



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO INTEGRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ALLAN JASPER ROCHA MENDES

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO AMAPÁ:
o público e o privado em questão (2000-2010)

Macapá

2012

ALLAN JASPER ROCHA MENDES

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO AMAPÁ:
o público e o privado em questão (2000-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Desenvolvimento Regional.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Norma Iracema de Barros Ferreira.

Macapá

2012

ALLAN JASPER ROCHA MENDES

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO AMAPÁ:
o público e o privado em questão (2000-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Data da aprovação:

16/04/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Norma Iracema de Barros Ferreira: _____
Orientadora (UNIFAP)

Prof.^a Dr.^a Marinalva Silva Oliveira: _____
Membro (UNIFAP)

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Jacob Chaves: _____
Membro (UFPA)

Prof. Dr. Antônio Sérgio Monteiro Filocreão: _____
Suplente (UNIFAP)

Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués: _____
Suplente (UFPA)

Em primeiro lugar e antes de tudo, dedico este trabalho, o mais difícil até o momento desta minha jovem existência, à minha mãe, Nilda Mendes, que ao longo dos anos me deu a criação que me permitiu chegar a este estágio avançado de titulação acadêmica, e por isto que hoje, como pai, posso enxergar o quanto o sucesso de nossos filhos se exprime em nosso próprio sucesso. Nesse sentido, parabéns mãe! Pelo trabalho em todos os anos da minha formação, mesmo com todas as dificuldades como mãe solteira, sempre empenhou o melhor de si, para que eu tivesse o melhor; assim, espero retornar a senhora o melhor de mim.

À minha esposa, Brenda Mota, por todos os pequenos e belos instantes, que sem sabermos, mudaram radicalmente nossas vidas, desde uma chave caindo n'água, até o nascimento de nossa filha; se existe um destino, nele está escrito nossa união. Pelo apoio com a criação da pequena Sophia, por compensar minha ausência em casa, em virtude de ter dividido meu tempo, quase que exclusivamente entre o trabalho e o estudo.

À minha filha, Sophia Mendes, por todos os sorrisos dados no momento certo, pela alegria de viver, enfim pela sua existência, que mesmo sem saber, sempre me motivou a buscar o máximo de meu potencial, para que por meio do exemplo eu possa educá-la. Espero poder, um dia, vê-la orgulhar-se de si mesma pelos seus próprios feitos.

AGRADECIMENTOS

A Prof.^a Norma Iracema, minha orientadora, a “Norma das normas”, pelo acolhimento e confiança em meu trabalho nesta empreitada, pela paciência e dedicação infatigáveis em corrigir e melhorar o trabalho, além dos ensinamentos no modo de pensar e escrever cientificamente. Espero ter correspondido às expectativas.

Aos professores do Programa, à época Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional (MINTEG), que posteriormente passou-se a chamar Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPG-MDR): Prof.^a Dr.^a Marinalva Silva Oliveira, Prof. Dr. Arley José da Silveira Costa, Prof. Dr. Oto João Petry e Prof. Dr. Jadson Luís Rebelo Porto. Finalmente, a Prof.^a Dr.^a Eliane Superti, na ocasião ocupante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas (PPGDAP), além do apoio dos servidores Neura e Hélcio, pela atenção e presteza em todos os requerimentos.

Aos colegas da turma do MINTEG 2010, por todos os momentos que compartilhamos na caminhada rumo ao conhecimento: Alciléia, Aline, André, Cleidenira, Cristiane, Francinete, Leidiane, Lidiane, Lorena, Luiz, Otizete, Tereza, Zeíldes, e em especial à colega Luciana Ayres, minha companheira de trabalho.

Agradeço aos colegas de trabalho, à Diretora do Departamento de Administração Geral da Universidade Federal do Amapá, Fátima Gardés. Meus colegas de labuto diário, André Leite, Elinelma Viana e Gleiciane Oliveira, que compensaram a dificuldade em cumprir, plenamente, o exercício de minha função, justamente no importante papel de promover qualidade administrativa na única Universidade Federal deste Estado.

Aos demais colegas da UNIFAP, pelo esforço e interesse, seja em prestar uma informação ou mesmo apenas em passar um apoio moral. Revelaram, assim, o interesse em ajudar, ou simplesmente por exprimir nos olhos o orgulho em ver um técnico-administrativo, assim como si próprio, ter conseguido ocupar uma das concorridas vagas, em uma Pós-Graduação em nível de Mestrado, na instituição. Por isto, aos companheiros que concluíram o feito antes de mim, servindo como exemplo, mostrando que era possível, Fernando Amoras, Fernando Canto, Erick Franck e Raimundo Barbosa.

Aos amigos em Macapá, por todos os momentos de alegria que ajudaram a repor as energias necessárias para levar em frente esta empreitada. Agradeço a todos os convites e peço desculpas por todas as ausências.

