexo, com capacidades de aceitação ou transformação de sua realidade” (Kochhann, 2019, p. 149), pois, quanto mais o homem conhecer sua realidade, melhor poderá agir sobre ela.

A educação destina-se à promoção do homem. A universidade, como instituição educativa, também deverá estar voltada para essa promoção. Portanto, cabe-lhe, para cumprir adequadamente suas funções, aprofundar-se na compreensão da realidade humana. O homem é um ser situado. Possui, no entanto, a capacidade de intervir na situação para aceitar, rejeitar ou transformar (liberdade) (Saviani, 2000, p. 76).

A educação deve possibilitar esse conhecimento para que o homem seja capaz de intervir na realidade concreta no sentido de busca por sua liberdade. Para tanto, o conhecimento não deve ser apenas restrito a um grupo privilegiado e, mesmo quando for, como ainda é caso do conhecimento científico, este deve ser produzido e disseminado a favor da sociedade e para a sociedade.

A universidade pública é o espaço por excelência de produção do conhecimento científico, tanto pelo ensino quanto pela pesquisa e extensão. Esse tripé que sustenta a instituição possui grande potencial de transformar a sociedade ao promover a geração e a disseminação de conhecimento, engajar a comunidade, apoiar o desenvolvimento de políticas públicas e capacitar indivíduos e grupos a fim de que possam contribuir para o desenvolvimento mais justo e equitativo da sociedade.

É inegável a importância das universidades como agentes de mudança social, apesar disso, como afirma Saviani, “a universidade está longe de ser para todos” (2019, p.12), mas pode ser para todos quando suas atividades forem realizadas visando beneficiar a maioria da população, representada pelos trabalhadores. Nesse sentido, entendemos que tanto a pesquisa quanto a extensão universitária, no processo formativo, podem contribuir para a emancipação.

Como anunciado na subseção anterior, dos 33 projetos identificados na pesquisa (relatório) referentes às ações e/ou atividades de pesquisa e de extensão ocorridas em comunidades de várzea, selecionou-se um projeto em rede, composto por 15 subprojetos, para análise e possível identificação das potencialidades emancipadoras contidas nessas ações executadas. Para isso, elencou-se as categorias de análise a partir do pressuposto de que o potencial emancipador das atividades de pesquisa e de extensão realizadas pelas universidades públicas está profundamente relacionado à concepção de educação como um instrumento de transformação social e de desenvolvimento humano, conceito defendido pelo professor Dermeval Saviani, a partir da *Pedagogia Histórico-Crítica*, uma abordagem que entende a

educação como um meio para superar desigualdades e promover a emancipação do ser humano. Com base nas reflexões de Saviani sobre o potencial emancipador da educação e atentos às potencialidades contidas nas ações de pesquisa e de extensão executadas pela Ufopa, apresenta-se as categorias de análise:

- *Educação como Prática Social Transformadora*: Saviani considera a educação como uma prática social que tem o potencial de transformar a realidade social. Ao considerarmos que tanto a pesquisa quanto a extensão universitária representam modalidades de educação que ultrapassam a mera transmissão de conhecimento, mas que também envolvem a participação ativa dos alunos e da comunidade na solução de problemas reais e na criação de novas possibilidades para o futuro, almeja-se que essas ações fomentem “uma prática social transformadora em contraposição à educação acrítica que forma pessoas dependentes e reprodutoras da ordem vigente” (Saviani, 2021, p. 171).

- *Desenvolvimento da Consciência Crítica*: Saviani enfatiza a importância de desenvolver a consciência crítica dos indivíduos, pois essa reflexão é essencial para a emancipação por permitir que os sujeitos compreendam e questionem as condições existentes e busquem mudanças. Ao considerar que as atividades de pesquisa e de extensão possibilitam o envolvimento tanto dos estudantes quanto da comunidade em processos de reflexão diversos, é desejável que essas reflexões contribuam para a crítica sobre a realidade social, econômica e cultural dos envolvidos nas ações realizadas.

- *Integração entre Teoria e Prática*: a prática de pesquisa e extensão possibilita a integração entre teoria e prática, haja vista que, ao aplicar conhecimentos teóricos em contextos práticos e reais, os alunos e pesquisadores podem entender melhor a realidade e encontrar soluções concretas para problemas enfrentados pela sociedade, promovendo a transformação social e o desenvolvimento humano, uma vez que “para ser instrumento de mudança social a educação precisa manter relação orgânica com o contexto da sociedade em que se encontra. Essa relação orgânica implica num conhecimento crítico da realidade para que a educação possa se integrar a ela e não a ela se superpor” (Saviani, 2021, p. 171).

- *Superação das Desigualdades Sociais*: Saviani, em seus escritos, defende que a educação pode desempenhar um papel crucial na superação das desigualdades sociais, porém, o próprio educador alerta que “a questão da desigualdade social não é um problema da universidade. Trata-se de um problema cujo fundamento se encontra na estrutura econômica da sociedade” (Saviani, 2019, p. 9), cabendo apenas à universidade, enquanto instituição pública, permitir-se “voltar suas atividades de pesquisa, ensino e extensão aos interesses e necessidades do conjunto da população” (Saviani, 2020, p. 60) para, finalmente, exercer em plenitude sua

autonomia. Para tanto, é fundamental que sejam as atividades como as de pesquisas, realizadas não somente a partir de projetos definidos pelos critérios de relevância teórico-epistemológica, mas também de relevância social, tal como extensão, é desejável que os projetos “sejam sistematizados permitindo uma interação mais efetiva e de caráter permanente entre os universitários e os trabalhadores” (Saviani, 2020, p. 13) na busca da redução das desigualdades e da promoção da justiça social.

- *Participação Ativa e Democrática*: para Saviani, a educação emancipadora também envolve a participação ativa e democrática dos indivíduos na construção de seu próprio conhecimento e na transformação da sociedade. Projetos de pesquisa e de extensão muitas vezes envolvem a colaboração entre acadêmicos e membros da comunidade e, por isso, espera-se que esses projetos possam contribuir para uma abordagem democrática e participativa na resolução de problemas coletivos.

- *Desenvolvimento da Autonomia*: conforme educador, “a educação deve ter como objetivo supremo a afirmação da liberdade, originalidade e autonomia ética do indivíduo” (Saviani, 1996, p. 80), e isso implica, segundo o autor, que [...] “a educação estabeleça relações recíprocas com a sociedade o que significa que o processo educativo deve ser dirigido não apenas à adaptação, mas à transformação social” (Saviani, 1996, p. 80), constituída, em primeiro momento, pela autonomia individual e, em seguida, coletiva. Logo, no que tange à universidade, anseia-se que as atividades acadêmicas, como as de pesquisa e de extensão, promovem aos participantes (alunos, professores, comunitários e outros envolvidos) a autonomia intelectual e prática que lhes permitam agir de maneira mais independente e eficaz em suas vidas e em suas comunidades.

As atividades de pesquisa e de extensão realizadas pelas universidades públicas, em sua maioria, possuem grande potencial emancipador, pois, além de fomentar a produção e a divulgação do conhecimento científico, essas atividades também podem oportunizar a formação crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos. Por isso, é basal que essas atividades sejam de fácil acesso a toda a sociedade, inclusive às populações invisibilizadas pelo Estado.

Partindo dessa perspectiva, com base nas reflexões de Saviani, buscou-se identificar o potencial emancipador das atividades desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) (apêndice 2), no período de 2009 a 2021, destinadas às comunidades de várzea localizadas na área de abrangência da universidade. Optou-se por selecionar um dos projetos para fazer a análise tendo em vista apresentar maior densidade de ações voltadas para as áreas de várzea.

Síntese e organização do Projeto:

O projeto em rede *Várzeas e Ribeiras do Baixo Amazonas*, teve início em 2015 com a submissão da proposta à Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa)<sup>75</sup>. O projeto em rede, desenvolvido no período de 2015 a 2023, contou com a participação de diversos pesquisadores da Ufopa, da Universidade do Estado do Pará (Uepa) e do Instituto Federal do Pará (IFPA), que trabalharam em conjunto desenvolvendo pesquisas diversificadas em áreas de várzea do município de Oriximiná e Santarém.

Com o objetivo de contribuir para o melhoramento da cadeia produtiva do pescado e da meliponicultura, o projeto ampliou o campo de estudo para áreas diversas, que vão desde educação ambiental, a partir de ações como reflorestamento de áreas de várzea, até metodologias de pesquisa inovadoras para fomentar os avanços científicos e tecnológicos na região.

O projeto foi organizado de modo a atuar na difusão de conhecimentos para os alunos por meio do modelo de pirâmide acadêmica, em que o conhecimento é produzido e disseminado entre os diferentes níveis de pesquisadores<sup>76</sup> em forma de integração de rede, sendo que, na presente proposta, essa integração ocorreu a partir de duas regiões de várzeas selecionadas: a região que compreende a foz do rio Nhamundá e seu entorno, localizada no município de Oriximiná (sub-rede Nhamundá); e a região de várzea do rio Amazonas, próxima à jusante de Santarém (sub-rede Maicá).

Conforme descrição contida na proposta inicial do plano, a ação foi composta por 15 subprojetos vinculados às três instituições, Ufopa, Uepa e IFPA, o que compreendeu a uma composição de 146 pesquisadores, entre graduados, mestres e doutores, voltados a uma rede de trabalho direcionada para desenvolvimento das seguintes cadeias produtivas: cadeia produtiva do pescado, que engloba a produção de tambaqui (*Colossoma macropomum*) e camarão regional (*Macrobrachium amazonicum*); cadeia produtiva do açaí (*Euterpe oleracea*) e camu-camu (*Miracyria dúbia*), como fruto nutracêuticos e associados à alimentação do tambaqui; cadeia produtiva do mel de uma abelha regional (sem ferrão); e cadeia produtiva de culturas de subsistência com o valor agregado pela “plasticultura” (cobertura isolante), uma técnica que pretende garantir mais produtividade e controle sanitário. Dentro dessas cadeias, o projeto propôs trabalhar 8 (oito) subtemas: preservação da biodiversidade; agricultura familiar;

---

<sup>75</sup>Mais informações sobre o edital e submissão de proposta vide: Formação de Redes de Pesquisa nas Regiões de Integração Paraenses Interpará: uma experiência no território. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/3888>

<sup>76</sup>Cada aluno de pós-graduação deverá ter um orientador e um coorientador. Vinculados a esse aluno estarão dois alunos de iniciação científica da graduação, que deverão orientar mais dois alunos de iniciação científica do ensino médio.

mercado, produto e comercialização; agronegócio; saúde; e educação, dos quais, foram desenvolvidos a partir de quinze subprojetos, apresentados de forma sucinta no quadro 9:

**Quadro 10 - Síntese dos subprojetos vinculados ao Projeto em rede Várzeas e Ribeiras do Baixo Amazonas**

SÍNTESE DOS SUBPROJETOS		
Subprojetos	Título do subprojeto	Objetivo geral
Subprojeto 1	Educação em ciência, tecnologia aplicada à cadeia produtiva do pescado.	Estudar por mecanismos avaliativos a eficácia da relação ensino-aprendizagem na tradução do conhecimento científico e tecnológico para a linguagem educacional, considerando, para tal, as estratégias de integração entre ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por cada grupo de trabalho em todos os subprojetos da rede Nhamundá.
Subprojeto 2	Possíveis propriedades nutracêuticas da carne de tambaqui ( <i>Colossoma macropomum</i> ) alimentados com polpa de açaí ( <i>Euterpe oleracea</i> )	Estudar os efeitos nutracêuticos do açaí ( <i>Euterpe oleracea</i> ) no comportamento motor em tambaqui ( <i>Colossoma macropomum</i> ) (Cuvier, 1818), em aquários, e estudar possíveis propriedades ansiolíticas da carne do tambaqui juvenil ( <i>Colossoma macropomum</i> ) alimentado com polpa de açaí ( <i>Euterpe oleracea</i> ) em ratos submetidos ao labirinto em cruz elevado.
Subprojeto 3	Alimentador Automatizado Baseado em Redes de Sensores para Subsidiar a Cadeia Produtiva do Pescado.	Estudar e modelar um alimentador automatizado baseado em redes de sensores para o incentivo à realização de exercício associado à busca do alimento como estratégia de influenciar o crescimento do peixe tambaqui ( <i>Colossoma macropomum</i> ) criado em ambiente estático.
Subprojeto 4	Cauan Ferreira Araújo	Avaliar parâmetros edáficos em ambientes de várzea para subsidiar o reflorestamento de florestas ciliares com espécies nativas frutíferas antioxidantes, úteis para o manejo de pesca e piscicultura do tambaqui ( <i>Colossoma macropomum</i> ).
Subprojeto 5	Identificação da distribuição e fatores determinantes relacionados à hanseníase e a sua incapacidade física em populações de várzea na região do baixo Amazonas.	Identificar e caracterizar a distribuição e fatores determinantes relacionados à hanseníase e sua incapacidade física e, de forma associada, traçar um perfil epidemiológico incluindo uma avaliação nutricional e prevalência de doenças transmissíveis e não transmissíveis de populações de várzea na região do Baixo Amazonas.
Subprojeto 6	Criação de <i>Colossoma macropomum</i> (tambaqui) em sistema de ambiente aquecido.	Agregar valor à cadeia produtiva do <i>Colossoma macropomum</i> (tambaqui) cultivado em área de várzea utilizando a elevação da temperatura, exercício condicionado e dieta hiperproteica como precocidade de crescimento.
Subprojeto 7	Indicadores nutracêuticos de valorização da carne de tambaqui ( <i>Colossoma macropomum</i> ) criado em tanque flutuante.	Comparar a produção de tambaquis entre águas brancas e claras, usando indicadores nutracêuticos de valorização da carne de tambaqui ( <i>Colossoma macropomum</i> ) criado em tanque flutuante.
Subprojeto 8	Contribuição do aquecimento da água, exercício físico motivado e dieta com frutos antioxidantes para valorização da carne do tambaqui.	Estudar os efeitos da dieta suplementada com antioxidantes ( <i>E. oleracea</i> e <i>M. dubia</i> ), no crescimento de <i>Colossoma macropomum</i> (tambaqui) em ambiente aquecido e exercício físico motivado e criados em tanque escavado em área de várzea.
Subprojeto 9	Estudos de germinação, crescimento e composição química de espécies frutíferas com potencial antioxidante.	Desenvolver métodos acessíveis para a produção de mudas das frutíferas antioxidante camu-camu e açaí, como subsídio para o manejo da pesca e piscicultura do tambaqui ( <i>Colossoma macropomum</i> ) em áreas de várzea do Baixo Amazonas.
Subprojeto 10	Mapeamento genético e desenvolvimento de técnicas de produção sustentável do camarão-da-amazônia <i>Macrobrachium amazonicum</i> em regiões de várzea do Baixo Amazonas.	A presente proposta visa contribuir com os esforços já existentes para produção de um pacote tecnológico destinado ao cultivo comercial de <i>M. amazonicum</i> , através do mapeamento de genes específicos de crescimento do camarão-da-amazônia entre as populações da área de estudo, visando um futuro programa de melhoramento genético e o desenvolvimento de novos produtos e protocolos para que a sua produção possa converter-se em uma atividade comercialmente interessante para as comunidades ribeirinhas da região amazônica.

Subprojeto 11	Implantação de meliponicultura nas áreas de várzea do Baixo Amazonas: agroecologia agregando valores econômicos aos ribeirinhos	Desenvolver a criação de abelhas sem ferrão (Meliponicultura) entre comunidades ribeirinhas, permitindo o manejo deste recurso natural da várzea e promovendo o exercício de uma atividade vital para esse ecossistema, além de agregar valor aos produtos da biodiversidade das várzeas.
Subprojeto 12	Biodiversidade da fauna de crustáceos decápodes e sua participação na dieta do tambaqui <i>Colossoma macropomum</i> na região de várzea do Baixo Amazonas.	O presente subprojeto apresenta como objetivo principal realizar um levantamento da biodiversidade faunística de crustáceos decápodes na região de várzea do Baixo Amazonas e verificar a presença destas espécies na dieta do tambaqui <i>Colossoma macropomum</i> em ambiente natural.
Subprojeto 13	Agrotecnologias para comunidades ribeirinhas em várzeas no Território do Baixo Amazonas: instrumentos para uma agricultura ecológica.	Pesquisar e atualizar tecnologicamente modos de produção de agricultores e agroextrativistas em comunidades de várzeas no município de Santarém no Território do Baixo Amazonas com a finalidade de fortalecer cadeias produtivas (mandiocultura, horticultura, floricultura e medicinais) através de uma agricultura ecológica necessária e urgente em cenários inundáveis na Bacia Hidrográfica Amazônica, a fim de reduzir o risco socioambiental que comunidades de várzeas já atravessam em função do atraso agrotecnológico, resultando em graves danos à saúde coletiva, à produção e à segurança alimentar. Com as pesquisas e agrotecnologias propostas neste subprojeto, pretende-se contribuir com a inclusão social de comunidades ribeirinhas no Território do Baixo Amazonas em mercados ecológicos locais e regionais nas cadeias produtivas de hortaliças, mandiocultura, milho, plantas medicinais e floricultura.
Subprojeto 14	Estudos de sistemas agroflorestais e manejo florestal em comunidades ribeirinhas de várzeas no baixo Amazonas, município de Santarém-PA	Propor sistemas produtivos sustentáveis para uso de recursos florestais nas comunidades ribeirinhas do baixo Amazonas.
Subprojeto 15	Desenvolvimento de tecnologias sociais voltadas ao tratamento de água em comunidades de várzea na região do Baixo Amazonas.	Promover o desenvolvimento local e melhoria da qualidade de vida, através do desenvolvimento de tecnologias sociais aplicadas ao tratamento de águas de abastecimento em comunidades de várzea na região do Baixo Amazonas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante a exposição dos objetivos propostos por cada subprojeto, faz-se necessário esclarecer que a presente análise não visa avaliar o desenvolvimento do *Projeto em rede: Várzeas e Ribeiras do Baixo Amazonas*, assim como de seus subprojetos, mas apenas relacionar as ações propostas pelo projeto à realidade local das comunidades de várzea e às demandas coletivas da população residente nesse espaço e, a partir dessa relação, reconhecer as potencialidades emancipadoras contidas nessas propostas.