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

Paulo Freire

RESUMO

A temática deste trabalho versa acerca da forma como ocorreu a expansão do ensino superior privado no Amapá, em relação ao contexto nacional, comparando público e privado. O problema indagou: quais os antecedentes e as implicações, da expansão significativa das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas em relação às públicas, no Estado do Amapá, entre 2000 e 2010? A hipótese resultante foi que a falta de vagas na Educação Superior pública gerou uma forte demanda, criando o ambiente econômico ideal para o crescimento da iniciativa privada no setor. Os objetivos consistiram em: analisar como se configurou a expansão da Educação Superior presencial no Estado do Amapá, contrapondo-a ao cenário nacional; verificar qual a relação oferta/demanda nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e públicas, identificando o número de vagas suficientes para suprir as necessidades locais; discutir se os cursos ofertados são compatíveis com o escopo de atingir o almejado Desenvolvimento Regional. Em função da natureza da pesquisa, adotou-se o estudo descritivo. Devidamente apoiado no paradigma do Materialismo Histórico-Dialético, optou-se por uma análise que pudesse conciliar aspectos qualitativos e quantitativos no trato dos dados empíricos obtidos por meio da pesquisa documental, bem como pelos dados oficiais oriundos das IES do Amapá. Os resultados revelaram que o setor privado foi apoiado pelas políticas supranacionais estipuladas pelo Banco Mundial, seguidas fielmente pelo Governo Federal, a partir de 1995, com Fernando Henrique Cardoso. Somado a isso, a forte demanda gerada pela carência na oferta de vagas, gerou o ambiente ideal para à proliferação do ensino privado. Entretanto, a busca pelo lucro, a relação oferta-demanda, dentre outros princípios capitalistas que ajudaram no crescimento da iniciativa privada, voltam-se contra ela, na forma de concorrência, e então, o setor começa a demonstrar sinais de estagnação. Ademais, essa expansão revela-se prejudicial à Educação Superior Pública de qualidade, tanto privada quanto pública - as IES privadas que cumprem suas obrigações relativas ao ensino, pesquisa e extensão sentem-se obrigadas a baixar demasiadamente seus preços, e as públicas terminam não obtendo recursos para se manterem de forma adequada, por deterem uma imagem falaciosa de má qualidade. Conclui-se que no caso do Amapá, a expansão do ensino privado esboçou algumas discrepâncias em relação à realidade constatada no contexto nacional, face ao crescimento tardio das IES, o qual somente ocorreu a partir dos anos de 2010.

Palavras-chave: Educação Superior. Expansão da Educação. Público *versus* Privado.

ABSTRACT

The work titled "The expansion of higher education in Amapá: the public and private sectors in question (2000-2010)", has as central theme the way it happened to this expansion compared to the national context, constantly using the comparison between the public and private. Aimed, first, to analyze how to set up the expansion of higher education presence in the state of Amapá, contrasting it with the situation on the national scene. Second, check the supply / demand in Higher Education Institutions (HEI) private and public in the State of Amapá, identifying the number of required places to meet local needs. Finally, thirdly, to discuss whether the courses offered are compatible with the scope to achieve the desired regional development. For this, the methodology presented by the historical and dialectical materialism, we attempted to align the theoretical framework used to the local reality observed by means of empirical data, as well as official data of the IES of Amapá, and documents provided by them. In this approach, deals with legal issues, that throughout the period in question came to benefit from the significant growth of private higher education institutions at the expense of slowed growth in public. Reveals that the private sector was supported by supranational policies stipulated by the World Bank, followed closely by the Federal Government since 1995 with the government of Fernando Henrique Cardoso. Added to this strong demand generated by the lack of vacancies, created the ideal environment for their proliferation. However, the profit motive to supply-demand relation and other capitalist principles that have helped the growth of the private sector, they turn against it in the form of competition, and the industry begins to show signs of stagnation. The research also shows this expansion that has been affecting the quality of higher education both in private, when those forces private institutions that meet its obligations on education, research and extension to lower their prices too, as well as public higher education institutions that do not get resources to maintain adequately, because of its bad image, distorted by a large proportion of the population formed by the private sector. In the survey of the empirical data in Amapá, it is observed that this expansion outlined some discrepancies with the reality found in the national context, given the late growth of IES, which only occurred from the 2010s.

Keywords: Higher education. Education expansion. Public *versus* Private.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação da iniciativa privada na Educação Superior da América Latina (2002-2007).....	39
Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas na Educação Superior pública e privada, no Brasil (1960-2010).....	47
Gráfico 3 – Evolução da Educação Superior privada e pública, no Brasil (1960-2010).....	49
Gráfico 4 – Percentual de matrículas da população de 18 a 24 anos na Educação Superior, em países selecionados (1965 a 2006).....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – IES, por <i>status</i> de suas atividades, no Brasil (2006).....	20
Quadro 2 – Remuneração dos professores do nível médio, no Brasil (2011).....	31
Quadro 3 – Evolução da Educação Superior, no Brasil (1960-2010).....	42
Quadro 4 – Evolução da Educação Superior privada e pública, no Brasil (1960-2010).....	41
Quadro 5 – Relação candidatos/vaga no Vestibular, por categoria administrativa, no Brasil (1960-2010).....	50
Quadro 6 – IES, públicas e privadas, por organização acadêmica, no Brasil (2002-2008).....	52
Quadro 7 – Evolução do N. de vagas na Graduação presencial, segundo a organização acadêmica, no Brasil (2002-2008)	53
Quadro 8 – Percentual de pessoas que frequentam ou já concluíram o Ensino Superior e taxas de escolarização, no Brasil (1997-2011).....	54
Quadro 9 – Perfil das pessoas de 18 a 24 anos que frequentam ou já concluíram o Ensino Superior de Graduação, no Brasil (1997-2011).....	55
Quadro 10 – População de 18 a 24, que está cursando ou já possui graduação, no Brasil e no Amapá (2000-2010).....	59
Quadro 11 – As IES, por ordem cronológica de criação, no Amapá (1990-2011).....	72
Quadro 12 – Cursos do CEAP, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).....	73
Quadro 13 – Cursos da UNIFAP, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).....	74
Quadro 14 – Cursos da SEAMA, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).....	76
Quadro 15 – Cursos do IESAP, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).....	77

Quadro 16	– Cursos da FAAT, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).....	78
Quadro 17	– Cursos da FAMAP, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).....	79
Quadro 18	– Cursos da FAMA, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).....	80
Quadro 19	– Curso da FATECH, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).....	81
Quadro 20	– Cursos da FABRAN, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).....	82
Quadro 21	– Cursos da META, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).....	83
Quadro 22	– Cursos da UEAP, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).....	84
Quadro 23	– Cursos da FAMAT, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).....	85
Quadro 24	– Cursos da FESAM, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).....	85
Quadro 25	– Cursos da FTA, por ordem cronológica de criação, no Amapá.....	86
Quadro 26	– Cursos do IFAP, por ordem cronológica de criação, no Amapá.....	87
Quadro 27	– N. de cursos de Grad., em Cienc. Soc. e Aplicadas, no Amapá (2011).....	88
Quadro 28	– N. de cursos de Graduação, em Ciências Biológicas, no Amapá (2012).....	89
Quadro 29	– N. de cursos de Graduação, em Ciênc. Exatas e Naturais, no Amapá (2012)....	90
Quadro 30	– N. de cursos de Graduação, na área de Letras e Artes, no Amapá (2012).....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de IES e de matrículas, no Brasil (1965 a 2010).....	34
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APB	Apostolado Positivista do Brasil
ASSEAMA	Associação Educacional da Amazônia [AP]
ASSUPERO	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferências Brasileiras de Educação
CC	Conceito final do Curso
CE	Constituição Estadual
CEAP	Centro de Ensino Superior do Amapá
CPC	Conceito parcial do Curso
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EaD	Educação a Distância
FAAT	Faculdade Atual [AP]
FABRAN	Faculdade Brasil Norte [AP]
FAMA	Faculdade de Macapá [AP]
FAMAP	Faculdade do Amapá
FATECH	Faculdade de Teologia e Ciências Humanas [AP]
FESAM	Faculdade de Educação Superior da Amazônia [AP]
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GEA	Governo do Estado do Amapá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPEX	Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IECA	Instituto de Ensino e Cultura do Amapá
IES	Instituições de Ensino Superior
IESAP	Instituto de Educação Superior do Amapá
IFAP	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá

IFET	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IMMES	Instituto Macapaense de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
IR	Imposto de Renda
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
META	Faculdade de Tecnologia do Amapá
NEPP	Núcleo de Estudos de Ciências Políticas Públicas
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
PPG/MDR	Programa de Pós-Graduação Mestrado em Desenvolvimento Regional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEAMA	Associação Educacional da Amazônia [AP]
EU	União Europeia
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UF	Unidades da Federação
UNAMA	Universidade da Amazônia [PA]
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIC	Faculdade de Cuiabá [MT]
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIP	Universidade Paulista
UVA	Universidade Vale do Acaraú [CE]

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PÚBLICO <i>VERSUS</i> PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	18
1.1 LEGISLAÇÕES NACIONAL E LOCAL.....	21
1.1.1 A Constituição Federal de 1988	21
1.1.2 A Constituição do Estado do Amapá e suas implicações	29
2 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	34
2.1 A INFLUÊNCIA DA AGENDA NEOLIBERAL.....	34
2.2 O CASO BRASILEIRO COMPARADO AO CENÁRIO MUNDIAL	38
2.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA EM NÚMEROS.....	40
3 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO AMAPÁ	57
3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS INTERFACES.....	61
3.1.1 Com o Desenvolvimento Regional	61
3.1.2 Com a Epistemologia e a Metodologia	64
3.2 O ENSINO DE GRADUAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, com base na noção de espaço defendida por Santos (1999), remete ao papel da Educação Superior na formação e transformação do território amapaense inserido no contexto nacional, a respeito do qual faz-se uma abordagem analisando a questão do público e do privado, com uma crítica de como a lógica capitalista vem transformando as bases da Educação Superior nacional. No Amapá, especificamente, observa-se a expansão da Educação Superior privada, reforçando a preocupação com suas consequências para a atual condição socioeconômica local.

Na análise da relação Educação Superior/espaço amapaense, no contexto do Desenvolvimento Regional, alguns aspectos emergem: parcela diminuta da população é atendida pela Educação Superior Pública e gratuita; escassez de cursos de Graduação na área de Ciência e Tecnologia, enfocando a pesquisa e o desenvolvimento; contrapartida para a região da exploração de seus recursos naturais; impactos do desenvolvimento econômico sobre o social.

Com a atenção voltada a estes aspectos ora em relevo, passou-se a abordar o tema do presente trabalho, que ficou definido como: “A expansão da Educação Superior no Amapá: o público e o privado em questão (2000-2010)”, inserindo-se no contexto posterior à temporada na qual o Brasil esteve sob a égide militar. Foi a partir desta, e depois com o Governo de Fernando Henrique Cardoso e, finalmente, com a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, que houve um forte crescimento das IES privadas em relação às públicas.

Esta conjuntura deu-se em virtude da redução de investimentos? Neste contexto, de que maneira os órgãos reguladores exercem seu papel junto às instituições privadas? Em meio a estas indagações surge o problema central da pesquisa: quais os antecedentes e as implicações, da expansão significativa das Instituições de Ensino Superior Privadas em relação às Públicas, no Estado do Amapá, no período de 2000 a 2010? A hipótese que daí resulta é a de que a falta de vagas na Educação Superior pública gera uma forte demanda, criando o ambiente econômico ideal para o crescimento da iniciativa privada no setor. Enquanto isso, no setor público, presume-se que a pequena quantidade de recursos públicos descentralizados limita a capacidade de expansão da Educação Superior amapaense, tanto na esfera estadual como na federal. Além disso, o Governo Federal tem realizado a descentralização de recursos por meio de projetos concorridos em edital, o que dificulta sobremaneira o acesso aos Estados periféricos, como o Amapá.

Considera-se o período estudado (2000-2010) relevante para a pesquisa, dentre outros motivos, em virtude dos alarmantes dados estatísticos, que apontam para os fatos ora expostos. Com base nos dados fornecidos pelo INEP, no período definido como recorte temporal da presente pesquisa, o número de IES privadas cresceu de 1.004, no ano de 2000, para 2.100, em 2010 (crescimento de 109% em 10 anos), enquanto o número de públicas subiu de 176 para 278 no mesmo período (crescimento de 58%). Passando para o número de matrículas, a discrepância torna-se notória, pois no caso das IES privadas esse número passou de 1.807.219 para 3.987.424 (crescimento de 121% em 10 anos). Em contrapartida, o número de matrículas nas públicas passou de 1.137.119 para 1.461.696 (crescimento de 28%), no mesmo período (BRASIL/INEP, 2012).