Dessa feita, de posse da íntegra do *Projeto*, um documento composto por dois arquivos, sendo arquivo 1, *Proposta do Várzeas e Ribeiras do Baixo Amazonas* (61 páginas); e arquivo 2, *Descrição dos Subprojetos do Projeto Consolidado* (218 páginas); realizou-se a leitura minuciosa das justificativas, dos objetivos gerais, dos objetivos específicos, metas previstas, atividades a serem desenvolvidas por meta, indicadores de cumprimento de meta, metodologia de trabalho, resultados, avanços e impactos potenciais esperados de cada subprojeto. Após a leitura dos subprojetos, realizou-se a relação das ações propostas ao espaço várzea e, a partir de então, tendo como base as categorias de análises elencadas para o estudo (*Educação como*

*Prática Social Transformadora, Desenvolvimento da Consciência Crítica, Integração entre Teoria e Prática, Superação das Desigualdades Sociais, Participação Ativa e Democrática, Desenvolvimento da Autonomia*), obteve-se a análise quanto ao potencial emancipador das propostas, apresentadas em forma de síntese, no quadro anexo 11, e expostas aqui.

Conforme Saviani (1989), o princípio básico da articulação teoria e prática consiste na formação não meramente teórica, mas numa formação prática, em que a teoria é compreendida como algo que informa a prática, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Diante disso, é importante destacar que, nesse quesito, todos os subprojetos, conforme as categorias de análise, apresentam como potencial emancipador a *Integração entre Teoria e Prática*, efetivada, a princípio, a partir da produção do conhecimento científico e, posteriormente, por meio da contextualização desse conhecimento através dos estreitamentos de laços entre universidade e sociedade. Destaca-se, ainda, em virtude de dez (subprojetos 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14 e 15), das quinze propostas, apresentaram como potencial emancipador à *Participação Ativa e Democrática* dos comunitários, ateve-se à descrição e à identificação das outras categorias.

Conforme as categorias de análise, as atividades do subprojeto 1 apresentam como potencial emancipador a *Integração entre Teoria e Prática*. A esse respeito, na perspectiva aqui defendida, compreendemos que, para realizar a transformação da realidade, é preciso, sobretudo, compreendê-la:

Nesta direção, a compreensão da realidade não pode ser empreendida sem a mediação dos conhecimentos científicos (teóricos), entendidos como abstrações realizadas por constantes e infinitas aproximações entre a realidade empírica e o conjunto de conhecimentos sobre a realidade produzido pela humanidade (Bezerra Neto, 2010, p. 153).

O referido autor afirma que, “[...] mais que interpretar a realidade, interessa transformá-la, o que coloca a prática, como o início da ciência social” (2010, p. 153). Desta feita, é imprescindível ao ser social apropriar-se dos conhecimentos científicos e, a partir desses, compreender e modificar a realidade. Não obstante, entende-se que a compreensão da realidade se concretiza através de uma transformação social que se inicia no processo formativo. Logo, a emancipação deve começar na consciência dos seres humanos, transformando sua individualidade, despertando para a consciência crítica.

A esse respeito, é possível afirmar que as ações propostas no subprojeto 1 também podem contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, visto que o estudo se compromete em traduzir a linguagem técnica e científica para uma linguagem educacional e, a

partir disso, incorporar às ações das escolas e do cotidiano da vida rural esse conhecimento científico. Para tanto, o projeto visa, por meio de encontros comunitários, oficinas instrumentais de educação ambiental e geração de produtos paradidáticos, a capacitação dos ribeirinhos das comunidades envolvidas nas pesquisas, bem como, o entendimento destes quanto à relação homem e natureza.

No subprojeto 2, além da categoria já citada, as atividades apresentam como potencial emancipador a *Participação Ativa e Democrática*, visto que o projeto objetiva, por meio das ferramentas tecnológicas, desenvolver na piscicultura a produção de peixes cuja carne seja mais saudável para a população e, com isso, valorizar a cadeia produtiva e a comercialização de um novo subproduto com qualidade diferenciada. Para isso, propõe-se a participação ativa da comunidade acadêmica e local (várzea) nas atividades técnicas de estudos e de experimentos, além da formação dos comunitários por meio de ciclos formativos e palestras. Tais ações nos possibilitam apontar ainda como potencial emancipador dessa proposta a possibilidade de fomentar o *Desenvolvimento da Autonomia* dos participantes.

Ressalta-se que a autonomia não seria a emancipação em si, mas uma construção subjetiva condizente com a formação da consciência revolucionária. Ou seja, para “[...] reconhecer e organizar as suas próprias forças” (Marx, 2010, p. 30) e, a partir disso, ao pleno poder de sua autonomia, seja capaz lutar e contribuir para a organização de uma sociedade livre, condição imprescindível para a emancipação humana.

Quanto ao subprojeto 3, apesar das atividades serem de aspecto mais técnico, o projeto apresenta potencial emancipador ao possibilitar que a *Educação* atue como *Prática Social Transformadora* ao propor ofertar um alimento de melhor qualidade nutricional, a proposta busca contribuir de forma positiva com a sociedade. Para isso, o estudo visa criar mecanismos que simulem a correnteza dos rios em ambiente de cativeiro para peixes e, por meio de alimentadores automatizados baseados na plataforma *Arduino*, comunicados através de uma rede de sensores e gerenciados por técnicas de inteligência computacional, a técnica pretende induzir a movimentação dos peixes à procura do alimento, fazendo que esses queimem gordura e convertam a energia adquirida pelo alimento em síntese proteica.

Em uma sociedade capitalista, a citada produção alimentícia difere das demais produções que, geralmente, sejam elas bens materiais e/ou imateriais, são quase sempre direcionadas ao lucro. Isso demonstra que, mesmo não competindo à educação promover as transformações históricas que levarão à emancipação humana, é possível, através de atividades educativas emancipadoras, romper com a lógica do capital, como demonstra Marx (2013) ao



apresentar sua célebre obra *O Capital*, o filósofo destaca a importância do conhecimento numa sociedade constantemente submetida a processo de transformação.

[...] Uma nação deve e pode aprender com as outras. Ainda que uma sociedade tenha descoberto a lei natural de seu desenvolvimento – e a finalidade última desta obra é desvelar a lei econômica do movimento da sociedade moderna –, ela não pode saltar suas fases naturais de desenvolvimento, nem as suprimir por decreto. Mas pode, sim, abreviar e mitigar as dores do parto (Marx, 2013, p. 116).

Marx, no caso em destaque, chama atenção quanto à importância da história e da propagação do conhecimento como fatores primordiais para o desenvolvimento da classe trabalhadora numa sociedade capitalista em que “[...] os interesses mais particulares das atuais classes dominantes obrigam-nas à remoção de todos os obstáculos legalmente controláveis que travem o desenvolvimento da classe trabalhadora” (Marx, 2013, p. 116).

Quanto ao subprojeto 4, esse objetiva o planejamento e implantação dos sistemas agroflorestais (SAFs), como uma forma de uso e de manejo da terra, que pode diversificar a produção, ocupar a mão de obra, gerar renda, proteger o solo e a água e, ainda, promover o envolvimento da população local. De acordo com as categorias de análise utilizadas neste estudo, pode-se afirmar que as ações do projeto além de possibilitar a *Educação como Prática Social Transformadora*, pode contribuir para *Desenvolvimento da Consciência Crítica* dos comunitários e pesquisadores, demonstrando, assim, forte potencial emancipador.

Com base no marxismo, defende-se que a interação entre a mudança das circunstâncias e a atividade humana é a base para uma prática revolucionária, em que a mudança social é alcançada através da ação coletiva e consciente dos indivíduos (Marx, 2013). Logo, a proposta 4, ao avaliar parâmetros edáficos em ambientes de várzea para subsidiar o reflorestamento de florestas ciliares com espécies nativas frutíferas antioxidantes, úteis para o manejo de pesca e piscicultura, pode contribuir para que o processo de educação/formação no sentido mais geral e mais restrito alcancem resultados significativos no que tange à formação humana comprometida com a transformação social.

O subprojeto 5, dentre os objetivos elencados, busca investigar em populações tradicionais e ribeirinhas (afrodescendentes e indígenas) a prevalência e a distribuição espacial de doenças infecciosas e parasitárias (DIP) e doenças crônicas não transmissíveis (DCNT). Para tanto, propõe ações que possam identificar as principais causas responsáveis pela manutenção de frequências elevadas dessas doenças nessas populações. Tal proposta apresenta notável potencial emancipador ao possibilitar a educação como prática social transformadora, propor por meio das ações planejadas e impulsionar o desenvolvimento da consciência crítica ao buscar

identificar as principais causas socioecológicas e biológicas relacionadas à emergência dessas doenças para fornecer suporte à formação de recursos humanos em saúde, ou seja, profissionais e comunitários que, através do desenvolvimento da autonomia, possam investigar e intervir nos aspectos econômicos, socioantropológico, histórico, biológico e ambiental que influenciam o quadro epidemiológico na área pesquisada.

O projeto 6 tem forte potencial emancipador ao possibilitar, por parte dos pesquisadores, a *Participação Ativa e Democrática* dos comunitários a partir da proposta do desenvolvimento de sistemas sustentáveis, sendo: um de aquecimento de água com aproveitamento de material reciclável, que usa a energia solar; e outro de um sistema térmico de conservação de calor e manutenção do ambiente aquecido para o peixe. Conforme descrição do projeto, esses sistemas vão potencializar o crescimento e otimizar o investimento em alimentação do pescado. Esses produtos disponibilizarão ao produtor uma ação positiva na razão custo e benefício, resolvendo dois gargalos cruciais para criação de peixes: alimentação fracionada e contínua, motivada pela própria fome do animal; e a otimização da conversão alimentar em proteína otimizada pela água aquecida, o que além de reduzir gastos financeiros na produção piscícola ainda ofertará uma carne de peixe de maior qualidade ao consumidor. Tal ação possibilita que a *Educação* atue como uma *Prática Social Transformadora* capaz de contribuir para *Desenvolvimento da Consciência Crítica* e o *Desenvolvimento da Autonomia* dos comunitários.

Com algumas similaridades ao subprojeto 3, o projeto 7 também apresenta potencial emancipador, pois, na referida proposta, a *Educação* atua como *Prática Social Transformadora* ao propor melhorias para a qualidade de vida dos comunitários e da sociedade em geral. O projeto prevê a utilização de recursos tecnológicos que possibilitam a produção e consumo de um alimento (peixe) de características benéficas à saúde que, ao mesmo tempo, permita ao pequeno produtor obter maior rendimento em seu produto, e ao consumidor, mais saúde. Tal ação pode não apenas contribuir para o *Desenvolvimento da Consciência Crítica* como para o *Desenvolvimento da Autonomia* dos comunitários quanto, em mínima parcela, para a *Superação das Desigualdades Sociais*, em vista disso, diferente dos trabalhadores urbanos, os varzeiros, em algumas localidades, padecem da falta de acesso ao conhecimento sistematizado.

O subprojeto 8 propõe desenvolver tecnologia acessível aos piscicultores por meio do aproveitamento da energia solar e, a partir disso, possibilitar práticas que acelerem o crescimento do peixe tambaqui. Iniciativa importante, visto que o conhecimento científico e o uso das novas tecnologias não são acessíveis a todas as classes sociais e, quando disponível, o acesso é seletivo para que não altere a lógica do capital e o conjunto de referências que orientam a sociedade (Mészáros, 2011). Apesar da proposta não ter sido formulada com o

propósito de romper com a lógica do capital, é válido destacar o seu potencial emancipador, pois, ao estimular a melhoria da renda financeira da população alcançada pelo projeto, caso efetivada a proposta, poderá contribuir para *Superação das Desigualdades Sociais*.

O subprojeto 9 pretende obter resultados e subsídios para produção de mudas de açaí e camu-camu de qualidade. E, dessa forma, favorecer as comunidades das áreas de várzea do Baixo Amazonas com divulgação das técnicas de produção de mudas e formação de pomares para que possam ser utilizadas não só na alimentação humana, mas também na piscicultura, em especial, do tambaqui (*Colossoma macropomum*). A proposta destaca-se por seu caráter abrangente e interdisciplinar, visando contribuir com tecnologias úteis para aumentar a geração de renda dos moradores das várzeas, além da conservação de todo o ecossistema ao seu redor. Essa descrição demonstra o potencial emancipador do projeto ao possibilitar que *Educação* atue como *Prática Social Transformadora* que possibilita o *Desenvolvimento da Consciência Crítica* dos comunitários e, ainda, a possibilidade de contribuir com a *Superação das Desigualdades Sociais* e *Desenvolvimento da Autonomia* ao viabilizar a geração de renda dos moradores das comunidades.

Com bastantes similaridades, os subprojetos 10 e 11 apresentam potencial emancipador ao fomentar o envolvimento dos comunitários em práticas sustentáveis de produção de camarão e mel, respectivamente. Ambos os projetos buscam promover a produção sustentável e o compromisso com o meio ambiente. O projeto 10 visa à produção de uma espécie nativa de camarão, em estruturas de baixo custo, utilizando itens da biodiversidade local e de pequenas produções familiares. Já o projeto 11 almeja estimular o desenvolvimento da meliponicultura, equilibrando a produção sustentável e a melhoria da renda financeira da população de várzea. Os dois projetos objetivam, por meio da tecnologia social, garantir a geração de renda às famílias produtoras com acesso dos produtos (camarão, mel e demais subprodutos) ao circuito formal do capital, garantindo escala industrial sem impacto negativo significativo ao meio ambiente.

Discutir a questão ambiental e despertar o pensamento crítico nesses comunitários é algo imprescindível, pois, ao tempo que as cidades amazônidas “desaparecem” em meio a fumaça resultante das queimadas, as populações tradicionais que vivem basicamente da agricultura familiar, da caça e da pesca sofrem com a expansividade capitalista.

Com efeito, os moradores da várzea, ao enfrentarem as consequências da grande estiagem ou das intensas cheias, padecem com dificuldades diversas, dentre essas, o acesso a alimentos, a medicamentos e, principalmente, à água potável. Esse desequilíbrio ambiental é também assimetria da relação do homem com a natureza, haja vista que, como dissertou a Marx,

o solo e a água são objetos universais do trabalho humano, pois, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, no qual, o homem se opõe à natureza e a modifica, transformando a si mesmo, sua própria natureza. Nesse sentido, ao provocar o interesse coletivo para a preservação ambiental, deseja-se que se desperte também uma educação emancipadora, a qual possibilite ao homem a consciência enquanto parte constituinte da natureza e, portanto, a necessidade do agir para conservar, interferir para modificar, em especial, a lógica do capital e todas as representações, ideias e conceitos condicionados pela realidade material e histórica em que os indivíduos vivem, como demonstra Marx no livro *A Ideologia Alemã*:

São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar (Marx, 2007, p. 19).

Com base em Marx, podemos inferir que as ideias e representações humanas não são produtos da mente humana isolada, mas resultam das condições materiais e sociais em que os indivíduos se inserem. Logo, se as relações sociais se transformam conforme o desenvolvimento das forças produtivas, é possível que essas relações também possam transformar-se de acordo com a consciência dos homens. Assim, mesmo que pareça utópico, defende-se que a apropriação do conhecimento científico, por parte da classe trabalhadora, aliada à prática cotidiana na natureza possibilitará a *Participação Ativa e Democrática*, o *Desenvolvimento da Autonomia* e o *Desenvolvimento da Consciência Crítica*, ou seja, “a chave para a emancipação” da classe trabalhadora.

Na sociedade capitalista, a apropriação do conhecimento científico é imprescindível para as classes dominadas, visto que, como demonstrou Marx (2007), a classe que possui o poder econômico, por conseguinte, também controla os meios de produção material e imaterial. Por vezes, essa produção imaterial, nesse caso, a produção científica, mesmo sendo oriunda de uma parcela da classe trabalhadora, não é acessível à outra parte dessa mesma classe, seja pela não propagação desse conhecimento, seja pela linguagem inacessível (muito técnica ou teórica) ao ser democratizada para o público em geral.

A esse respeito, vale destacar o subprojeto 12 que, diferente dos subprojetos 10 e 11, é mais técnico. O estudo objetiva realizar um levantamento da biodiversidade faunística de crustáceos decápodes na região de várzea do Baixo Amazonas e verificar a presença dessas espécies na dieta do tambaqui. A partir da identificação de espécies de crustáceos decápodes que podem fazer parte da dieta alimentar do tambaqui em ambiente natural e criação, o estudo

almeja fornecer informações importantes que podem ser utilizadas em estratégias de manejo alimentar da espécie pela piscicultura, especialmente em sistemas de produção em tanques-rede estabelecidos em áreas de várzea da região amazônica. E, ainda, contribuir não somente com conhecimentos acerca da biodiversidade de crustáceos decápodes de água doce, como também com aspectos ecológicos em relação à abundância e à distribuição espaço-temporal das espécies desse grupo de ocorrência na região de várzea do Baixo Amazonas durante os regimes hidrológicos característicos da região (estação seca e chuvosa).