A delimitação temporal da pesquisa foi definida no período referente à primeira década do século XXI, pois foi somente a partir do seu início, é que se observou no Amapá o acelerado crescimento da iniciativa privada no setor. De forma peculiar, o público e o privado, no Estado, estiveram lado a lado, desde o início da prestação dos serviços relativos à Educação Superior. Isto porque menos de dois meses após autorização de funcionamento Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP), em 17 de janeiro de 1990, foi instituída a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em 02 de março do mesmo ano. Dessa forma, a expansão da Educação Superior Privada, no Amapá, aconteceu de forma tardia, se comparada às demais Unidades da Federação (UF), somente materializando-se no início do Século XXI. Ao longo da década de 90, do século XX, este quadro não foi alterado, apenas no último mês do ano 2000 foi instituída a segunda IES privada no Amapá: a Associação Educacional da Amazônia (SEAMA). Este marco temporal definiu o início da coleta de dados inerentes à pesquisa.

A criação da SEAMA em 2000 foi seguida do aparecimento de diversas outras IES no Amapá, passando assim de duas IES no ano de 2000 para o número de 17, no ano de 2012, das quais somente três são públicas, sendo duas Federais e uma Estadual. O assunto é amplamente discutido em nível nacional, entretanto no Amapá, poucos foram os estudos que contemplaram esta temática, de maneira que foi a carência de estudos locais aliada à importância da Educação Superior para o desenvolvimento regional, que configurou o alicerce da pesquisa.

O presente trabalho teve como objetivos, em primeiro lugar, analisar como se configurou a expansão da Educação Superior presencial no Estado do Amapá, contrapondo-a à situação verificada no cenário nacional. Em segundo, verificar qual a relação

oferta/demanda nas IES privadas e públicas no Estado do Amapá, identificando o número de vagas necessário para suprir as necessidades locais. Finalmente, em terceiro, discutir se os cursos ofertados são compatíveis com o escopo de atingir o almejado Desenvolvimento Regional.

No ponto de vista teórico-metodológico, os procedimentos consistiram em aliar-se aos estudiosos de base, para o levantamento dos dados empíricos, que subsidiaram a análise da relação entre o público e o privado, na Educação Superior do Amapá, abordando sua história, evolução e perspectivas. Assim, no que se refere à epistemologia, o Método Dialético foi eleito, pois busca quebrar a ilusória separação entre o sujeito e o objeto, em contraposição à dicotomia ainda presente nas pesquisas e análises educacionais no Brasil. O trabalho pretende focar-se no estudo histórico e social dos fatores que levaram ao aprofundamento da desigualdade, inerente à relação entre o público e o privado na Educação Superior do Amapá. Além disso, analisa a configuração da expansão deste nível de ensino, ao longo do início do século XXI.

Para atender ao escopo buscou-se contato com as IES identificadas, além do uso, frequente do portal do MEC, para verificar os documentos regulatórios e datas de criação dos cursos. Além disso, adquiriu-se suporte teórico-metodológico nos diversos autores que analisaram o tema em nível nacional, bem como os trabalhos locais de Ferreira (2005) e Petry (2005). O *locus* foi o Estado do Amapá como um todo, o que não se configurou uma proposta inexequível, haja vista o fato de somente uma IES, que oferta vagas no formato presencial, não possuir sede na capital Macapá, mas ainda assim localiza-se em uma cidade vizinha – Santana.

No primeiro capítulo são abordadas as definições inerentes à temática proposta, no intuito de situar o leitor quanto ao posicionamento tomado ao longo do trabalho. Além disso, tratou-se dos aspectos legais relevantes, por meio da análise de autores que trataram especificamente do papel da Constituição Federal de 1988 e das Constituições Estaduais, no que concerne à Educação Superior.

O segundo capítulo busca montar um cenário da conjuntura nacional referente à questão do público e do privado na Educação Superior, sua evolução ao longo dos anos. Utilizou-se nesse caso os dados obtidos junto aos órgãos de fiscalização e controle como o Ministério da Educação (MEC), além do emprego de diversos autores que vieram a contribuir com a análise da temática, com suas críticas e dados estatísticos.

Concluída a análise da situação nacional, buscou-se no terceiro capítulo uma contraposição à realidade constatada no Estado do Amapá com abordagem do papel da Educação Superior no Desenvolvimento Regional, identificando suas implicações na economia amapaense. Em função da natureza da pesquisa, o estudo empreendido foi do tipo Descritivo, com o tratamento dos dados empíricos analisados à luz do paradigma do Materialismo Histórico-Dialético, adotando-se uma abordagem articulada, na qual se buscou conciliar características quantitativa e qualitativa.

No terceiro e último capítulo é apresentado o levantamento e análise dos dados referentes ao ensino da Graduação presencial no Amapá, sua evolução, perspectivas e impactos sobre o desenvolvimento regional. Além do demonstrativo da divisão dos cursos nas grandes áreas do conhecimento, quais sejam: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Naturais, Ciências Biológicas e Letras e Artes.

1 PÚBLICO *VERSUS* PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente capítulo tem por escopo balizar os conceitos empregados nas questões relativas ao público e ao privado, no que tange aos aspectos jurídicos, bem como o tratamento que será dado no decorrer deste trabalho, para que não ocorram flutuações de entendimento. Como adiante defendido, no mecanismo metodológico empregado, o ponto de vista do escrevente é claramente expresso. No momento da análise e das concepções teóricas, por vezes antagônicas, empregar-se-á uma linha de pensamento, considerada a mais coerente e a que melhor atende aos questionamentos. Outro aspecto, que cabe uma prévia explanação a respeito, é quanto à análise legal empregada. Por não se tratar do foco da pesquisa, foi feito o uso de obras que trataram especificamente sobre estes assuntos, destacando-se, dentre outros, neste recorte, a Constituição Federal de 1988, as Constituições Estaduais, especificamente sobre a Constituição Estadual amapaense.

A Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, classifica as instituições de ensino em todos os níveis, incluindo aquelas que trabalham com Educação Superior, conforme segue:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Neste entendimento do preceito legal, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas são aquelas geradas ou incorporadas, mantidas e geridas pelas esferas do setor público, quais sejam: o Federal, o Estadual e o Municipal. Quanto às IES privadas, a melhor forma de caracterizá-las é relacionando-as à principal origem dos seus recursos financeiro-orçamentários, ou seja, quando o pagamento dos alunos/clientes, pela prestação do serviço educacional, é a fundamental fonte mantenedora da instituição.

Em continuidade a análise dos preceitos definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN), o Art. 20 desta Lei destaca as categorias que se enquadram as instituições privadas de ensino, como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas, nestes termos:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009) III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei.

O texto da LDBEN sequer menciona a intenção de lucro das instituições privadas, subentendendo que almejam ao lucro declaradamente todas aquelas não enquadradas nos parágrafos subsequentes ao Art. 20, ou seja, é uma instituição privada com fins lucrativos, toda aquela que não é comunitária, confessional ou filantrópica. Entretanto, o que a realidade demonstra é que o conceito de IES privada é intrínseco à relação comercial, mesmo as instituições sem fins lucrativos, que ao menos declaradamente não almejam ao lucro, assimilam como objetivos sua ampliação e perpetuação, revelando noções típicas de organizações comerciais.

A regulamentação que tratava, inicialmente, da Educação Superior, era realizada pelo Decreto N. 3.860, de 9 de julho de 2001 (BRASIL, 2001), antes de ser revogado pelo de N. 5.773, de 9 de maio de 2006. Neste antigo Decreto, entendia-se como privada, aquelas IES criadas por credenciamento junto ao MEC, mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado, podendo ter ou não fins lucrativos. Já as IES públicas eram caracterizadas como sendo aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, entretanto, com a promulgação do novo Decreto, esta distinção não mais existe. Depreende-se desta omissão do legislador, quanto às diferenças entre as IES públicas e privadas, a consolidação destas últimas junto ao sistema legal brasileiro.

O Artigo 12 do Decreto N. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de Graduação e sequenciais, no sistema federal de ensino, descreve a classificação das IES como faculdades, centros universitários e universidades (BRASIL/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2006). É interessante lembrar que não há mais, neste dispositivo legal, citação de distinção entre as IES públicas e as privadas, à exceção do disposto no inciso III do Artigo 63. Tal dispositivo versa acerca de penalidades para o descumprimento do protocolo de compromisso, que poderá

resultar na advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de Educação Superior.

É importante mencionar o grande número de instituições que se passam por organizações filantrópicas, no intuito de angariar benefícios fiscais, entretanto claramente não passam de organizações mercantis, onde o ensino é tratado como uma mercadoria. Existe ainda a expressão, cunhada por Bresser-Pereira (1999), do *Público Não-Estatal*:

são organizações ou formas de controle ‘públicas’ porque estão voltadas ao interesse geral; são ‘não-estatais’ porque não fazem parte do aparato do Estado, seja porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais. (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16).

Este tipo de organização também é conhecida por *terceiro setor*, setor *não-governamental*, ou *setor sem fins lucrativos*. Não se tratando do foco desta discussão, mesmo reconhecendo a polêmica que a questão levantada por Bresser-Pereira e Grau (1999) desperta, tratar-se-á, doravante, apenas das instituições públicas como aquelas engendradas e sustentadas pelo aparato governamental, em todas as suas esferas.

A diferença principal estabelecida na LDBEN, é que nas instituições universitárias existe a obrigação para que sejam desenvolvidas regularmente e de forma institucionalizada, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, ao passo que nas não-universitárias existe obrigação apenas do ensino. Assim, aos Centros Universitários é obrigatória a oferta do ensino, qualificação do seu corpo docente e condições de trabalho acadêmico disponibilizadas à comunidade escolar. As Faculdades, embora também devam zelar pela qualidade da Educação Superior ministrada, não estão obrigadas a manterem programas institucionais de pesquisa. No Quadro 1, a seguir, descreve-se na primeira coluna a caracterização das IES, no âmbito das Universidades, Centros Universitários e Faculdades; na segunda coluna as atividades atinentes a cada uma delas, relativas ao ensino, pesquisa e extensão:

Quadro 1 – IES, por *status* de suas atividades, no Brasil (2006)

INSTITUIÇÕES	ATIVIDADES
UNIVERSIDADE	Ensino, pesquisa e extensão (obrigatórios)
CENTRO UNIVERSITÁRIO	Ensino (obrigatório), extensão e programas institucionais de pesquisa (optativo)
FACULDADE	

Fonte: Cartilha Instituições Privadas de Educação Superior (BRASIL, 2006).

Como é possível verificar no Quadro 1, não há diferença quanto às obrigações, entre as Faculdades e os Centros Universitários. Dessa forma, existem poucas vantagens, ou mesmo motivações das instituições enquadradas como Faculdades, em galgar o *status* de Centro Universitário. Uma delas é a questão da imagem, pois existe a ideia de que a qualidade da IES

privada é diretamente proporcional ao seu tamanho, hipótese que frequentemente não se confirma. Além disso, os Centros Universitários passaram a ter prerrogativa da autonomia institucional, conforme o Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006, em seu Art. 28 – as Universidades e Centros Universitários, nos limites de sua autonomia, independem de autorização para funcionamento de curso superior. Daí a busca das Faculdades em tornarem-se Centros Universitários, e estes por sua vez, em atingir o *status* de Universidade.

Depois de estabelecidas as definições empregadas neste estudo, serão analisados os mecanismos legais que norteiam a temática. Em tal escopo será discutido, com base nos autores que abordaram especificamente estas questões, a CF de 1988 e uma análise genérica das constituições estaduais. Sobre a Constituição do Estado do Amapá, por estar mais entrelaçada ao objeto da pesquisa, será realizada uma discussão mais detalhada, no intuito de identificar as peculiaridades, quanto ao tratamento legal dispensado à Educação Superior amapaense.