Conforme descrição do projeto, esse conhecimento científico produzido será disseminado às comunidades ribeirinhas ao entorno da área de estudo por meio de palestras, cursos e produção de artigos científicos com foco na conscientização da importância do manejo sustentável das espécies de crustáceos decápodes e preservação ambiental. Isso demonstra que, mesmo apresentando potencial emancipador, o subprojeto possui forte relação ao atendimento das demandas do mercado e à produção estritamente acadêmica. Caso essas particularidades se convertam exclusivamente do atendimento ao capital e à produtividade científica, perde-se o potencial emancipador da proposta.

Por outro lado, o projeto, ao lançar estratégias de criação e manejo para tornar a atividade da piscicultura mais viável e atrativa financeiramente, poderá estimular não apenas a melhoria da renda financeira dessa população, mas também proporcionar aos comunitários a apropriação das técnicas e do conhecimento científico. Com efeito, a proposta poderá, de modo significativo, contribuir com a *Superação das Desigualdades Sociais* e despertar o *Desenvolvimento da Autonomia* dos varzeiros.

De acordo com a descrição do subprojeto 13, a pretensão é a de contribuir com uma agricultura ecológica consciente praticada por comunidades ribeirinhas no Território do Baixo Amazonas. Para isso, a proposta visa à introdução de novas agrotecnologias para o desenvolvimento sustentável de comunidades ribeirinhas de várzeas. Em síntese, objetiva que a produção e inovação tecnológica dentro das universidades públicas sejam disseminadas e aproveitadas pela população atendida.

Na sociedade capitalista, apropriar-se de recursos tecnológicos implica adquirir novas forças produtivas. Bryan (1992, p. 60), *apud* Marx, destaca que “adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam o seu modo de produção, e mudando o modo de produção, a maneira de ganhar a vida, eles mudam todas as relações sociais”. Sendo a tecnologia, historicamente, uma construção social e, ao mesmo tempo, na atualidade, “um campo de batalha” em que se travam múltiplos atores e distintos interesses, cabe à universidade pública não apenas produzir e disseminar conhecimento científico e inovações tecnológicas, mas,

especialmente, redirecionar o uso dessas inovações a favor da mudança social que a sociedade necessita.

No caso em específico, subprojeto 13, defende a introdução de novas agrotecnologias como aporte fundamental para o desenvolvimento sustentável de comunidades ribeirinhas de várzeas, visto que, atualmente, comunidades ribeirinhas de várzeas do rio Amazonas no Território do Baixo Amazonas enfrentam, a cada período de inundação, situações que levam a estados de calamidade pública, os quais são decorrentes de elevadas alturas da água do rio Amazonas em relação às médias dos anos anteriores e/ou de longos períodos de estiagem (seca). Esse fato afeta diretamente o dia a dia desses povos amazônicos, especificamente, suas moradias e seus meios de produzir o sustento. Considerando que o período de inundação das várzeas é o momento de maior criticidade (sensibilidade) desses agroecossistemas, então, a introdução de novas agrotecnologias para produção continuada por comunidades ribeirinhas durante a cheia são de fundamental importância para a sobrevivência dos moradores e desenvolvimento local.

Efetivadas as ações do subprojeto, concretiza-se, nesse caso, a *Educação como Prática Social Transformadora*, pois, a participação ativa da universidade pública no processo de inovação tecnológica, a articulação de novos interesses e a entrada dos trabalhadores no campo tecnológico supõem a retirada progressiva da concentração do poder tecnológico das mãos da classe dominante. Desse modo, o subprojeto apresenta relevante potencial emancipador.

De igual modo, o subprojeto 14 prevê, por meio do desenvolvimento de tecnologias e métodos de manejo, ações que possam contribuir para a otimização e melhor uso da terra. Conforme o projeto, serão desenvolvidas atividades práticas, como: coleta de sementes, instalação de um viveiro florestal comunitário e formativas do tipo oficinas e treinamentos, o que possibilita o *Desenvolvimento da Consciência Crítica* e o *Desenvolvimento da Autonomia* dos comunitários. Com foco na sustentabilidade ambiental, social e econômica, a proposta ainda tem potencial para contribuir com a *Superação das Desigualdades Sociais* ao prever viabilizar a geração de renda dos moradores das comunidades a partir da produção de 10.000 mudas de espécies selecionadas.

O subprojeto apresenta notável potencial emancipador, visto que os sistemas de produção varzeiros, embora diversificados, e a otimização do melhor uso da terra passam pelo desenvolvimento de tecnologias e métodos de manejo que possam ser implementados almejando à sustentabilidade ambiental, social e econômica. Isso demonstra a possibilidade de um uso contra-hegemônico do conhecimento e da tecnologia, por conseguinte, uma educação emancipatória.

O projeto 15 tem por objetivo desenvolver tecnologias sociais de tratamento de água para fins potáveis aplicadas às regiões de várzeas no Baixo Amazonas, para tanto, propõe que as soluções sejam desenvolvidas através da interação com a comunidade como forma de inclusão social e melhoria efetiva das condições de vida. Nesse sentido, a proposta demonstra expressivo potencial emancipador por meio das ações de impacto ambiental positivo para fomentar o *Desenvolvimento da Consciência Crítica* dos comunitários.

Ao considerar como critério de análise as categorias elencadas, constituídas a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, expressão teórica do marxismo no campo da educação cuja concepção de formação escolar/acadêmica tem como princípio a emancipação humana, é possível afirmar que, apesar dos 15 subprojetos que ilustram esse estudo não serem constituídos dentro da perspectiva da PHC, apresentam potencial emancipador, uma vez que possibilitam o acesso não apenas aos bens materiais, mas, sobretudo, intelectuais, produzidos pela humanidade, os quais, quando acessíveis, convergem de forma positiva para o processo de emancipação humana.

Desta feita, diante do potencial emancipador de cada subprojeto, é coerente afirmar que as propostas não contenham, ainda, em seus embasamentos teóricos, os fundamentos da PHC e, além disso, de alguma forma sofram as influências das políticas neoliberais implementadas pelo Estado brasileiro; é possível constatar que as metas, as ações e as atividades planejadas nos subprojetos (apêndice B) podem contribuir de maneira significativa para a disseminação de conhecimentos emancipatórios e o fortalecimento das conquistas democráticas e coletivas.

Destaca-se, ainda, que as atividades estão em consonância com políticas institucionais de pesquisa e de extensão dispostas nos PDIs ao possibilitar “ações de articulação com a sociedade, [...] processos de organização social, oferta de cursos de pequena duração” (quadro 7 - PDI 2012-2016) e atividades diversas que “[...] promovam a interdisciplinaridade e potencializem a vocação da região amazônica com ações que efetivamente contribuam para o alcance da sustentabilidade. Ações que fortaleçam a pesquisa e a produção científica nas áreas científicas e tecnológicas” (quadro 5 - PDI Aditado 2012-2016).

Não se pretende afirmar que o potencial emancipador das propostas induza ao entendimento que os projetos foram constituídos com vistas a esse objetivo, mas busca-se chamar atenção, especialmente, quanto à importância da produção, da propagação e do aproveitamento do conhecimento científico por parte não apenas da comunidade científica, mas, nesse caso, em especial, das populações das áreas de várzea, visto que o saber sistematizado se constitui como uma exigência da sociedade (Saviani, 2008a).

Entende-se que a universidade, ao propiciar às classes populares a conquista e a apropriação do saber sistematizado, contribui para o processo progressivo de socialização do conhecimento científico, o qual poderá ser convertido num instrumento de emancipação, exercendo, assim, um papel ativo na construção da realidade social (Saviani, 2010). Pois, sendo o saber um meio de produção, sua apropriação contraria a lógica do capital baseada na propriedade privada desses meios.

Diante dessa assertiva, defende-se que o conhecimento sistematizado seja apropriado tanto pela comunidade acadêmica quanto pelos varzeiros. Visto que, esse conhecimento pode se convertido em força material, permitindo, de tal modo, a compreensão acerca das relações sociais de produção e, por conseguinte, o desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade social e histórica de ambos os grupos partícipes desses processos de produção do saber.

Vale destacar que, na sociedade capitalista, os conhecimentos científicos são incorporados no processo produtivo, transformando-se em meios privados de produção. Nesse sentido, a luta por uma educação que almeje a formação humana é a luta pela emancipação humana, é a luta pela superação da sociedade de classes, haja vista, na sociedade capitalista, a instituição educativa formal (escola ou universidade), por vezes, assume a função de transmitir apenas os conhecimentos básicos da produção para a classe trabalhadora como forma de preparo para o serviço e como garantia de dominação, numa sociedade em que a classe dominante não exerce apenas o controle econômico e material, mas também o controle sobre a produção das ideias e representações, como demonstra Marx (2007):

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação (Marx, 2007, p. 48).

Dito isso, é importante frisar que, de forma particular, as universidades públicas, e isso inclui nosso lócus de estudo, sofrem influências próprias de uma sociedade capitalista, que molda suas constituições históricas e acadêmicas; e, como resultado, é perceptível a crescente adoção de práticas gerenciais de origem empresarial por parte das gestões universitárias, o



aumento de pesquisas direcionadas a suprir as necessidades do mercado, a anuência e a reprodução de discursos neoliberais por parte da comunidade acadêmica.

Desta forma, as práticas neoliberais, em alguns momentos, sufocam as práticas emancipatórias e, por outro lado, há resistências e lutas. A educação pode tanto perpetuar a hegemonia das classes dominantes, como também ser potencial instrumento de emancipação da classe trabalhadora, mas, para que ocorra a superação da lógica do capital, é imprescindível uma “educação para além do capital”, como aponta Mészáros (2005, p. 71), ao ratificar que “[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora, e para tanto, é imprescindível que a educação e transformação social sejam inseparáveis, pois a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação [...]” (Mészáros, 2005, p. 76).

Lombardi (2024, p. 45) corrobora a asseveração ao considerar que na sociedade capitalista em que vivemos “[...] a contribuição da educação é fundamental, sendo preciso abrir ainda mais o debate, a organização e a formação das massas que vivem do trabalho, mantendo acesa a perspectiva de construção revolucionária de uma nova sociedade, mais justa e igualitária”. Nessa direção, e sabedores que na perspectiva marxiana está claro que a emancipação humana não se resume às mudanças superficiais nas condições sociais ou políticas, sendo necessária a superação desse sistema social, defende-se que a educação, numa perspectiva emancipatória, produza e dissemine conhecimento revolucionário voltado para a transformação social, seja pela crítica, pela ação individual, seja pela organização coletiva.

No caso específico da universidade pública, deseja-se que essa educação emancipatória possa romper os muros e atinja as massas. Para que isso ocorra, faz-se necessário que a pesquisa acadêmica possibilite a criação de novos conhecimentos, teorias e tecnologias que possam contribuir para o avanço da sociedade em todas as áreas. Projetos que possuem potencial emancipador, como os analisados aqui, por meio da inovação e de ações de ensino, pesquisa e extensão podem levar a soluções para problemas sociais e econômicos. Contudo, livres da crença idealista, que enxerga a educação como determinante das transformações sociais, deseja-se “compreendê-la como um instrumento necessário na luta pelo acesso ao conhecimento, que contribua para a formação da consciência de classe dos trabalhadores” (Gomes; Rodrigues; Vasconcelos, 2022, p. 4).

Ainda quanto ao potencial emancipador da universidade pública, é desejável, por exemplo, que as pesquisas acadêmicas corroborem o fornecimento de dados e análises para a formulação de políticas públicas para problemas sociais; que os projetos de extensão envolvam a capacitação de comunidades locais, oferecendo treinamentos e recursos para que essas

comunidades possam melhorar suas condições de vida (educação em saúde, desenvolvimento econômico, promoção de direitos, entre outros); que as ações de inclusão social e diversidade cheguem a todas as classes sociais; que a universidade fomente ações para valorização da cultura local e das tradições; e que as demais ações acadêmicas e conhecimento científico produzido seja voltado para um desenvolvimento justo e equitativo da sociedade.

Pensar, planejar e executar essas ações com foco numa educação emancipatória é possibilitar atividades de extensão que gerem o impacto social e promovam a cidadania ativa. Mesmo apresentando aqui apenas um recorte dos subprojetos executados pela Ufopa, é possível constatar que as ações de pesquisa e extensão da instituição podem, e algumas já possibilitam, práticas emancipatórias.

Diante disso, embasados nos estudos e análises realizadas, reafirmamos a tese: *que as políticas neoliberais implementadas pelo Estado brasileiro influenciem os processos históricos das novas universidades públicas federais (criadas a partir de 2003), direcionando atos normativos, políticas institucionais e práticas acadêmicas, essas instituições, em particular a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), por meio das ações de pesquisa e de extensão, têm se voltado aos interesses públicos e coletivos da sociedade, contribuindo de maneira significativa para a disseminação de conhecimentos emancipatórios e para o fortalecimento das conquistas democráticas e coletivas.*

## 6 CONFLUÊNCIAS

Este estudo partiu de duas hipóteses levantadas pela pesquisadora em simplórios momentos de observação imediata e empírica da realidade. A primeira delas foi constatar que as novas universidades federais, implantadas a partir de 2003, foram rotuladas pelo próprio Estado (governo federal) como instituições criadas com o propósito de democratização do ensino superior<sup>77</sup>. Porém, de forma contraditória, essas mesmas instituições fizeram parte de Programas<sup>78</sup> voltados para servir ao projeto de classe dominante, ou seja, uma educação funcional em um contexto de sintonia com o mercado. A segunda hipótese, considera a proposição da primeira, ao reafirmar que as novas universidades estão voltadas para um projeto controverso de democratização da educação superior, marcado por uma educação adequada não somente às determinações das políticas neoliberais, mas também se vislumbra nessas instituições um propósito emancipatório, na medida em que garantem o acesso e a permanência da classe trabalhadora, cumpre a indissociabilidade de suas funções e volta-se para as demandas coletivas da sociedade por meio das relações e das interações com as comunidades ao seu entorno.

Diante das hipóteses levantas, mas atenta a asseveração marxiana de que as verdades científicas sempre serão paradoxais se julgadas pela experiência cotidiana, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas, buscou-se ultrapassar o senso comum presente nas proposições lançadas e apreender a essência do objeto investigado. Assim, tendo como locus de análise a primeira universidade pública federal criada na Amazônia com sede fora da capital, definiu-se, dessa forma, como objetivo geral: analisar o desenvolvimento histórico da Universidade Federal do Oeste do Pará (2009-2021), a fim de reconhecer, nas concepções e práticas acadêmicas da instituição, suas relações e interações com as comunidades em seu

---

<sup>77</sup>Referimos à democratização no sentido possibilitar a ampliação da rede federal de ensino superior e, também, acesso a esse nível de educação. Ambos projetados pelo governo federal via programas de expansão, sendo a primeira fase denominada de *Expansão I*, compreendeu o período de 2003 a 2007 e teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal. Já a segunda, via Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), criado pelo Decreto nº 6.096/2007, teve como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior no nível de graduação presencial.

<sup>78</sup>Diversos estudos questionam as políticas de governo destinadas à educação superior, em especial, o modelo educacional oferecido à classe trabalhadora, sobretudo, os Programas de governo para a educação superior pública. Alguns autores, como Lima (2007), Mancebo (2016), Neves (2002) e Saviani (2010) defendem que o programa Reuni reproduz a lógica do mercado no momento que segue os ditames das instituições internacionais para a implementação de políticas de ensino superior dos países periféricos. Para esses autores, o Reuni, resultou num processo de massificação da entrada de jovens nas universidades federais para corresponder aos interesses do mercado de trabalho, e não como um processo de democratização do acesso dos filhos da classe trabalhadora ao ensino superior público.

entorno, de forma a identificar as convergências e divergências em relação à concepção neoliberal e/ou a propostas emancipatórias.

A Universidade Federal do Oeste do Pará, lócus de investigação, constitui-se como uma das partes singulares do contexto promissor de expansão da educação superior no país. Resultado de uma política implantada no período de 2003 a 2010, marcada pela retomada de investimentos na rede federal, criação de novas vagas no ensino superior, implantação de novas universidades e campus; implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IF); implantação do Reuni; e criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). No entanto, é também um período controverso para a Ufopa, tendo em vista que, sua consolidação, que deveria ocorrer a partir de 2011, experimenta um cenário de diminuição dos investimentos nesse setor. Aliado a isso, a partir de 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, ocorre o total retrocesso social, dando início a um período tenebroso para instituições públicas, em específico, para as IFES que, a partir de 2019, em função dos cortes de orçamento e das tentativas de desqualificação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, passam a sofrer ataques não apenas da agenda neoliberal, mas também ideológicos.

Nessa conjuntura, nota-se uma crescente interação entre a educação superior e o setor produtivo, especialmente através da valorização da inovação e da competitividade, em um processo voltado para inserir o país no contexto da economia do conhecimento. De forma contraditória, é notório, também, o avanço das políticas públicas na perspectiva da equidade social, articuladas à possibilidade de acesso e permanência das camadas mais vulneráveis da população à educação superior pública, inclusive, por meio da publicação e execução da Lei de Cotas, dos processos seletivos especiais para populações tradicionais (indígenas e quilombolas) e a adoção de programas de assistência estudantil.