1.1 LEGISLAÇÕES NACIONAL E LOCAL

1.1.1 A Constituição Federal de 1988

Theresa Adrião e Rubens Camargo (2001, p. 69) discorrem, inicialmente, sobre o “clima” político que o Brasil vivenciava no período de elaboração e implantação da CF de 1988. Nesta época, em que o País acabara de sair da égide militar (1964-1985), várias esferas da sociedade brasileira clamavam por maior participação, publicidade e democratização do aparelho estatal. Segundo os autores, isto se expressava em reivindicações, com destaques aos movimentos populares e sindicais, “pela instalação de procedimentos mais transparentes e de instâncias de caráter participativo com vistas à democratização da gestão do próprio Estado”.

Na Constituição vigente, os mecanismos de democratização da gestão do Estado são encontrados no capítulo “Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos”. Com relação aos direitos individuais, o tema é tratado no Artigo 5º, Inciso XXXIII, segundo o qual todos têm direito de acesso a informações, a serem expedidas, sob pena de responsabilidade, por órgão público, no prazo que a lei determinar:

todos têm direito de receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado. (BRASIL, 2010).

Ao tratar dos direitos sociais, o Artigo 10 do texto constitucional assegura a possibilidade de trabalhadores e empregadores participarem ativamente da discussão dentro dos órgãos públicos. No local onde houver deliberação de seus interesses profissionais ou previdenciários, está garantida “a participação dos trabalhadores e empregados nos colegiados dos órgãos públicos em que seus interesses profissionais ou previdenciários sejam objeto de discussão e deliberação” (ADRIÃO; CAMARGO, 2001).

Adrião e Camargo (2001) sintetizam que a Constituição buscou democratizar a gestão do Estado, por meio da participação da população no processo decisório inerente à gestão dos órgãos públicos. Isto ocorreu com dois procedimentos: o acesso à informação e à participação de representantes de setores específicos em órgãos da administração pública. Sobre a gestão democrática do ensino, os autores revelam uma clara dicotomia no processo de elaboração do texto constitucional. De um lado, estavam os defensores do princípio constitucional de que pais, alunos e comunidade local teriam direito de participar da definição das políticas educacionais às quais estariam sujeitos, seja na esfera pública ou na privada. De outro, situavam-se os defensores dos interesses privados do campo educacional, dentre os quais os representantes do chamado empresariado educacional e das escolas confessionais. Esses atores defendiam a liberdade de atuação da iniciativa privada no setor, bem como a possibilidade de obtenção de recursos públicos, que pudessem estimular o crescimento da sua participação na Educação Superior.

Para Conti (1992), e Mendonça (2000) a democratização do sistema educacional superior implica necessariamente na prática de três medidas: a primeira trata-se do funcionamento autônomo das universidades. A segunda, do controle da política educacional em todos os níveis pela sociedade civil, por meio de organismos colegiados constituídos democraticamente. Finalmente a terceira, que o controle efetivo das obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade tivesse a participação democrática garantida pelo Estado.

Ainda sobre a democratização da gestão do Estado, segundo Cruz (2008), pode ser analisada sob duas perspectivas distintas. A primeira identifica o Governo como protagonista das mudanças político-institucionais inerentes a esse novo paradigma na gestão pública. A segunda perspectiva considera a sociedade como manancial da mudança em curso, de maneira que a participação, ou ainda a mobilização da sociedade, constitui a mola propulsora das conquistas sociais, no que concerne à participação no processo político.

Em seu artigo, Cruz (2008) não buscou seguir, isoladamente, uma ou outra perspectiva, mas conjugar ambas. Relembra que na década de 80, do século XX, o Brasil promoveu mudanças na relação entre Governo e sociedade, principalmente com a promulgação da Constituição de 1988, na qual, segundo a própria autora, “o papel das coletividades no processo político é amplamente destacado”. Entretanto, a CF não deixa claro de forma aconteceria essa participação das massas na formulação e execução das políticas públicas, notadamente na área de ensino.

No caso brasileiro, em que os militares centralizavam o poder político e administrativo, os governos democráticos que os sucederam passaram a empregar uma prática conhecida por *accountability*, que originou-se em meio às teorias administrativas organizacionais, como a descentralização de atividades aos colaboradores da base da estrutura hierárquica das empresas, buscando a satisfação e o sentimento de integração desses nos resultados. A partir do período pós-militarista, o *accountability* passou a significar democratização e, neste sentido, a participação deixou de ser incompatível com um bom governo (CRUZ, 2008).

Ao considerar o contexto histórico, de forma concomitante ao processo de redemocratização política que ocorreu nos anos de 1980, entra em voga o movimento neoliberal. Tal movimento rapidamente se espalhou pelo Mundo, capitaneado pelos governos de Ronald Reagan, nos Estados Unidos da América (EUA), e da primeira-ministra Margaret Thatcher, na Grã-Bretanha, tendo como princípio básico a diminuição do papel do Estado. Assim, a descentralização administrativa ou mesmo *accountability*, mascarou a questão principal que era na verdade o financiamento, pois um dos princípios básicos da doutrina neoliberal era a redução dos gastos públicos. Finalmente, confundiu-se o *accountability* com a delegação de responsabilidades precípuas do Estado à iniciativa privada, dentre elas a Educação Superior, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é papel do Governo Federal provê-la, conforme segue:

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de Educação Superior por ela mantidas.

Ao tratar do papel da CF para a mencionada mudança institucional, Cruz (2008) rejeita as correntes que advogam em prol de que esse diploma legal tenha sido o marco, ou ainda, o causador das transformações ocorridas na gestão do Estado. Apesar disso, aponta que a CF propiciou a maior participação das populações locais, à medida que alterou regras centralizadoras e distribuiu competências entre a União, Estados e Municípios. Essa ideia,

continua a autora, fundamenta-se na direta proporcionalidade entre municipalização e cidadania, ou seja, quanto maior a descentralização direcionada à esfera municipal, maior seria a participação da população na gestão pública.

Sob o ponto de vista deste escrevente, no caso da Educação Superior, a descentralização de suas atividades, isto é, que sua atribuição fosse repassada aos Estados e Municípios, não traria os benefícios esperados com a maior participação das populações locais em sua gestão. Isso decorreria, essencialmente, das deficiências técnico-administrativas das esferas Estadual e Municipal, na gestão dos recursos públicos, além das políticas clientelistas e patrimonialistas, rotineiramente observadas na imprensa, que tendem a favorecer as elites locais. Em adição, a União possui a maior fonte arrecadadora de tributos, então nada mais coerente do que conferir-lhe a responsabilidade pela Educação Superior, mais onerosa e complexa no sentido material e humano. Mais uma vez, a maioria da população não seria a principal beneficiária de uma nova política de Governo.

Em continuidade, o posicionamento deste autor sobre o assunto, é que no caso da Educação Superior, não deveria ocorrer a descentralização de suas atividades aos Estados e Municípios, muito menos ser delegada à iniciativa privada, como será visto de maneira mais detalhada nos capítulos subsequentes. Nesse sentido, o que traria maior impacto socioeconômico, paralelamente à eficiência administrativa das IES, seria a concentração de suas atividades na esfera federal, concomitantemente à crescente participação democrática das populações locais em sua gestão.

Apesar de a discussão dos movimentos sociais, voltados à Educação Superior, não ser o foco do presente trabalho, é válido destacar o papel do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Segundo Batista (2003), o FNDEP originou-se a partir das Conferências Brasileiras de Educação (CBE), as quais reuniram educadores de todo o País, organizando-os politicamente em prol da democratização da educação. A CBE era formada por três entidades, quais sejam: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPEd), constituída em 1977; a Associação Nacional de Educação, fundada em 1979; e finalmente, o Centro de Estudos de Educação e Sociedade, criado em 1978. Essas entidades possuíam caráter acadêmico e reuniram-se nas seguintes ocasiões: I CBE, em São Paulo (1980); II CBE, em Belo Horizonte (1982); III CBE, em Niterói (1984); IV CBE, em Goiânia (1986); V CBE, em Brasília (1988); e por último, a VI CBE, ocorrida em São Paulo (1991).

Neste estudo destacou-se, dentre as demais, a IV reunião da CBE, que teve como resultado principal, o documento denominado “Carta de Goiânia”. Batista (2003) o

considerou como o “principal documento político constituído pelos educadores brasileiros na organização de sua participação nos embates que haveriam de se seguir, durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte”. A Carta de Goiânia abordava mecanismos de democratização da educação pública no acesso universal, na qualidade do ensino e na gestão democrática. Nesse sentido, o ensino democrático:

não é só aquele que permite o acesso de todos os que o procuram, mas, também oferece a qualidade que, não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento [...]. O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada (CUNHA, 1987, p. 6).

Esse intento se demonstra em movimentos sociais, um dos quais foi analisado por Adrião e Camargo (2001), ao abordarem o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, expondo que ele apresentou a seguinte redação para a formulação do texto constitucional de 1988: “gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade”. Nota-se nesta proposta, a indistinção entre instituições públicas ou privadas; assim estariam sujeitas a este dispositivo legal todas as instituições voltadas para educação, isto é, seria a universalização da gestão democrática do ensino.

Adrião e Camargo (2001), acrescentam que a Comissão Constituinte, que era encarregada das discussões sobre o capítulo educacional, chegou a incorporar o conceito apresentado pelo Fórum. Entretanto, sua formulação foi alterada em Plenário, e a redação final na CF de 1988 foi assim expressa, no inciso VI do Artigo 206: o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Para os autores isto representa um caráter duplamente restritivo. Primeiro, porque o adjetivo “público” foi acrescentado à palavra ensino, excluindo a extensão da gestão democrática ao ensino privado. Em segundo lugar, a expressão genérica “na forma da lei” delegou sua exequibilidade à legislação complementar, ou seja, à LDB, que só veio a ser promulgada em 1996, oito anos após a CF.

Outra abordagem, referente ao papel da Educação Superior na CF de 1988, foi a de Catani e Oliveira (1993). Neste trabalho, defendem que a atual Constituição foi a que mais detalhou a educação, trazendo substanciais mudanças em relação aos demais textos da Lei Maior brasileira. Estas alterações, inegavelmente, trouxeram avanços que vieram a preencher lacunas que anteriormente não haviam sido preenchidas em legislação complementar anterior.

Ressaltam, ainda, que a maior problemática deste detalhamento consiste nas omissões. Neste raciocínio, os autores assim descrevem o texto constitucional, em seu Artigo 209:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes considerações: I- Cumprimento das normas gerais da educação nacional; II- Autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público [...].

Ainda segundo Catani e Oliveira (1993), mesmo que especifique com mais clareza a possibilidade de controle do aparato Estatal sobre o ensino privado, a CF de 1988 repete a liberdade à iniciativa privada, que a Constituição de 1969, expressara em seu Art. 176, § 2º. Os autores também apontam o repasse de verbas públicas para as escolas privadas, que é amparado pelo Art. 213, Inciso I - Prevê-se, neste dispositivo, que poderão ser aplicadas verbas públicas em escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas as quais: “comprovem finalidade não lucrativa [...]”, isto é, instituições nas quais toda a receita obtida é revertida na melhoria contínua dela mesma. A dificuldade reside em estabelecer a fronteira com as instituições de ensino com fins lucrativos, isto é, aquelas que não possuem nenhum tipo de suporte de verbas públicas, e têm como finalidade precípua a rentabilidade. Trata-se de empresas capitalistas regidas pela concorrência, redução de custos, expansão da produção, enfim orientadas pelas leis do mercado globalizado. Ainda com estas características, estas instituições conseguem recursos públicos para a execução das suas atividades, camufladas na roupagem da filantropia e empregando lobistas para angariar financiamentos, e comumente obtêm sucesso em suas reivindicações.