A Ufopa, assim como uma dezena de novas universidades públicas federais criadas e implantadas a partir de 2003, tem seu processo histórico reconfigurado em meio às reformas neoliberais implantadas (o congelamento de gastos, os cortes orçamentários, a reforma trabalhista e a reforma da previdência). Esse contexto contraditório, fez-nos questionar (problema de pesquisa) se a Universidade Federal do Oeste do Pará, no decorrer de seu desenvolvimento histórico (2009-2021), tem se voltado para as demandas coletivas da sociedade, bem como para as comunidades em seu entorno, de modo a contribuir para a difusão de conhecimentos emancipatórios e para o fortalecimento das conquistas coletivas?

Tendo em vista o objeto de pesquisa e a problemática apresentada, considerou-se o movimento dialético de mediação entre o geral e o específico e do todo para as partes. Assim,

ainda na seção 1 (introdução), realizou-se breve análise quanto à configuração da educação superior brasileira. Nesse movimento, buscou-se compreender os determinantes históricos que explicam a sua implantação tardia e a configuração assumida desde o início da oferta dos primeiros estudos superiores no período colonial, passando pelos principais marcos dessa constituição em nível nacional até o local. O estudo do movimento histórico no âmbito geral e particular demonstrou que tanto a região Amazônica quanto a estruturação da educação superior foram e continuam objetos de disputas em diferentes contextos políticos e sociais.

Ainda na seção 1, foi possível iniciar breve discussão quanto aos impactos da lógica capitalista sobre o desenvolvimento histórico das universidades públicas federais (objetivo específico *a*). Por meio do posicionamento da pesquisadora e da relação desta com objeto pesquisado, com base no método aqui adotado, foi constatado que o contato com o real, a partir do estabelecimento de uma relação crítica, pode dar origem a um novo conhecimento, mediado pela teoria. Logo, comparativos entre o Campus de outrora (UFPA) e/ou expectativas quanto à nova universidade pública instalada (Ufopa) perpassam pelos interesses e determinantes de uma sociedade capitalista.

Esse debate foi ampliado na seção 2, a partir da perspectiva marxiana, teceu-se considerações sobre a relação sociedade, educação e hegemonia. Acenderam reflexões a respeito das influências do neoliberalismo na educação superior e do lugar da universidade pública como potencial espaço de emancipação humana numa sociedade em que o Estado neoliberal é reconfigurado para atender as orientações e necessidades do capital.

*Ao discutir os impactos da lógica capitalista sobre o desenvolvimento histórico das universidades públicas federais*, ratificou-se que o Estado neoliberal busca satisfazer as direções e demandas do capital, com isso, sendo a educação uma atividade vinculada à formação humana e, ao mesmo tempo, à produção das condições de existência de uma sociedade, conforme ocorra transformações do modo de produção capitalista, o processo educativo assumirá exigências específicas. Com efeito, são notórias as consequências diretas sobre a forma e o conteúdo da legislação educacional, as quais são orientadas segundo critérios de seletividade, focalização e descentralização, tendências que vêm sendo aprofundadas na realidade brasileira atual e que impactam na política educacional, em específico, desde 2016, na educação superior, provocando uma refuncionalização da universidade brasileira.

Enquanto instituição pública, a universidade não está livre do movimento de transformações produzidas pelo Estado neoliberal. Na medida que a crise estrutural capitalista se desenvolve, as universidades públicas brasileiras são significativamente afetadas, sobretudo, pela recessão e pelos cortes advindos de entes federativos. Numa espécie de “efeito dominó”,

essas instituições passam a adotar um modelo racional, econômico e flexível no que diz respeito a custos. Por consequente, tornam-se uma instituição instrumentalizada e focada em formar mão de obra para o mercado de trabalho. Com isso, a educação, que deveria ser um instrumento de emancipação humana e transformação social ampla, torna-se um mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema dominante.

A asseveração, posta aqui, reafirma que não dá para se discutir, compreender e nem transformar a educação e a sociedade de forma independentes. Elas são indissociáveis. Logo, no que tange à educação superior pública, se quisermos tornar a universidade pública não apenas um espaço de produção de conhecimentos, mas de propagação destes e, acima de tudo, de superação da hegemonia dominante e contribuição para emancipação humana, faz-se necessária a luta contra o Estado neoliberal, o qual toma a educação pelo prisma do gasto público. Assim, na impossibilidade de “cortar as raízes” do neoliberalismo, faz-se essencial “podar os galhos” deste dentro das universidades públicas. Ou seja, não adaptar as instituições aos ditames do capital.

Na terceira seção, num movimento do todo para a parte, trouxe para o cerne do debate a universidade pública na Amazônia brasileira. Orientados pelo segundo objetivo específico do estudo, buscou-se *analisar o processo histórico da Universidade Federal do Oeste do Pará (2009-2021), a fim de reconhecer as interferências do neoliberalismo nos atos normativos, nas políticas institucionais e nas práticas acadêmicas da instituição*. A fim de reconhecer as interferências da lógica capitalista tanto nos acontecimentos históricos que foram decisivos para a criação da universidade, quanto na estrutura acadêmica e administrativa da instituição ao longo do recorte de estudo, realizou-se breve histórico institucional e apresentação da estrutura acadêmica da universidade.

Dentre as contradições constatadas no processo histórico da Ufopa, constatou-se que, em alguns momentos, a influência política partidária sobressaiu os movimentos sociais e/ou acadêmicos. Entre esses momentos, é relevante destacar que, mesmo a instituição sendo resultado de uma luta histórica da sociedade civil organizada por quase quarenta anos, seu projeto de criação somente ganhou forças quando ocorreu de fato o alinhamento político partidário nas três esferas executivas (municipal, estadual e federal) e, ainda, a adesão expressiva do legislativo tanto em âmbito estadual quanto federal ao projeto de criação. Isso denota que, apesar da manifestação de interesse e condução da proposta por parte da Reitoria da UFPA, assim como a adesão da comunidade científica nacional, representada pela Academia Brasileira de Ciências (ABC) e pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), as forças políticas exerceram considerável protagonismo e, por conseguinte, influenciaram

significativos momentos do processo histórico de criação e implantação da Ufopa, como; o nome da universidade, a disputa pela primeira reitoria e a implantação dos cursos regulares nos campi da instituição.

Ainda envoltos na análise das interferências políticas nas ações da instituição, de forma breve, destacou-se também, na terceira seção, as consequências da política neoliberal no processo de consolidação da Ufopa, especialmente, no modelo multicampi, fragilizado pelos ajustes orçamentários e reajustado aos interesses de uma sociedade capitalista. Nesse contexto, ressalta-se a oferta de cursos nos campi conforme a capacidade institucional (reduzidos códigos de vagas docentes e mínima infraestrutura) e as parcerias com setor privado, o qual impulsionou, inclusive, a definição do curso de Engenharia de Minas para o município de Juruti.

As asseverações comprovaram a tese inicial de que as políticas neoliberais implementadas pelo Estado brasileiro influenciam os processos históricos das novas universidades públicas federais (criadas a partir de 2003). Logo, na perspectiva de ampliar esse debate e ponderar quanto às consequências dessas influências nas políticas institucionais da universidade, na quarta seção, deu-se ênfase ao terceiro objetivo específico do estudo: *Analisar a política institucional de pesquisa e extensão da Ufopa, a fim de identificar aproximações e distanciamento da concepção neoliberal.*

A discussão acerca da política institucional de pesquisa e de extensão da Ufopa teve como eixo norteador compreender como a universidade concebe em seus documentos institucionais (estatuto, regimento e portarias) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, de fato, como as coloca em prática. A partir de então, diante da importância do *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) como principal instrumento de planejamento estratégico das IES, em que são definidas a missão da instituição, estratégias utilizadas para atingir seus objetivos e sua política pedagógica institucional, realizou-se a análise desse instrumento de planejamento e gestão, com foco na política institucional direcionada à pesquisa e à extensão.

Analisou-se três versões desse documento, a saber: PDI 2012/2016; PDI 2012/2016 (aditado); e PDI 2019/2023. As análises demonstram que as políticas de pesquisa e de extensão dispostas nos documentos ratificam o comprometimento da Ufopa com ações coletivas que buscam contribuir com a melhoria das condições de vida da sociedade, sobretudo, da população amazônica, mesmo essa instituição estando imersa em uma sociedade governada pela lógica do capital.

Realizada a análise das políticas de pesquisa e extensão planejadas pela Ufopa e dispostas nos PDIs, procedeu-se na quinta seção a discussão da materialização destas através

das atividades de pesquisa e de extensão executadas pela instituição no decorrer do recorte temporal do estudo. Para tanto, retomou-se a problemática da pesquisa e seus objetivos na busca de elucidar a defesa da tese, em particular o quarto objetivo específico: *Relacionar as ações de pesquisa e extensão realizadas pela Ufopa na sua realidade local e as demandas coletivas da sociedade, reconhecendo, a partir dessa relação, as potencialidades emancipadoras contidas nas ações executadas.*

A partir de um vasto corpus documental, investigou-se como a política institucional de pesquisa e de extensão instituídas pelos documentos institucionais e materializadas nas ações, atividades e projetos desenvolvidos pela instituição tem interagido com a área de abrangência da universidade. Para melhor delimitação e alcance dos objetivos propostos, elencou-se duas dimensões, a saber, *dimensão geográfica* e *dimensão social*; e, para delimitação espacial, assim como seleção/exclusão dos projetos analisados, por lacunas existentes em pesquisas acadêmicas anteriores, voltou-se o foco do estudo para as ações e para as atividades desenvolvidas pela Ufopa nas comunidades de várzea da sua área de abrangência, sendo espaço singular tão presente no ambiente amazônico e ainda invisibilizado pelo Estado e pela sociedade de forma geral.

No que refere à dimensão geográfica, ao limitarmos a atuação da Ufopa em relação à realidade local, às atividades de pesquisa e de extensão analisadas, notou-se que, mesmo apresentando uma demanda crescente em 2011, os anos posteriores foram de sucessivos avanços e retrocessos quanto à temática *interação da universidade com a realidade local*. Resultado de fatores como a dificuldade de consolidação da Ufopa como uma efetiva universidade multicampi, consecutivos cortes orçamentários e o longo período pandêmico que comprometeram não apenas a materialização de uma infraestrutura adequada para a universidade, como também a consolidação acadêmica, por inviabilizar a abertura de novos cursos, contratação de docentes e o financiamento de projetos de pesquisa e de extensão. Contudo, apesar das fragilidades, tanto a estrutura multicampi como dos fatores externos que afetam a instituição, a Ufopa tem, aos poucos, superando o estigma de que a universidade nas cidades do interior limita-se ao ensino e, em alguns casos, à formação para o serviço. Por meio das ações de pesquisa e de extensão, a instituição, de forma gradativa, tem se voltado para sua realidade local e “rompido os muros” da universidade para além da sede. Observou-se essa evolução positiva tanto no que tange aos dados quantitativos quanto à maior interação da Ufopa com sua área de abrangência no decorrer dos anos.

Em relação à dimensão social, de acordo com os critérios de análise adotados, nota-se, durante o período estudado, a crescente evolução do quantitativo de atividades e ações



executadas pela Ufopa voltadas para temas de interesse coletivo. Esse resultado positivo contempla em parte os objetivos estratégicos postos nos três PDIs, os quais consistem em “intensificar a atividade de pesquisa de relevância social” (Ufopa, 2012, p. 49), “promover o desenvolvimento de ações comprometidas em atender aos desafios sociais e regionais” (Ufopa, 2016, p. 33) e, ainda, “fortalecer e ampliar a relação universidade-comunidade”.

Já no que refere à compreensão das potencialidades emancipatórias das atividades, recorreu-se à criação de categorias de análises, as quais tiveram como princípio o conceito defendido pelo professor Dermeval Saviani, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, que entende a educação como um meio para superar desigualdades e promover a emancipação do ser humano. Ao considerarmos como critério de análise as categorias elencadas, foi possível constatar que, apesar dos 15 subprojetos que ilustram este estudo não serem constituídos dentro da perspectiva da PHC, todos apresentam potencial emancipador, uma vez que possibilitam o acesso não apenas aos bens materiais, mas, especialmente, aos intelectuais produzidos pela humanidade, os quais, quando acessíveis, convergem de forma positiva para o processo de emancipação humana.

Os projetos aqui analisados, mesmo constituindo apenas um recorte das inúmeras atividades desenvolvidas pela universidade, ratificam o potencial emancipador das atividades de pesquisa e de extensão desenvolvidas pela Ufopa, pois, conforme demonstrado, tais ações incentivam uma abordagem crítica e reflexiva dos participantes, o que poderá estimular o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas coletivos de forma inovadora.

À luz do materialismo histórico-dialético, foi possível reafirmar, por meio da categoria totalidade, que as políticas neoliberais são partes de um todo, logo, no campo da educação superior, podem ser identificadas nas iniciativas que moldam as relações entre a universidade e sociedade e a direcionam à economia, seja condicionando o financiamento de projetos e de pesquisas aos interesses do mercado, seja pela definição de cursos para formação de trabalhadores que atendam as demandas de grandes projetos empresariais ou, ainda, a exigência constante de cortes e de custos dentro das universidades públicas.

Ainda nessa perspectiva, as categorias historicidade e contradição contribuíram para a compreensão das transformações e das dinâmicas ocorridas no decorrer do processo histórico de criação, implantação e atuação da Ufopa ao longo de uma década. Considera-se que a instituição, além de sofrer influências político partidárias nos primeiros anos de atuação, também apresentava limitada atuação dentro de sua área de abrangência. Porém, no decorrer dos anos, a Universidade vem se aproximando de sua realidade local e social e, apesar da

política neoliberal imposta, a instituição tem produzido e disseminado conhecimentos emancipatórios por meio de uma diversidade de ações e atividades acadêmicas.

Por fim, a categoria mediação permitiu estabelecer a relação entre a política institucional destinada à pesquisa e à extensão (dispostas nos PDIs), os condicionantes externos (cortes orçamentários, mudanças de governos e pandemia), a execução das atividades acadêmicas (documentadas no *Relatório histórico de atividades de Pesquisa e Extensão da Ufopa – RHPE-Ufopa*), considerando, ainda, as referências teóricas e os princípios da PHC.

O estudo evidenciou, também, que as ações, as relações e as interações da universidade com as comunidades do seu entorno podem ocorrer de forma institucionalizada a partir de demandas impulsionadas por dispositivos legais (decretos, normativas, resoluções, PDI e outros documentos), como também em resposta à mobilização social (grupos e coletivos sociais). Nada obstante, na ausência da institucionalização e da mobilização da sociedade, a interação da universidade com as comunidades e grupos sociais ocorrem por meio de atividades acadêmicas (caso da várzea, por exemplo) diversas e, dentre essas, destaca-se os projetos de pesquisa e de extensão planejadas e executadas pelos docentes e discentes.

Ratificou-se também que a Ufopa, não diferente das outras universidades públicas, não é isenta das políticas neoliberais implementadas pelo Estado brasileiro. Logo, a universidade tem suas práticas acadêmicas e administrativas influenciadas pelas demandas de mercado, alinhando-se, em muitos aspectos, à lógica neoliberal que preconiza a eficiência, a competitividade e a visão do conhecimento como mercadoria. Com isso, em seu processo histórico, a Ufopa incorporou normas, regras e procedimentos que direcionam seus comportamentos e estabelecem culturas institucionais influenciadas pela lógica capitalista, mas, em momentos em que a instituição se voltou para as demandas da sociedade, ela efetivamente pode contribuir para a disseminação de conhecimentos emancipatórios, fortalecendo conquistas democráticas e coletivas.

Assim, comprovou-se que, apesar das políticas neoliberais influenciarem os processos históricos das novas universidades públicas federais (criadas a partir de 2003), direcionando atos normativos, políticas institucionais e práticas acadêmicas, essas instituições, em particular a Ufopa, por meio das ações de pesquisa e de extensão, têm se voltado aos interesses públicos e coletivos da sociedade, contribuindo de maneira significativa para a disseminação de conhecimentos emancipatórios e para o fortalecimento das conquistas democráticas e coletivas, mesmo estando, essa instituição, inserida numa sociedade do capital, a qual é marcada por crises e contradições.

A presença da Ufopa na região representa diferenciais, como acesso, permanência e formação de modo não prisioneiro às interferências institucionais de valorização do capital. Isso se constata ao se adotar processos seletivos diferenciados para acesso à universidade, assim como políticas de apoio à permanência estudantil e criação de cursos e atividades não apenas para atender a uma demanda imediata do mercado. Com isso, ela respondeu em parte aos anseios da sociedade. Porém, o presente estudo revela que ainda é limitada a interação da universidade com algumas comunidades e grupos, isso é perceptível, por exemplo, pela ausência de políticas institucionais destinadas aos estudantes varzeiros, que, assim como os grupos formados por indígenas e quilombolas, também são populações tradicionais da Amazônia e enfrentam imensuráveis desafios e vulnerabilidades, tanto de ordem natural, como social.

Espera-se que esta pesquisa contribua para novas reflexões em relação à estreita ligação entre a educação superior e a economia, a qual transforma o conhecimento em um valor essencial para o setor produtivo. Com isso, as universidades públicas têm assumido perfis cada vez mais alinhados ao mercado e distantes de sua própria realidade regional e social. Assim, é urgente que a relação universidade pública e a classe trabalhadora seja fortalecida.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, S. P. **A inclusão da diversidade no ensino superior**: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Uninove, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1163/2/Suelen%20de%20Pontes%20Alexandre.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ALVES, M. S. **Formação de professores e crise estrutural do capital**: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 2015. 350f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19718>. Acesso em: 15 maio 2021.
- AMORIM, T. **Sinopse histórica do Baixo Amazonas e Tapajós**. 1ª edição. Belém: Editora Paka-Tatu, 2022.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital/ Ricardo Antunes, 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020. (Mundo do Trabalho).
- BOITO, A. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**, 17. São Paulo: Revan, 2003, p.10-36. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/critica17-A-boito.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica17-A-boito.pdf). Acesso em: 19 jan. 2023.
- BOITO, A. O governo Lula e a reforma do neoliberalismo. **Revista Adusp**, v. 34, p. 6-11, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a01.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- BOITO, A. Neofascismo e neoliberalismo no Brasil do Governo Bolsonaro. **Observatorio Latinoamericano y Caribeño**, v. 4, n. 2, p. 8-30, Buenos Aires, 2020. Disponível em: <https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/view/6026>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 10801, de 13/12/1968. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 maio 2022.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1706, 26/2/1969. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon.** Brasília, MEC/DDD, 1980. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002223.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23/12/1996, p. 27833. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. MEC. **Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade!** Período de 2003 a 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://acervo.ufrn.br/Record/oai:localhost:123456789-80998/Similar>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2013/2006.** Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, com sede no Município de Santarém, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA. Autor: Senador Flexa Ribeiro. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=656272&disposition=inline>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2015/2006.** Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UFSPA), com sede no Município de Marabá, por desmembramento da Universidade Federal do Pará. Autor: Senador Flexa Ribeiro. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/78391>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 316, 8/2/2007. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 7, 25 abr. 2007a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=25/04/2007>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.879-D, de 2008.** Mensagem nº 962/2007. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=574486&filename=Avulso%20PL%202879/2008](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=574486&filename=Avulso%20PL%202879/2008). Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.344-B, de 2008.** Altera a denominação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA para "Universidade Federal da Integração Amazônica - UNIAMA". Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Expansão das universidades federais: o sonho se torna. BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Capes, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará – UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 6/11/2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12085&ano=2009&ato=533ETWE1EeVpWT9dd>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Homologação do Parecer CNE/CES nº 204, de 07 de outubro de 2010**. Consolida o credenciamento dos campi fora de sede implantados e em processo de implantação, decorrentes dos programas de expansão das Universidades Federais. Brasília: CNE/MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=254551-pces001-24&category\\_slug=janeiro-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254551-pces001-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=30192). Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Portaria nº 400, de 15 de agosto de 2013. Aprova o Estatuto da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. **Diário Oficial**, Seção 1, p. 8, 16/8/2013. Brasília: SERES/MEC, 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=515&pagina>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 - 2014**. (Balanço Social 2003 - 2014). Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192). Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Portaria nº 974, de 8 de setembro de 2017. Ficam autorizados os cursos superiores de graduação, conforme planilha anexa, ministrados pelas Instituições de Ensino Superior, nos termos do disposto no artigo 35, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial**, Seção 1, p. 8-9, 11/9/2017. Brasília: SERES/MEC, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2017-pdf/242761-pces550-17/file>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Portaria nº 1.003, de 22 de setembro de 2017**. Ficam autorizados os cursos superiores de graduação, presencial, conforme planilha anexa, a serem ministrados pelas Instituições de Ensino Superior citadas, nos termos do disposto no artigo 10 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Brasília: SERES/MEC, 2017b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2017-pdf/242761-pces550-17/file>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.

BRITTO, L. P. L. Leitura de estudo de estudantes universitários de IES periférica: uma aproximação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 10, n. 04, p. 105-126, 2005. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772005000400008&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772005000400008&script=sci_abstract). Acesso em: 02 mar. 2023.

BRITTO, L. P. L.; SILVA, E. O.; CASTILHO, K. C.; ABREU, T. M. Conhecimentos e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/cKPFX6f9pmfkrVnS4FmSwCr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRYAN, N. A. P. **Educação, trabalho e tecnologia**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1992. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/50564> Acesso em: 19 jan. 2024.

CARVALHO, E. N. **A Interiorização do Ensino Superior na Amazônia**: o caso de Santarém no oeste do Pará - 1985 a 2010. 2014267f. Tese 212 (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88061>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. A educação superior. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB, v. 2, São Paulo, p. 73-84, 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/AfranioCatani/publication/268430084\\_A\\_Educacao\\_Superior/links/5538f8820cf2239f4e7a8083/A-Educacao-Superior.pdf](https://www.researchgate.net/profile/AfranioCatani/publication/268430084_A_Educacao_Superior/links/5538f8820cf2239f4e7a8083/A-Educacao-Superior.pdf). Acesso em: 12 jan. 2023.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob a nova perspectiva. In: Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Conferência na sessão de abertura. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

CHAUÍ, M. Uma nova classe trabalhadora: indagações. Fundação Perseu Abramo e Fundação Friedrich Ebert (org.). **Classes**, São Paulo, p. 87-103, 2013.

CHAVES, V. L. J.; GUIMARÃES, A. R.; REIS, L. F. A privatização do estado brasileiro e o financiamento das universidades e da Ciência & Tecnologia no governo Bolsonaro. **Revista**

**Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/122760>. Acesso em: 22 maio 2023.

COLARES, A. História da educação na amazônia. Questões de Natureza Teóricometodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011. Acesso em: 31 mar. 2021.

COLARES, A. **Modelo Acadêmico da Ufopa**: avaliação preliminar e propostas de ajustes. Artigo. Ufopa, 2013. Santarém/PA. Disponível em: <http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/reitoria/modelo-academico-daufopa-avaliacao-preliminar-e-propostas-de-ajustes/view>. Acesso em: 22 maio 2023.

COLARES, A. O projeto pedagógico institucional (PPI) e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. **Revista Exitus**, v. 5, n. 1, p. 11-24, Santarém, 2015.

COLARES, A. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, v. 12, p. e022043-e022043, Santarém, 2022. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2003> Acesso em: 20 abr. 2023.

COLARES, A.; ARRUDA, E. P. de; COLARES, M. L. I. S. O materialismo histórico-dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. Dossiê Temático – Métodos e Experiências em Pesquisa. **Cenas Educacionais**, Caetité - Bahia - Brasil, v.4, n.e11448, p.1-24, 2021. Disponível em: <file:///D:/Downloads/rimussi,+m%C3%A9todos+4++Anselmo+et+al+-+publica%C3%A7%C3%A3o+inicial.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

COLARES, A.; BEZERRA NETO, L. Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional. **HISTEDBR On-line**, v. 6, n. 1, Campinas, 2002. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc4\\_2.pdf](https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc4_2.pdf). Acesso em: 20 abr. 2023.

COLARES, A.; COLARES, M. L. I. S. Educação mercadoria? Empresariamento? Defensores da Educação como direito público, uni-vos! **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-22, Niterói, RJ, 2022.

CONCEITO.COM. Equipe editorial de Conceito.de. (27 de julho de 2013). Atualizado em 15 de agosto de 2019. Movimento - O que é, conceito e definição. **Conceito.de**. Disponível em: <https://conceito.de/movimento>. Acesso em: 30 abr. 2023.

COSTA, L. da. **A formação do Homo Oeconomicus neoliberal na Universidade Federal de Santa Catarina**: uma análise foucaultiana do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Tese (Doutorado). UFSC, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/230999>. Acesso em: 20 abr. 2023.

COSTA, M. R. S. **As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino nas décadas de 1980 e 1990**. 2014. 339 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Disponível em: [http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/tese14\\_mraimunda.pdf](http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/tese14_mraimunda.pdf). Acesso em: 21 nov. 2020.



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

DA CRUZ GOMES, H. M.; BRASILEIRO, T. S. A.; GOMES, L. A. Assistência Estudantil e Educação Superior: avanços e desafios em uma universidade pública na Amazônia. **Revista Exitus**, v. 13, p. e023023-e023023, Santarém, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2226>. Acesso em: 12 jan. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo editorial, 2017.

DE PONTES ALEXANDRE, S.; SILVA, M. P.; TAVARES, M. A trajetória das epistemologias contra-hegemônicas na Universidade Federal Latino-Americana. p. 97-141. In: LIMA, Manolita Correia; RICOBOM, Gisele; PROLO, Ivor (orgs.). **Unila: Uma Universidade Necessária**. Buenos Aires: CALCSO, 2020. Disponível em: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5467009#page=97>. Acesso em: 23 mar. 2022.

DE QUEIROZ, V. **Fundo patrimonial (endowment fund) no Brasil: uma agenda do capital para as universidades públicas**. Tese de Doutorado. 399f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: [https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6\\_315c28e3500742dfb48c903f4be5be61.pdf#page=167](https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6_315c28e3500742dfb48c903f4be5be61.pdf#page=167). Acesso em: 21 mar. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mmDFy9Sk6vHzq7R4hJxWKNk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.

DO CARMO, E. D.; DE SOUZA SILVA, M. E. Invisibilidade da população ribeirinha ao acesso e efetivação das políticas públicas: as experiências no território em disputa de Anajás-PA. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 13, n. 2, p. 189-209, Macapá, AP, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/5930>. Acesso em: 22 abr. 2023.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, p. 1-17, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ÉSTHER, A. B. Qual universidade para qual sociedade? **Revista Hólos**, 7, 351-365, Rio Grande do Norte, 2016. Recuperado em 01 de julho, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554871028.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FAVERO, M. L. de A. A universidade no Brasil: das origens às reformas universitárias de 1968. **Educ. rev. [on-line]**. Rio de Janeiro, 2006, n. 28, p. 17-36. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Acesso em: 23 maio 2021.

FIORI, J. L. Os moedeiros falsos. **Folha de São Paulo: Caderno Mais!**, 3 jul. 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/7/03/mais!/11.html>. Acesso em: 30 jul. 2023.

FONSECA, A. D. O neoliberalismo no Ensino Superior: sobrevivendo nas ruínas. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 3, p. 223-245, São Luís, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/12410>. Acesso em: 01 jul. 2021.

FRANZ, A. H.; COELHO, G. B. O novo espírito do capitalismo e a construção da universidade empreendedora no contexto brasileiro. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, v. 7, n. 3, jul.-dez., p. 279-297, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/33703>. Acesso em: 05 jul. 2023.

FRANZ, A. H.; RODRIGUES, M. S. Da Universidade operacional à Universidade empreendedora: reflexões sobre o avanço do neoliberalismo na educação superior brasileira. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, v. 8, n. 1, p. 53-85, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5759/575967011003/575967011003.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, Campinas, 2003.

GOERGEN, P. Ciência, sociedade e universidade. **Educação & Sociedade**, v. 19, p. 53-79, Campinas, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mnKFZpVw6hrfb3Jpd3kvR3H/?format=html>. Acesso em: 21 out. 2024.

GOMES, I. C. C. **O processo de criação de uma universidade para a Amazônia**: os bastidores da construção da Ufopa, 2011. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2011. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2934/1/Dissertacao\\_ProcessoCriacaoUniversidade.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2934/1/Dissertacao_ProcessoCriacaoUniversidade.pdf). Acesso em: 29 out. 2022.

GOMES, M. A. de O.; RODRIGUES, A. P. A.; VASCONCELO, M. Apontamentos para uma educação omnilateral em Marx e Engels. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, Vitória da Conquista, Bahia, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792022000100119&script=sciarttext>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva** (Florianópolis), v. 33, n. 3, p. 1229-56, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/206023284.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999. Disponível em: <https://rebeldesistemático.files.wordpress.com/2016/10/antonio-gramsci-cadernos-do-cc3a1rcere-vol-i.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GRAMSCI, A. **1891-1937 Cadernos do cárcere**, volume 3 [recurso eletrônico]: Maquiavel, notas sobre o estado e a política / Antonio Gramsci; tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a. recurso digital. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6891743/mod\\_resource/content/1/Quaderni-del-carcere-3 -Antonio-Gramsci-Cadernos-do-C%C3%A1rcere-v.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6891743/mod_resource/content/1/Quaderni-del-carcere-3-Antonio-Gramsci-Cadernos-do-C%C3%A1rcere-v.pdf). Acesso em: 11 dez. 2022.

GRAMSCI, A. **1891-1937 Cadernos do cárcere**, volume 4 [recurso eletrônico] / Antonio Gramsci; tradução Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sergio Henriques; Marco Aurélio Nogueira. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b. recurso digital. Disponível em: <https://abrir.link/QzyGq>. Acesso em: 12 jan. 2023.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves – 5. Ed. -São Paulo: Edições Loyola, 2014.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 11 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Monte Alegre. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/montealegre/panorama>. Acesso em: 12 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Malha Municipal. 2021d. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/malhas-territoriais/15774-malhas.html?=&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 10 dez. 2022.

KONDER, L. **Os sofrimentos do homem burguês**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Braziliense, 2008.

KUENZER, A. Z. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mX9xNN8HgH9YWLPySjXdPgQ/?lang=pt&format=html> Acesso em: 29 set. 2024.

LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2008.

LOMBARDI, J. C. Modo de Produção Capitalista: crise, barbárie e transição. *In*: **Ciência, educação e lutas de classes: desafios e perspectivas de resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c67bcfa85fba23402bbb6f578be3423da2.pdf#page=65>. Acesso em: 21 nov. 2024.

LOUREIRO, V. R. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. **Estudos avançados**, v. 16, p. 107-121, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/DzYjwpvT3vxySGCnwpK6BDw/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LUKÁCS, G. In: HOLZ, H.H; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. **Conversando com Lukács**. (Tradução de Giseh Vianna Konder). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. Disponível em: <https://www.institutolukacs.com.br/single-post/2015-4-2-conversando-com-luk%C3%A1cs> Acesso em: 08 mar. 2023.

MACIEL, D. "Melhor impossível": a nova etapa da hegemonia neoliberal sob o Governo Lula. **Universidade e Sociedade**, v. 20, n. 46, p. 120-143, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/13455/5/Artigo%20%20David%20Maciel%20-%202010.pdf> Acesso em: 25 jan. 2023.

MACIEL, D. De Lula à Dilma Rousseff: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política. **Marxismo 21**, 2013. Disponível em: <https://marxismo21.org/wpcontent/uploads/2013/06/D-Maciel-2.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Boitempo Editorial, 2010a.

MARX, K. **Trabalho Assalariado e Capital & Salário**. Preço e lucro, Expressão Popular, São Paulo. 2010b.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2013a. p.151-164.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. **Livro I: o processo de produção do capital** / Karl Marx; [tradução de Rubens Enderle]. - São Paulo: Boitempo, 2013b.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Editora Vozes, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Organização e introdução Osvaldo Coggiola; [tradução do Manifesto Álvaro Pina e Ivana Jinkings]. 1. ed. revista, São Paulo, SP: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf> Acesso em: 18 fev. 2023.

MARX, K. **Capítulo VI (inédito)**: manuscritos de 1863-1867, O Capital, livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022.

MCGRATH, D. G.; DA GAMA, A. S. P. A situação fundiária da várzea do Rio Amazonas e experimentos de regularização fundiária nos estados do Pará e do Amazonas. **A questão fundiária e o manejo dos recursos naturais da várzea: análise para a elaboração de novos modelos jurídicos**, p. 35. Manaus: Edições Ibama, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/JoseBenatti/publication/260075243\\_Varzea\\_e\\_a\\_questao\\_fundiaria\\_e\\_de\\_manejo\\_dos\\_recursos\\_naturais/links/0deec52f4e7394f27b000000/Varzea-e-a-questao-fundiaria-e-de-manejo-dos-recursos-naturais.pdf#page=16](https://www.researchgate.net/profile/JoseBenatti/publication/260075243_Varzea_e_a_questao_fundiaria_e_de_manejo_dos_recursos_naturais/links/0deec52f4e7394f27b000000/Varzea-e-a-questao-fundiaria-e-de-manejo-dos-recursos-naturais.pdf#page=16). Acesso em: 13 ago. 2024

MELO, M. R. da S. **Desenvolvimento e políticas públicas em comunidades da área de proteção ambiental Paytuna, Monte Alegre, Pará**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do

Oeste do Pará. Santarém, PA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/126>. Acesso: 12 nov. 2022.

MÉSZÁROS, I. Ir além do capital. In: COGGIOLA, O. (org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo à teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINTO, L.W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 326f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas. 2011. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/160.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MORAES, R. C. O golpe de 2016, suas raízes. Perspectivas da resistência. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. **O GOLPE DE 2016 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL**, p. 79, 2016. Uberlândia: Navegando, 2018. Disponível em: [https://marxismo21.org/wpcontent/uploads/2019/05/Ogolpede2016aeduca%C3%A7%C3%A3onoBrasil\\_book-3.pdf#page=91](https://marxismo21.org/wpcontent/uploads/2019/05/Ogolpede2016aeduca%C3%A7%C3%A3onoBrasil_book-3.pdf#page=91). Acesso em: 18 maio 2023.

NETO, L. B. **A educação rural no contexto das lutas do MST**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4851/art13\\_20.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4851/art13_20.pdf). Acesso em: 18 fev. 2023.

NETO, L. B. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR on-line**, v. 10, n. 38, p. 150-168, Campinas, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em: 29 out. 2024.

ORSO, P. J. Educação e lutas de classes: concepções e propostas pedagógicas. In: **Capitalismo, trabalho e educação em tempos de devastação neoliberal** / Eraldo Leme Batista, Paulino José Orso. – Marília: Lutas Anticapital, 2019. Disponível em: <https://lutasanticapital.com.br/products/capitalismo-trabalho-e-educacao-em-tempos-de-devastacao-neoliberal>. Acesso em: 23 jun. 2021.

ORSO, P. J. Elitização da universidade brasileira em perspectiva histórica. **Roteiro**, v. 45, p. 1-16, Santa Catarina, 2020a. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/22156>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ORSO, P. J. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020048-e020048, Santarém, 2020b. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432>. Acesso em: 02 jul. 2021.

PARÁ. Estado. **Atividade Agropecuárias no Estado do Pará**. Embrapa Amazônia Oriental, Belém, PA, 2017. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/1073940/1/DOC432Ainfo.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

PEREIRA, J. C. M. **Importância e significado das cidades médias na Amazônia: uma abordagem a partir de Santarém (PA)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/UFPA, Belém, 2004. Disponível em: [http://redbcm.com.br/arquivos/bibliografia/cidades\\_medias\\_amazonia.pdf](http://redbcm.com.br/arquivos/bibliografia/cidades_medias_amazonia.pdf). Acesso em: 07 nov. 2021.

PEREIRA, R. M. B.; COLARES, A. Retratos das Escolas de Várzea: Estudo em Santarém/PA. In.: XVIII Jornada de Iniciação e Pesquisa Científica e Tecnológica do IESPES, 2021, Santarém. Livro de Resumos. **XVIII Jornada de Iniciação e Pesquisa Científica e Tecnológica do IESPES**. Santarém: IESPES, 2021. p. 105-106, 2021.

PIOLLI, E. Mercantilização da educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí? In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, Botucatu, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?format=pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

PORTELA, E. M. **Mineração em Juruti: do desenvolvimento ao desenvolvimento sustentável?** 2017. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/75>. Acesso em: 12 nov. 2022.

RAMPAZZO, L. Identidade, História e Desafios da Universidade. **Revista Ciência Contemporânea**. jan./jun. 2017, v. 1, n.1, p. 75 – 87, Guaratinguetá. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id\\_revista=31](http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id_revista=31). Acesso em: 17 nov. 2021.

RODRIGUES, C. P. **Mulheres Pescadoras: os significados do trabalho de pesca do camarão na Comunidade da Salvação – Alenquer – PA**. Programa de Pós-graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – Universidade Federal do Amazonas (Tese de doutorado). Manaus, 2018, 210 p. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6570>. Acesso em: 07 nov. 2021.

RODRIGUES, M. E. **O calendário escolar diferenciado para escolas de várzea em Santarém-Pa: avanços e retrocessos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2024. Disponível em: <https://www.educanorte.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/2024/TESE%20-%20MANOEL%20EDNALDO%20RODRIGUES%20-%202024.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2024.

SADER, E. In: MÉZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SADER, E. **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

SANFELICE, J. L. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 20-27, 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4912/art4\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4912/art4_22e.pdf). Acesso em: 7 nov. 2023.

SANTOS, F. R. dos; BEZERRA NETO, L. Práxis educativa para as populações camponesas brasileiras: do ruralismo pedagógico ao materialismo histórico-dialético. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 4, p. 453-467, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012017000400453&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012017000400453&script=sci_abstract). Acesso em: 29 out. 2024.

SANTOS, G. da S. L. do; COLARES, M. L. I. S. O município de Itaituba/PA: contextualização histórica e educacional. p. 147/177. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação e Realidade Amazônica**, vol. 3. Uberlândia: Navegando, 2018.

SANTOS, L. A. dos; MELO, V. Expansão e interiorização das universidades federais no Brasil: filiações sócio-históricas do discurso do Reuni. **Holos**. 37(5), 1-16. Santarém. Recuperado em 16 de julho, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9817/pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

SANTOS T. A.; SANTOS, H. S.; MASCARENHAS, N. B.; MELO, C. M. M. de. O materialismo dialético e a análise de dados quantitativos. **Texto Contexto** n.º 27, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/tce/a/kzn9595WBk7gR\\_NbTS4fK3xs/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/tce/a/kzn9595WBk7gR_NbTS4fK3xs/?lang=pt). Acesso em: 27 fev. 2024.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, v. 10, p. 71-87, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/CwvqDcdywntVY7dZDwmGpGf/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Educação Socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, JC; SAVIANI, D. (org.) **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, Caxias do Sul, 2008c. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v. 12, n. 16, p. 13, Francisco Beltrão, 2010. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7434>. Acesso em: 02 jul. 2021.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados. Campinas – SP: 2013.

SAVIANI, D. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. **Crise capitalista e educação brasileira** (cap. 1, pp. 31-46). Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 711-724, Botucatu, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. A questão da Autonomia Universitária e suas vicissitudes na universidade brasileira. **Revista Angelus Novus**, n. 16, p. 47-60, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/180318/168190>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação—o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020063-e020063, Santarém, 2020. Disponível em: [http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revista\\_exitus/article/view/1463](http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revista_exitus/article/view/1463). Acesso em: 02 jul. 2022.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 3, p. 170-176, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1266274>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEMCULT. Óbidos: Aspectos Históricos, Geográficos, Físicos, Naturais e Econômicos. **Secretaria de Cultura, Turismo e Meio Ambiente**. Disponível em: [http://pesquisador.net.br/obidos/documentos/doc\\_obidos\\_1.pdf](http://pesquisador.net.br/obidos/documentos/doc_obidos_1.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

SENADO NOTÍCIAS. Flexa Ribeiro comemora aprovação de projeto que cria a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. **Da Redação**|6/10/2009, 15h50. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2009/10/06/flexa-ribeiro-comemora-aprovacao-deprojeto-que-cria-a-universidade-federal-do-oeste-do-para>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008. Editora UFPR Educ. rev. [on-line]. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602008000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 jan. 2023.



SGUISSARDI, V. Universidade Pública Estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qNhsMYKXkWKh4DX4jXb4K7x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SILVA, E. K. S. da. **O Mascarado Fobó entre a seriedade e a ludicidade**: uma investigação sobre o folião da Amazônia no cenário carnavalesco de Óbidos-Pará. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/126>. Acesso: 12 nov. 2022.

SOUSA, F. M. L. de. **O ensino superior público em Santarém**: das origens à criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (1970-2009). 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2019. Disponível em: [https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma\\_2018/Marcia\\_lima.pdf](https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2018/Marcia_lima.pdf). Acesso em: 02 dez. 2021.

SOUSA, F. M. L.; COLARES, A. A universidade pública, sociedade capitalista e produção do conhecimento à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. **HOLOS**, Ano 37, v.10, e13150, Rio Grande do Norte, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13150/pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

TAVARES, M. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. **Revista Lusófona de Educação**, São Paulo: Viena, n. 24, 2013. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4177>. Acesso em: 01 jul. 2022.

TAVARES, M. Modelo contra-hegemônicos de educação superior: um estudo sobre a Universidade Federal ad Fronteira Sul. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 42, p. 85-102, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6868/3456>. Acesso em: 14 abr. 2022.

TAVARES, M.; GOMES, S. **Epistemologias Contra-Hegemônicas**: Desafios para a Educação Superior. Curitiba: Editora Appris, 2020.

TORGAL, L. R.; ÉSTHER, A. B. **Que universidade?** Interrogações sobre os caminhos da universidade em Portugal e no Brasil. Juiz de Fora/Coimbra: EDUFJF/IU, 2014.

TORRES, C. M. R. Educação e emancipação em Karl Marx e Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 17, n. 4, p. 1266-1282, Campinas, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645854>. Acesso em: 20 jan. 2022.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOPA 2012/2016** – Santarém/PA, ano 2012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2020/c50dddb95d1baa05ac8e95ff0ec22b40.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Aditamento ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufopa 2012-2016** – Santarém/PA, ano 2015 A. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2020/40deadda3006d48c7bbe438cd4188aad.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução Nº 108, de 08 de abril de 2015** (Estabelece a Política Institucional de Extensão Universitária no âmbito da Universidade Federal do Oeste do Pará) –Santarém/PA, ano 2015 B. Disponível em: <https://ufopa.edu.br/media/file/site/procce/documentos/2018/80d52f2507a872707670031ad99e9945.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. Ufopa aprova criação de cursos de graduação para todos os campi fora da sede. **Site Ufopa**, Santarém, 2016. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/noticias/2016/setembro/ufopa-aprova-criacao-de-cursos-de-graduacao-para-todos-os-campi-fora-da-sede/>. Acesso em: 22 maio 2024.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução Nº 193, de 24 de abril de 2017.** (Estabelece a Política Institucional de Pesquisa e Pós-graduação no âmbito da Universidade Federal do Oeste do Pará) –Santarém/PA, ano 2017. Disponível em: <https://ufopa.edu.br/media/file/site/proppit/documentos/2018/4ª 87509ebb862a58ebca78a36596f67c.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Missão e Visão de Futuro.** 2018. Publicado: 26 de março de 2018, 14h05. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ufopa/institucional/sobre-a-ufopa/missao-e-visaode-futuro/>. Acesso em: 05 mar. 2023.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Relatório de Gestão Universidade Federal do Oeste do Pará 2014/2018** – Santarém/PA, ano 2018. Disponível em: [https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2018/2335d3c8cdafa29f3eb1ea594428312b\\_LLuat7d.pdf](https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2018/2335d3c8cdafa29f3eb1ea594428312b_LLuat7d.pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufopa 2019/2023** – Santarém/PA, ano 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2020/766ea1d5a36f6bde3acdc4b46199218e.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2023.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Documento Indutor do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOPA 2024/2031.** Santarém, 2022. Disponível em: [http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/documento\\_indutor\\_gts.pdf](http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/documento_indutor_gts.pdf). Acesso em: 07 nov. 2022.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. O que é o PPI? **Site da Ufopa**, Santarém, 25 de Janeiro de 2023. Disponível em: <https://pdi.ufopa.edu.br/pdi/paginas-de-links/o-que-e-ppi/>. Acesso em: 22 maio 2023.

UFPA. Universidade do Pará. **Projeto de Interiorização da Universidade Federal do Pará:** 1986-1989. Belém, 1986.

UFPA. Projeto de Implantação: Universidade Federal da Integração Amazônica – UNIAM. Comissão de Implantação. Santarém: UFPA, 2009.

VIANA, R. J. da S. **Formação universitária de estudantes de Ies periférica**: um estudo no campus de Óbidos da Ufopa. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/642> Acesso: 12 nov. 2022.

Documento em drive:

SOUSA. F. M. L. Relatório Histórico de Atividades de Pesquisa e Extensão da Ufopa (RHPE/Ufopa). Disponível em:

[https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1b62hgmUI9\\_nd7meX1HLVy-FEo5-IuBfF](https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1b62hgmUI9_nd7meX1HLVy-FEo5-IuBfF)

## ANEXOS

## ANEXO A - Consulta à minuta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012 – 2016



Marcia Lima &lt;marciaufopa@gmail.com&gt;

---

**Participe da elaboração do PDI da UFOPA**

---

"Coordenação de Comunicação da UFOPA/Santarém, PA, Brasil" <comunica@ufopa.edu.br> 13 de fevereiro de 2013 às 17:12  
Responder a: diavi.ufopa@hotmail.com  
Para: "Jornalistas - Coord. de Comunicação/UFOPA" <comunicaufopa@gmail.com>  
Cc: "Coord. de Comunicação/UFOPA" <comunica.stm.ufopa@gmail.com>

Divulgação a pedido da PROPLAN

----- Original Message -----

**Participe da elaboração do PDI da UFOPA**

A Universidade Federal do Oeste do Pará, por meio da PROPLAN, informa a comunidade acadêmica que está disponível no site da UFOPA a minuta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012 – 2016, para leitura e contribuições, conforme orientações.

Para ler a minuta do PDI, [clique aqui](#).

Para enviar suas contribuições, [clique aqui](#).

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Projetos de pesquisas e extensão que possuem o termo “várzea” em seu título.

TÍTULO DO PROJETO	COORDENADOR	ANO DE INÍCIO	ANO DE FIM	NATUREZA	SITUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE EXECUÇÃO
Retratos das Escolas de Várzea na Amazônia Brasileira (Município de Santarém/PA).	Anselmo Alencar Colares	2021	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
A influência do manejo na produtividade de açaizais nativos da várzea do Maicá - Santarém/PA	Everton Cristo de Almeida	2020	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Cosmologias amazônicas em contextos da várzea santarena: mediações entre humanos e não humanos na PAE Lago Grande do Curuai	Rubens Elias da Silva	2020	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Estudos de sistemas agroflorestais e manejo florestal em comunidades ribeirinhas de várzeas no baixo Amazonas, município de Santarém-PA	Rafael Rode	2020	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Agrotecnologias para comunidades ribeirinhas em ecossistemas de várzeas.	Patrícia Chaves de Oliveira	2019	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Conflitos Socioambientais no Setor Pesqueiro na Várzea da Região do Baixo Amazonas	Antônia do Socorro Pena da Gama	2019	Não Informado	Extensão	Em Andamento	Ufopa
Entendendo o funcionamento de ecossistemas florestais de terra-firme e várzea através de ações educativas e de recuperação de áreas degradadas no distrito de Arapixuna, Santarém, PA	Adelaine Michela e Silva Figueira	2019	Não Informado	Pesquisa	Concluído	Ufopa
Estimativa da sazonalidade de gases estufa em área de várzea no entorno de Santarém/PA	Gabriel Costa Brito	2019	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Fluxos de energia, co2 e ch4 sobre várzeas na região de transição cerrado-floresta amazônica	Gabriel Brito Costa	2019	2021	Pesquisa	Concluído	Ufopa
Agrotecnologias para comunidades ribeirinhas em várzeas no Território do Baixo Amazonas: instrumentos para uma agricultura ecológica.	Domingos Luiz Wanderley Picanço Diniz	2018	Não informado	Pesquisa	Não informado	Ufopa
Biodiversidade da fauna de crustáceos decápodes e sua participação na dieta do tambaqui ( <i>Colossoma macropomum</i> ), na região de várzea do Baixo Amazonas	Michelle Midori Sena Fugimura	2018	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Conflitos socioambientais no setor pesqueiro na Várzea da Região do Baixo Amazonas	Antônia Socorro Pena da Gama	2018	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa

Estudos de sistemas agroflorestais e manejo florestal em comunidades ribeirinhas de várzeas no baixo Amazonas, município de Santarém-PA	Everton Cristo de Almeida	2018	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Mapeamento genético e desenvolvimento de técnicas de produção sustentável do camarão-da-Amazônia ( <i>Macrobrachium amazonicum</i> ) em regiões de várzea do Baixo Amazonas.	Luciano Jensen Vaz	2018	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Projeto em Rede: Várzeas e Ribeiras do Baixo Amazonas	Siany da Silva Liberal	2018	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Projeto em Rede: Várzeas e Ribeiras do Baixo Amazonas; subprojeto: Mapeamento genético e desenvolvimento de técnicas de produção sustentável do camarão-da-amazônia <i>Macrobrachium amazonicum</i> em regiões de várzea do Baixo Amazonas	Luciano Jensen Vaz	2018	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Projeto em Rede: Várzeas e Ribeiras do Baixo Amazonas, subprojeto: Biodiversidade da fauna de crustáceos decápodes e sua participação na dieta do tambaqui ( <i>Colossoma macropomum</i> ), na região de várzea do Baixo Amazonas	Michelle Midori Sena Fugimura	2018	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Várzeas e Ribeiras do Baixo Amazonas - Subprojeto Estudos de germinação, crescimento e composição química de espécies frutíferas com potencial antioxidante	Élcio Meira da Fonseca Junior	2018	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Várzeas e Ribeiras do Baixo Amazonas - Implantação de meliponicultura nas áreas do Baixo Amazonas: agroecologia agregando valores econômicos aos ribeirinhos	Graciene Conceição dos Santos	2018	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Estimativa da sazonalidade de gases estufa em área de várzea no entorno de Santarém-PA	Gabriel Brito Costa	2017	2021	Pesquisa	Concluído	Ufopa
Estudo da viabilidade do manejo comunitário de Jacaretinga ( <i>Caiman crocodilus crocodilus</i> ) em uma região da várzea do baixo rio Amazonas.	Alanna do Socorro Lima da Silva	2017	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Impactos da sazonalidade do Rio Amazonas nas comunidades de várzea de Santarém	Raimunda Lucineide Gonçalves Pinheiro	2017	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Implantação de meliponicultura nas áreas de várzea do Baixo Amazonas: agroecologia agregando valores econômicos aos ribeirinhos	Graciene Conceição dos Santos	2017	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa

Os impactos do Rio Amazonas nas escolas de várzea de Santarém-Pará	Raimunda Lucineide Gonçalves Pinheiro	2017	Não Informado	Pesquisa	Em Andamento	Ufopa
Entendendo as questões socioambientais da várzea do alto Solimões para desenvolver abordagens integradas no manejo pesqueiro indígena	George Henrique Rebêlo	2016	2017	Extensão	Concluído	Ufopa
Horto medicinal em várzea: comunidade do Igarapé da Costa	Patrícia Chaves de Oliveira	2014	2015	Pesquisa	Concluído	Ufopa
Caracterização da atividade pesqueira e uso dos recursos pesqueiros pela comunidade Cuipéua, região de várzea do município de Alenquer/PA?	Tony Marcos Porto Braga	2014	2016	Pesquisa	Concluído	Ufopa
Educação Ambiental e a Construção da Sustentabilidade na Região de Várzea e Santarém (PA)-Brasil	Antônia Socorro Pena da Gama	2013	Não Informado	Pesquisa	Concluído	Unicamp/Ufopa
A influência de potenciais mudanças climáticas e no uso da terra sobre a biogeoquímica do carbono e nutrientes nos rios e várzeas da Amazônia central	Bruce Rider Forsberg	2013	2016	Extensão	Concluído	Ufopa
Efeito de perturbações antrópicas sobre a estrutura florística e funcionamento de florestas de várzeas e seus impactos sobre os ecossistemas aquáticos da calha central do Solimões-Amazonas	Evlyn Márcia Leão Moraes Novo	2009	2011	Pesquisa	Concluído	UFPA/Ufopa
Extrativismo pesqueiro na várzea do baixo Amazonas. Manejo e indicadores de impacto	Victoria Judith Isaac Nahum	2009	2011	Pesquisa	Concluído	UFPA/Ufopa

**APÊNDICE B – Quadro síntese dos subprojetos que compõem o Projeto em Rede Várzeas e Ribeiras do Baixo Amazonas**

Subprojeto	Metas	Atividades Proposta	Potencial Emancipador
Subprojeto 1	META 1 - Desenvolvimento de ações do Programa de Ação Interdisciplinar (PAI), no mínimo, uma comunidade-polo afim de que tal conhecimento seja disseminado aos moradores da localidade; META 2 - Realizar o monitoramento, avaliação e sistematização das ações do projeto; META 3 - Submissão de resumos em congresso sendo 2 nacionais e 4 em eventos regionais; META 4 - Formação de um mestre e publicação de um artigo em periódico indexado; META 5 - Orientação de dois graduandos e 4 alunos de iniciação científica PIBIC- EM.	Atividades diversas como: aplicação de questionários aos comunitários e a comunidade escolar, atividades lúdicas relacionadas a EC&T e produção de mídias e impressos (histórias em quadrinhos, jornais educativos, documentário, teatro, cartilhas, relatórios), e além de atividades científicas como: elaboração de planos de trabalhos relacionados ao Projeto, elaboração de resumos, monografia e artigo científico e participação em congressos nacionais e regionais.	Conforme Saviani (1989), o princípio básico da articulação teoria e prática, requer que a formação não seja meramente teórica, mas uma formação prática em que a teoria é compreendida como algo que informa a prática é fundamental conceber que, ainda distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Neste quesito, pode-se constar, conforme as categorias de análise, que as atividades do subprojeto 1 apresentam como principal potencial emancipador a <b><i>Integração entre Teoria e Prática.</i></b>
Subprojeto 2	META 1 - Experimentos com o tambaqui juvenil ( <i>Colossoma macropomum</i> ) e ratos Wistar ( <i>Rattus norvegicus</i> ) em aquário em diferentes temperaturas (Ambiente e aquecida) para avaliar os efeitos da carne do tambaqui ( <i>Colossoma macropomum</i> ) (Cuvier, 1818) alimentado com ração suplementada (ração comercial + polpa de açaí), em ratos Wistar para posterior análise histológica de regiões cerebrais destes animais; META 2 - Reconstrução do padrão comportamental motor dos animais em 3 dimensões (Peixes) e duas dimensões (ratos); META 3 - Histologia: Comparação estereológica do padrão histológico de inflamação identificado por meio dos marcadores histológicos nos animais tratados com a ração suplementada (peixes) e os ratos que receberam a ração suplementada com carne de tambaqui; META 4 - Análise e apresentação dos resultados em relatórios, artigos e painéis em eventos científicos.	Além das atividades científicas como a elaboração de planos trabalhos relacionados ao Projeto, e demais produções acadêmicas, (resumos, monografia e artigo científico) e participação em eventos científicos, o subprojeto propõe a realização de palestra na semana da pós-graduação da Ufopa; dois ciclos de formação PIBIC-EM para cada graduando e palestra para a população em eventos dentro da Ufopa.	As atividades apresentam como potencial emancipador, de acordo com as categorias de análises, a <b><i>Integração entre Teoria e Prática e Participação Ativa e Democrática</i></b> , ao propor atividades técnicas como estudos e experimentos e aliar isso à formação de estudantes e de comunitários por meio de ciclos e palestras.
Subprojeto 3	META 1- Redes de sensores: testes com os sensores disponíveis na plataforma Arduino; META 2 - Criação da rede de comunicação;	Atividades técnicas e estritamente direcionadas aos objetivos do projeto, com foco e realização pela equipe de pesquisadores, sendo: testes com os sensores	Apesar das atividades do subprojeto serem de aspecto mais técnico e pouco envolvimento com os comunitários, o projeto apresenta como potencial emancipador a <b><i>Educação como</i></b>



	<p>META 3 - Implementação do aplicativo: implementação de um aplicativo baseado em dispositivos móveis para realizar a gerência, configuração e controle dos sensores e dos alimentadores;</p> <p>META 4 - Desenvolvimento do Alimentador: projetar e testar protótipos de alimentadores capazes de dispensar ração através de um comando eletrônico recebido via rede sem fio;</p> <p>META 5 - Banco de dados: Projeto e implementação de um banco de dados;</p> <p>META 6 - Formação acadêmica: graduandos e mestrandos;</p> <p>META 7 - Criação e fortalecimento da rede de pesquisa na região do Baixo Amazonas: formação de recursos humanos e disseminação do conhecimento em conjunto com as instituições participantes deste projeto.</p>	<p>disponíveis na plataforma Arduino; teste e implementação de uma rede de comunicação de dados interligando os componentes eletrônicos através de tecnologia sem fio; instalação e configuração de um servidor de rede de computadores. identificação e implementação da configuração com o melhor desempenho do arranjo de sensores para a montagem da rede de sensores; análises das simulações da rede de sensores na tarefa de localização dos peixes e identificação de movimento destes no processo de busca por alimento; implementação de um aplicativo baseado em dispositivos móveis para realizar a gerência, configuração e controle dos sensores e dos alimentadores; implementar o módulo de gerência e comunicação do protótipo de alimentador que obtiver o melhor desempenho e implementação de um banco de dados.</p>	<p><b>Prática Social Transformadora</b>, pois ao buscar criar mecanismos que simulem a correnteza dos rios em ambiente de cativeiro através de uma metodologia que utiliza alimentadores automatizados baseados na plataforma Arduino se comunicando através de uma rede de sensores e gerenciados por técnicas de inteligência computacional, pretende-se ofertar o alimento aos peixes de forma a induzir a movimentação desses pela procura do alimento, fazendo com que esses peixes queimem gordura e convertam a energia adquirida pelo alimento em síntese proteica, ou seja, mais carne e menos gordura, o que poderá contribuir de forma positiva com a sociedade ao ofertar um alimento de melhor qualidade nutricional.</p>
Subprojeto 4	<p>META 1 - Mapear a cobertura do solo em dez (10) topossequências de várzea;</p> <p>META 2 - Mapear 120 matrizes de pelo menos dez (10) espécies frutíferas antioxidantes e leguminosas;</p> <p>META 3 - Avaliar a deposição de sedimentos e estimar o aporte de nutrientes 24 áreas-alvo;</p> <p>META 4 - Avaliar a deposição de sementes em 24 áreas-alvo;</p> <p>META 5 - Avaliar as populações de rizóbios em 20 áreas-alvo;</p> <p>META 6 - Implantar e acompanhar o desenvolvimento de sistemas agroflorestais em 8 áreas-alvo.</p>	<p>Além das atividades de produção acadêmica, o projeto propõe atividades técnicas e práticas nas localidades de várzea, como: mapeamento por sensoriamento remoto orbital; mapeamento por VANT; inventário florestal; amostragem e mensuração de sedimentos; análise de sedimentos e cálculo de aporte de nutrientes; amostragem e identificação de propágulos, amostragem e caracterização de rizóbios; experimento de FBN em casa de vegetação; produção de mudas; planejamento e implantação dos SAFs e avaliações de crescimento e sobrevivência.</p>	<p>O projeto apresenta potencial emancipador ao propor planejamento e implantação dos sistemas agroflorestais (SAFs), como uma forma de uso e manejo da terra, que pode diversificar a produção, ocupar a mão de obra, gerar renda, proteger o solo e a água, e ainda, promover o envolvimento da população local. De acordo com as categorias de análise utilizadas neste estudo, pode-se afirmar que as ações do projeto além de possibilitar a <b>Educação como Prática Social Transformadora</b>, pode contribuir para <b>Desenvolvimento da Consciência Crítica, a Integração entre Teoria e Prática e a Participação Ativa e Democrática</b> dos comunitários e pesquisadores.</p>

Subprojeto 5	<p>META 1- Base de Dados Digitalizada;</p> <p>META 2 - Identificação e análise dos casos de hanseníase, avaliação nutricional e prevalência de doenças transmissíveis e não transmissíveis;</p> <p>META 3 - Identificação da distribuição espacial e fatores determinantes da hanseníase nas áreas de várzeas estudadas;</p> <p>META 4 - Desenvolvimento da ferramenta computacional e simulação dos cenários de infecção da hanseníase;</p> <p>META 5 - Oficinas, treinamento e capacitação sobre as doenças estudadas para os profissionais de saúde; com treinamento da utilização do aplicativo implementado para os profissionais de saúde e alunos dos cursos de enfermagem, medicina e fisioterapia do campus da Uepa em Santarém. Além de avaliação e discussão dos resultados com as instituições colaboradoras, e posteriormente com os comunitários e com a Secretaria Municipal de Saúde. Utilização de palestras e cartilhas educativas;</p> <p>META 6 - Disseminação dos resultados;</p> <p>Publicação de artigos científicos em congressos e periódicos especializados das áreas em estudo;</p> <p>META 7 - Formação acadêmica: graduandos e mestrands;</p> <p>META 8 - Criação e fortalecimento da rede de pesquisa na região do Baixo Amazonas: formação de recursos humanos e disseminação do conhecimento em conjunto com as instituições participantes deste projeto.</p>	<p>O projeto propõe atividades diversas, que vão da produção científica e tecnológica à formação humana. Em síntese, podemos citar as ações como: digitalização das informações provenientes dos registros de pacientes de hanseníase, setores censitários do IBGE e seus dados socioeconômicos referentes a região estudada; definição do cenário da hanseníase nas áreas de várzea estudadas para a realização da busca ativa por pacientes de hanseníase;</p> <p>antropometria nutricional em todos os comunitários com idade igual ou superior a 6 meses; exames bioquímicos em pessoas com idade igual ou superior a 30 anos; avaliação clínica com aferição da pressão arterial; utilização de questionário identificando fatores sócio-ecológicos que atuam favorecendo o aparecimento de doenças crônico-degenerativas; avaliação hematológica; exames sorológicos, de biologia molecular e parasitológicos; avaliação e discussão dos resultados com as instituições colaboradoras, comunitários e Secretaria Municipal de Saúde e implementação em dispositivos móveis dos algoritmos de inteligência computacional para a visualização do conhecimento gerado.</p>	<p>O projeto que dentre os objetivos busca investigar em populações tradicionais e ribeirinhas, (afrodescendentes e indígenas) a prevalência e a distribuição espacial de doenças infecciosas e parasitárias (DIP) e doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), apresenta notável potencial emancipador ao possibilitar a <b>Educação como Prática Social Transformadora</b>, realizar a <b>Integração entre Teoria e Prática</b> e impulsionar o <b>Desenvolvimento da Consciência Crítica</b> ao buscar identificar as principais causas sócio ecológicas e biológicas relacionadas à emergência dessas doenças e fornecer suporte para a formação de recursos humanos em saúde, ou seja, profissionais e comunitários que por meio da <b>Participação Ativa e Democrática</b> e do <b>Desenvolvimento da Autonomia</b> possam investigar e intervir nos aspectos econômicos, sócio antropológico, histórico, biológico e ambiental que influenciam o quadro epidemiológico no cenário regional da Amazônia.</p>
Subprojeto 6	<p>META 1- Construção de um tanque para observação e pesquisa com as espécies;</p> <p>META 2 - Chipagem de peixes e teste de sistemas automatizado;</p> <p>META 3 - Análises físico-químicas da água;</p> <p>META 4 - Biometria mensal;</p> <p>META 5 - Análise laboratoriais.</p>	<p>Além das atividades de produção intelectual e formação acadêmica, o projeto propõe a apresentação de duas palestras em escolas de Ensino Médio na zona urbana para disseminação do conhecimento produzido. Além de atividades laboratoriais o estudo visa ao final do processo conseguir um melhoramento no rendimento de carcaça dos peixes, de 25% a mais do cultivo convencional.</p>	<p>O projeto tem forte potencial emancipador ao possibilitar a <b>Integração entre Teoria e Prática</b> por parte dos pesquisadores e fomentar a <b>Participação Ativa e Democrática</b> dos comunitários a partir da proposta do desenvolvimento sustentável de um sistema de aquecimento de água com aproveitamento de material reciclável, que usa a energia solar e um sistema térmico de conservação de calor e manutenção do ambiente aquecido para o</p>

			peixe. Conforme descrição do projeto, esse sistema vai potencializar o crescimento e otimizar o investimento em alimentação do pescado. Com isso, estes produtos disponibilizarão ao produtor uma razão positiva na razão custo benefício do investimento resolvendo dois gargalos cruciais para criação de peixes: alimentação fracionada e contínua motivada pela própria fome do animal e a otimização da conversão alimentar em proteína otimizada pela água aquecida barateando ainda mais a produção piscícola e ofertando uma carne de peixe de maior qualidade ao consumidor. Possibilitando assim que a Educação enquanto <b>Prática Social Transformadora</b> contribua para <b>Desenvolvimento da Consciência Crítica</b> e o <b>Desenvolvimento da Autonomia</b> dos comunitários.
Subprojeto 7	META 1 - Capacitação dos comunitários; META 2 - Produzir um pescado com índices elevados de proteína em relação ao índice de gordura; META 3 - Artigo Científico; META 4 - Palestras; META 5- Produção de dois trabalhos de conclusão de Curso para alunos de Biologia da Ufopa, Campus de Oriximiná; META 6 - Produção de dois trabalhos de Iniciação Científica PIBIC-EM, como fatores multiplicadores envolvendo o conhecimento relacionado ao projeto a ser difundido à sociedade.	Além das atividades de produção acadêmica, o projeto prevê a realização de atividades práticas de capacitação a cada 3 meses; produção em média 2,0 kg de carne de tambaqui por unidade, em menor tempo de cultivo (12 a 14 meses) no sistema de criação proposto em tanque flutuante; realização de duas palestras sobre técnicas de cultivo de tambaqui em duas escolas polo da região de abrangência do projeto; dois ciclos de formação PIBIC-EM para cada graduando: desenvolvimento de planos Científicos PIBIC-EM relacionados aos TCC dos graduandos e difusão do conhecimento obtido entre os comunitários.	Com algumas similaridades ao subprojeto 3, o presente projeto possui potencial emancipador, pois a Educação, no projeto, atua como <b>Prática Social Transformadora</b> ao utilizar recursos tecnológicos que objetivam a produção e consumo de um alimento de características benéficas a saúde (peixe), o projeto por meio da <b>Integração entre Teoria e Prática</b> busca permitir ao pequeno produtor obter maior rendimento em seu produto e o consumidor mais saúde ao consumi-lo. Contribuindo não apenas <b>Desenvolvimento da Consciência Crítica, Participação Ativa e Democrática</b> e <b>Desenvolvimento da Autonomia</b> dos comunitários.
Subprojeto 8	META 1 - Gerar experiência e capacitação técnica do manejo do <i>C. macropomum</i> para agricultores familiares ribeirinhos por meio da formação humana;	O projeto propõe atividades diversas, que vão da produção científica e tecnológica à formação humana. Em síntese, os principais focos do projeto consistem em desenvolver	O subprojeto apresenta ações técnicas e também envolvimento com os comunitários, demonstrando assim não apenas a <b>Integração entre Teoria e Prática</b> mas também grande

	<p>META 2 – Desenvolver tecnologia acessível a piscicultores que aproveite a energia solar acelerando o crescimento do <i>C. macropomum</i> em menor tempo de cultivo (desenvolvimento da pesquisa);</p> <p>META 3 – Desenvolver tecnologia onde o <i>C. macropomum</i> possa desenvolver trabalho muscular e converter maiores teores de proteína na carne (desenvolvimento da pesquisa);</p> <p>META 4 – Obter um pescado com propriedades nutraceuticas (“peixe tipo fruta”), a partir da dieta enriquecida com frutos ricos em antioxidante (<i>E. oleracea</i> e <i>M. dubia</i>);</p> <p>META 5 – Produção de três Trabalho de Conclusão de Curso para alunos de Biologia da Ufopa, Campus de Oriximiná;</p> <p>META 6 – Padronizar um tanque escavado, em área de várzea, com baixo volume versus aquecimento ambiente, exercício físico e, proteção contra predadores e o ciclo hidrológico de várzea (cheia/seca);</p> <p>META 7 – Obter mudas com avaliações de germinação, crescimento e composição química para reflorestamento dos diques.</p>	<p>tecnologia acessível aos piscicultores por meio do aproveitamento da energia solar, e a partir disso possibilitar práticas que acelerem o crescimento do peixe tambaqui. Para tanto, o projeto prevê além da construção de tanque escavado e adaptado, alimentação desses peixes a partir de açaí e camu-camu na forma in natura e ração fabricada artesanalmente para assim promover o melhor crescimento da espécie. Além disso o projeto objetiva formar lideranças comunitárias a partir da realização de 12 palestras (1 a cada mês) com as famílias envolvida no projeto.</p>	<p>potencial emancipador ao abordar a <b>Educação como Prática Social Transformadora</b>, visto que ao buscar desenvolver tecnologia acessível aos piscicultores por meio do aproveitamento da energia solar, e a partir disso possibilitar práticas que acelerem o crescimento do peixe tambaqui, o projeto visa estimular a melhoria da renda financeira dessa população, e de alguma forma contribuir <b>Superação das Desigualdades Sociais</b> e por meio da <b>Participação Ativa e Democrática</b> dos comunitários levá-los ao <b>Desenvolvimento da Autonomia</b>.</p>
Subprojeto 9	<p>META 1 - Mapear plantas matrizes e caracterizar biometricamente frutos de camu-camu e açaí em áreas de várzea de acordo com proposto no projeto;</p> <p>META 2 - Germinação, armazenamento de sementes e a melhor condição de luz para a produção de mudas;</p> <p>META 3 - Determinação da composição química da polpa;</p> <p>META 4 - Divulgar os resultados para as comunidades envolvidas;</p> <p>META 5 - Análise dos resultados: os resultados serão organizados em gráficos e tabelas apresentados em relatórios, artigos e painéis em eventos científico e capacitações ao público em geral.</p> <p>META 6 - Formar Recursos Humanos: orientação de alunos de iniciação científica de ensino médio; iniciação científica de graduação e mestrado. Serão gerados planos de trabalho que deverão ser cumpridos pelos alunos</p>	<p>O projeto propõe atividades com foco na produção científica, tecnológica e formação acadêmica e comunitária. Dentre as ações técnicas o estudo objetiva encontrar regiões de várzea que possam ajudar na produção de frutas (camu-camu e açaí) com características biométricas e composição química superiores e aumentar a porcentagem de sobrevivência de mudas determinando a melhor condição de luz. Quanto a formação humana, o projeto prevê a realização de duas palestras nas comunidades do entorno do projeto, além da elaboração de cartilha explicativa sobre produção de mudas e a realização de três cursos de curta duração sobre produção de mudas de camu-camu e açaí.</p>	<p>De acordo com a descrição do projeto, pretende-se neste estudo obter resultados e subsídios para produção de mudas de açaí e camu-camu de qualidade. E dessa forma favorecer as comunidades das áreas de várzea do Baixo Amazonas com divulgação das técnicas de produção de mudas e formação de pomares para que possam ser utilizadas não só na alimentação humana, mas também na piscicultura, em especial do tambaqui (<i>Colossoma macropomum</i>). Essa proposta destaca-se por seu caráter abrangente e interdisciplinar, visando contribuir com tecnologias úteis para aumentar a geração de renda dos moradores das várzeas, além da conservação de todo o ecossistema ao seu redor. Tal descrição demonstra o potencial</p>

	durante o período de vigência do projeto gerando relatório final, trabalho de conclusão de curso, resumos em congresso, artigo etc.	Já quanto a produção científica objetiva a elaboração de quatro resumos e um artigo científico, com os resultados do projeto.	emancipador do projeto ao possibilitar que Educação atue como <b>Prática Social Transformadora</b> , que possibilita a <b>Integração entre Teoria e Prática</b> , o <b>Desenvolvimento da Consciência Crítica</b> , a <b>Participação Ativa e Democrática</b> e <b>Desenvolvimento da Autonomia</b> dos comunitários e ainda a possibilidade de contribuir com a <b>Superação das Desigualdades Sociais</b> ao viabilizar a geração de renda dos moradores das comunidades.
Subprojeto 10	META 1 - Mapear os genes relacionados ao crescimento do camarão-da-Amazônia de populações da área de estudo para um futuro programa de melhoramento genético; Meta 2 - Desenvolvimento de novos produtos e protocolos para a produção do camarão <i>M. amazonicum</i> em cercados nas regiões de várzea do Baixo Amazonas;	Além das atividades de produção acadêmica através da Produção Científica e Transferência do conhecimento científico dentro da Rede e sua disponibilização à sociedade, o projeto compromete-se com a formação humana por meio da realização de palestras e cursos para alunos do ensino médio, graduação e comunidades ribeirinhas quanto a conscientização da importância do conhecimento genético das populações naturais de <i>M. amazonicum</i> para o manejo na pesca e capacitação para a produção destes camarões em cercados na região de várzea. Ao final das atividades o projeto objetiva a formação de recursos humanos na região do Baixo Amazonas Divulgação dos resultados para a comunidade científica local, nacional e internacional.	O projeto apresenta potencial emancipador ao possibilitar a <b>Educação como Prática Social Transformadora</b> , pois fomenta a <b>Integração entre Teoria e Prática</b> por meio da produção sustentável de uma espécie nativa de camarão, em estruturas de baixo custo, utilizando itens da biodiversidade local e de pequenas produções familiares, o projeto poderá possibilitar a <b>Participação Ativa e Democrática</b> e o <b>Desenvolvimento da Autonomia</b> dos comunitários por meio do cultivo de camarões na região de várzea do Baixo Amazonas.
Subprojeto 11	META 1 - Levantamento das famílias que possuem criação de abelhas sem ferrão; identificação das pessoas interessadas e com afinidade em criar abelhas sem ferrão; Levantamento através do conhecimento dos moradores sobre qual espécies de abelhas são observadas na região e do pasto meliponícola utilizado pelas abelhas; META 2 - Capacitação do comunitário: curso teórico sobre espécies de abelhas sem ferrão, fisiologia e manejo racional, pasto meliponícola; Elaboração de calendário meliponícola com observação mensal de floração de	Além das atividades acadêmicas e científicas, o projeto prevê a implantação de meliponários e aumento da renda das famílias ribeirinhas através da venda do mel e demais subprodutos das ASF. Para tanto, sugere a implantação de pastos meliponícolas; confecção do calendário meliponícola das espécies visitadas pelas ASF da Região; determinação das espécies de ASF com maior potencial produtor de mel nas regiões de	Dentre os objetivos, o projeto visa estimular a melhoria da renda financeira da população de várzea, o que demonstra o potencial emancipador da proposta, em almejar por meio do desenvolvimento da meliponicultura contribuir para a <b>Superação das Desigualdades Sociais</b> . A partir do Levantamento dos meliponicultores das áreas de várzea na Região do Baixo Amazonas, bem como das famílias com interesse à

	<p>espécies próxima a áreas de implantação dos meliponários e implantação de meliponários familiares: instalação de suportes para colmeias e instalação das colmeias;</p> <p>META 3 - Missões de pesquisa: equipes constituídas de alunos de graduação, cada um com seu plano de trabalho na temática deste subprojeto. Ocorrerão em grupo a cada 30 dias, durante o primeiro ano para coleta de dados e elaboração do calendário meliponícola;</p> <p>META 4 - Identificação dos grãos de pólen nos méis coletados nos meliponários instalados;</p> <p>META 5 - Coleta e ênfase do mel produzido nos meliponários e venda dos produtos;</p> <p>META 6 - Análise dos resultados e apresentação destes em eventos e produções científicas.</p>	<p>estudo; agregação de valores ao mel através de análises melissopalínológicas e físico-químicas como ferramentas para posterior indicação geográfica do mel e contribuição na preservação e na criação controlada e racional das abelhas sem ferrão.</p>	<p>meliponicultura, visando a implementação dela, a ação incentiva a <b>Participação Ativa e Democrática</b> dos comunitários e o <b>Desenvolvimento da Autonomia</b>.</p>
Subprojeto 12	<p>META 1 - Construção de Bancos de dados de sequências de DNA das amostras coletadas durante o subprojeto;</p> <p>META 2 - Comparação entre os bancos de dados Comparação entre sequências novas e previamente obtidas e com as disponíveis on-line;</p> <p>META 3 - Comparação entre a identificação taxonômica baseada em técnica tradicional e técnica molecular dos organismos coletados na área de estudo;</p> <p>META 4 - Determinação da dieta da espécie <i>Colossoma macropomum</i> em ambiente natural Conhecimento da biodiversidade de crustáceos decápodes das diferentes espécies encontradas na região;</p> <p>META 5 - Conhecimento da biodiversidade de crustáceos decápodes das diferentes espécies encontradas na região;</p> <p>META 6 - Conhecimento sobre o potencial de impactos ambientais naturais e antrópicos sobre a distribuição e abundância das espécies de crustáceos decápodes na região;</p> <p>META 7 - Divulgação de informações e conscientização das comunidades da região de várzea do Baixo Amazonas sobre a biodiversidade e sua importância ecológica e econômica.</p>	<p>O projeto propõe atividades com foco na produção científica, tecnológica, formação acadêmica e comunitária por meio da realização de palestras, oficinas e/ou cursos. Dentre as ações técnicas, o estudo objetiva: construção de Bancos de dados de sequências de DNA das amostras coletadas durante o subprojeto; coleta e classificação de amostras de substratos coletados na área de estudo; técnicas de comparação e relação dos diferentes parâmetros ambientais (água, vegetação e substrato) a abundância e distribuição de espécies de crustáceos encontradas. No que refere a formação acadêmica e comunitária, o projeto visa além da produção intelectual, a conscientização quanto a importância do manejo sustentável das espécies de crustáceos decápodes e preservação ambiental.</p>	<p>O subprojeto apresenta ações técnicas e também envolvimento com os comunitários, demonstrando assim não apenas a <b>Integração entre Teoria e Prática</b>, mas também grande potencial emancipador ao abordar a <b>Educação como Prática Social Transformadora</b>, visto que ao buscar estratégias de criação e manejo para tornar a atividade da piscicultura mais viável e atrativa financeiramente, as ações estimulam não apenas melhoria da renda financeira dessa população, contribuindo com a <b>Superação das Desigualdades Sociais</b>, mas desperta a <b>Participação Ativa e Democrática</b> dos comunitários e o <b>Desenvolvimento da Autonomia</b>.</p>

Subprojeto 13	<p>META 1 - Criar 2 modelos conjugados de mecanização/irrigação (móvel) em 100% das áreas do projeto (5 hectares);</p> <p>META 2 - Criar 1 modelo de produção no mulching em 50% das áreas do projeto (2,5 hectares);</p> <p>Implantar 1 protótipo de estrutura flutuante para cultivo de hortaliças, aromáticas e flores e uma parede verde;</p> <p>META 3 - Testar 10 modelos de controle biológico de pragas e doenças nas áreas de agricultura trabalhadas;</p> <p>META 4 - Diagnosticar o perfil ecofisiológico de 10 espécies apontadas pelo estudo etnobotânico;</p> <p>META 5 - Diagnosticar a etnopedologia em 100% das áreas trabalhadas;</p> <p>META 6- Criar 1 modelo de organização de produtores ribeirinhos;</p> <p>META 7 - Formar 100% da massa crítica (graduandos e pós-graduandos) envolvidos no projeto acerca de pesquisa multidisciplinar em várzeas.</p>	<p>Assim como os demais, o projeto prevê atividades acadêmicas e científicas e práticas como: roçagem, aração, gradagem, nivelamento e encanteiramento para plantio de hortaliças, aromáticas e flores. Além de georreferenciamento dos solos e coleta dos solos para análise. No que refere a formação humana, o projeto propõe a realização de reuniões para organização social e empoderamento tecnológico dos agricultores familiares e formação da massa crítica (graduandos e pós-graduandos) envolvidos no projeto acerca de pesquisa multidisciplinar em várzeas.</p>	<p>De acordo com a descrição do projeto, pretende-se neste estudo contribuir com uma agricultura ecológica consciente praticada por comunidades ribeirinhas no Território do Baixo Amazonas. Para tanto, a proposta visa a introdução de novas agrotecnologias para o desenvolvimento sustentável de comunidades ribeirinhas de várzeas, o que requer o <b><i>Desenvolvimento da Consciência Crítica</i></b> dos comunitários, assim como que a Educação se assuma como <b><i>Prática Social Transformadora</i></b>, e possibilite a <b><i>Integração entre Teoria e Prática</i></b> e a <b><i>Participação Ativa e Democrática</i></b> dos envolvidos. O projeto apresenta, portanto, relevante potencial emancipador.</p>
Subprojeto 14	<p>META 1 – Realização de um inventário seletivo das matrizes nas comunidades para criação de uma Área de coleta de Sementes (ACS) e elaboração de calendário de coleta de sementes das áreas;</p> <p>META 2 - Produção de um trabalho de Iniciação Científica sobre incremento em diâmetro das matrizes;</p> <p>META 3 - Treinamentos e coleta de sementes; elaboração de mapas das árvores matrizes (porta-sementes) da ACS e realização de dois treinamentos com comunitários em coleta e armazenamento de sementes;</p> <p>META 4 - Instalação de um viveiro florestal comunitário para produção de 10.000 mudas das espécies: realizar capacitações sobre estruturação e operacionalização de viveiro;</p> <p>META 6 - Realização de uma oficina para definição de dois arranjos para implantação de Sistemas agroflorestais experimentais;</p> <p>META 7 - Realizar plantio e manutenção de 5 hectares de sistemas agroflorestais experimentais em diferentes localidades;</p>	<p>O projeto propõe atividades com foco na produção científica, tecnológica e formação acadêmica e comunitária, por meio de reuniões semestrais com comunitários para identificar as espécies florestais e agrícolas de interesse. As atividades vão desde a elaboração de Plano de trabalho para estudo de calendário de coleta de sementes até o preparo, plantio, manutenção e pleno desenvolvimento das mudas. Quanto as atividades formativas dos comunitários, o projeto objetiva mobilizar os moradores da localidade de várzea para capacitação em estruturação e operacionalização de viveiro, e com isso capacitar um comunitário para atuar como agente ambiental local e apoiar a produção de mudas. Objetiva ainda elaborar material de apoio para promover oficinas com auxílio de estagiários, direcionada aos moradores da comunidade.</p>	<p>O projeto tem forte potencial emancipador ao possibilitar que Educação atue como <b><i>Prática Social Transformadora</i></b>, ao propor ações para otimização do melhor uso da terra passa pelo desenvolvimento de tecnologias e métodos de manejo que possam ser implementados visando à sustentabilidade ambiental, social e econômica. Conforme o projeto serão desenvolvidas atividades práticas como: coleta de sementes, instalação de um viveiro florestal comunitário, e formativas do tipo oficinas e treinamentos, o que possibilita a <b><i>Integração entre Teoria e Prática</i></b>; além do <b><i>Desenvolvimento da Consciência Crítica</i></b>, a <b><i>Participação Ativa e Democrática</i></b> e o <b><i>Desenvolvimento da Autonomia</i></b> dos comunitários e ainda a possibilidade de contribuir com a <b><i>Superação das Desigualdades Sociais</i></b> ao viabilizar a geração de renda dos moradores das comunidades a</p>

	META 8 - Produção de um trabalho de Iniciação Científica sobre a implantação de sistemas agroflorestais; META 9 - Produção de dois artigos científicos.		partir da produção de 10.000 mudas das espécies selecionadas.
Subprojeto 15	META 1 - Orientar e capacitar à população através da realização de três palestras; META 2, 3 e 4 - Levantamento de dados e Análise estatística relacionada as fontes de água de abastecimento, perfil socioeconômico e doenças de veiculação hídrica; META 4 - Diagnóstico da qualidade da água consumida pela população da comunidade; META 5 e 6 - Concepção, confecção e montagem de tecnologias sociais de tratamento de água adequada à comunidade (três protótipos); META 7 - Avaliação da viabilidade das alternativas; META 8 - Capacitação da comunidade para confecção e montagem do equipamento para tratamento de água, além da orientação quanto a produção de carvão ativado a base do caroço do açaí ou outro resíduo escolhido: oficinas e cartilhas; META 9 - Desenvolvimento de artigo científico para disseminar os resultados da pesquisa.	Assim como os demais, o projeto prevê atividades acadêmicas e científicas e práticas, mas também objetiva a formação dos comunitários, e para isso propõe realizar três palestras para a comunidade. No que refere às atividades técnicas, foi planejado levantar dados relacionados ao abastecimento de água na comunidade estudada, estudo analítico acerca da caracterização da comunidade; diagnósticos quanto à fatores climáticos e socioeconômicos, visando a tomada de decisão quanto ao estudo de concepção de tecnologias sociais aplicadas a áreas de várzea e análises dos parâmetros químicos, físicos e biológicos da água tratada pelos protótipos desenvolvidos. Prevê ainda análises de fatores como custo de implantação e manutenção dos sistemas, aceitação da população, quantidade e qualidade da água produzida. Além da produção acadêmica e participação em eventos científicos o projeto prevê a realização de oficina de capacitação de montagem e manutenção do equipamento de tratamento de água e elaboração de cartilha.	O projeto tem por objetivo desenvolver tecnologias sociais de tratamento de água para fins potáveis aplicadas a regiões de várzeas no Baixo Amazonas, para tanto, propõe que as soluções sejam desenvolvidas através da interação com a comunidade, como forma de inclusão social e melhoria efetiva das condições de vida. Neste sentido, a proposta demonstra expressivo potencial emancipador, ao possibilitar a <b><i>Integração entre Teoria e Prática</i></b> ; e por meio do <b><i>Desenvolvimento da Consciência Crítica e Participação Ativa e Democrática</i></b> dos comunitários fomentar ações de impacto ambiental positivo.