Outro aspecto relativo ao repasse de verbas públicas ao ensino privado é abordado por Catani e Oliveira (1993). Nesse ponto, ressaltam a deficiência dos órgãos responsáveis em fiscalizar se as instituições que se beneficiam destes recursos possuem caráter empresarial. Além disso, discorrem sobre a compra de vagas na rede particular, mediante a concessão de bolsas de estudos aos estudantes, com fundos provenientes do Poder Público. Esta política foi marcante no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), no qual esperava-se a implantação de medidas mais democráticas, haja vista ser oriundo do Partido dos Trabalhadores (PT), de orientação progressista. Ademais, há que se considerar o fato de ele ter sido eleito com a ânsia da população em melhorias sociais, haja vista seu passado de sindicalista advindo da classe operária. Neste sentido, os autores defendem que o Estado, ao invés de investir na expansão da rede de ensino, acaba por financiar o setor privado, por meio de políticas públicas voltadas para esta finalidade, a exemplo do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

Em continuidade à análise da CF de 1988, Catani e Oliveira (1993) referem-se ao Artigo 206, Inciso IV, que define os princípios sobre os quais o ensino será ministrado, conforme segue: “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. Neste aspecto os autores consideram esta reformulação um avanço, em relação ao texto de 1969, que estipulava: “o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos [...]”. Aqui, talvez um dos aspectos mais positivos, neste diploma legal, haja vista que nos países da América Latina, por exemplo, é comum a cobrança de mensalidades no Ensino Superior público; situação também comum em países da América do Norte e Europa.

O princípio ora em apreço, defendido pelo Banco Mundial (1994, p.29), advoga que as IES públicas devem conquistar metas sem aumentar o gasto público, sendo umas das formas de alcançar este objetivo, a participação dos alunos no custeio das despesas públicas. Dessa forma, o Brasil contrariou a orientação do Banco Mundial, ainda que de forma isolada, mas surpreendente, ao restringir constitucionalmente, a cobrança de mensalidades na Educação Superior Pública.

Ainda nesse sentido, o Artigo 208 descreve que cabe ao Estado garantir Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso em idade oportuna. Em outro trecho deste Artigo, também é prevista a progressiva extensão desta obrigação, nos mesmos parâmetros, ao Ensino Médio. Esta redação, segundo Catani e Oliveira (1993) é mais precisa do que ocorrera na Constituição de 1969, na qual era estipulada a obrigatoriedade e gratuidade, apenas para as crianças na faixa dos sete aos catorze anos, desconsiderando aqueles que não ingressaram na idade adequada. Além disso, não definia a progressiva extensão destes dispositivos ao Ensino Médio.

Outro tema, mencionado por Catani e Oliveira (1993), foi o da vinculação constitucional de recursos à educação, que na CF de 1988 é regulamentado pelo Artigo 212, conforme segue:

A União aplicará anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo da receita resultante de impostos compreendida a proveniente de transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste Artigo, receita do governo que a transferir [...]. § 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no Artigo 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

Outro aspecto positivo, observado por Catani e Oliveira (1993), é a possibilidade de cobrança por parte da sociedade junto aos governantes, pelo não cumprimento das disposições relativas à obrigatoriedade educacional. Isto é previsto no Artigo 208, §§1º e 2º:

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Interessante observar que este dispositivo não se tornou letra morta em nossa Constituição, à medida que segmentos da população utilizam deste preceito para cobrar, inclusive na Justiça, o direito de matricular seus filhos em uma escola pública, próximo de sua residência. Infelizmente, a culpa apontada pelo Judiciário recai sobre os Diretores de escolas públicas, que pouco podem fazer para matricular uma quantidade de alunos muitas vezes superior à capacidade da escola. Os governantes, aqueles que tomam as decisões sobre a aplicação das verbas públicas e que poderiam atuar de forma mais eficaz na melhoria das condições da escola pública, não são atingidos. No caso da Educação Superior, por não ser, expressamente de obrigação do Estado fornecê-la, este dispositivo legal não se aplica.

Ao tratar da alocação de recursos financeiros, Catani e Oliveira (1993) defendem como acertada a decisão de priorizar o Ensino Fundamental, mas apresentam como consequência negativa o conflito de interesses entre esta etapa de ensino e a Educação Superior. Tal problemática decorreu em virtude do dispositivo constante do Artigo 60, que obriga a aplicação de pelo menos 50% do total de recursos oriundos da União, no Ensino Fundamental.

Catani e Oliveira (1993) apontam, encerrando a discussão, que a nova Constituição significou, nas questões essenciais, a manutenção das condições de relacionamento escola pública *versus* escola privada contidas na Constituição anterior. Além disso, criticam a falta de avanço na participação, na decisão dos sistemas de ensino, dos envolvidos na educação e dos usuários da rede pública.

Concluída a análise do papel da CF na Educação Superior, no próximo item, serão abordadas, de forma genérica, as Constituições Estaduais. O intuito é compreender como os demais Estados trataram a Educação Superior para, mais adiante, poder analisar com maior clareza a Constituição do Estado do Amapá.

1.1.2 A Constituição do Estado do Amapá e suas implicações

Neste subitem o objetivo foi identificar a influência do texto da Constituição do Estado do Amapá sobre a Educação Superior nessa UF. Nesse sentido, a única obra encontrada, que traz uma abordagem específica sobre a educação na Constituição do Estado do Amapá, foi o artigo *A Educação à luz da Constituição do Estado do Amapá*, com autoria de Ferreira, Silva e Custódio (2008). Nesse trabalho as autoras começam situando o momento histórico no qual o artigo foi produzido, isto é, em outubro de 2008, data em que o Brasil comemorava vinte anos de promulgação da CF vigente, a mesma que transformara o antigo Território Federal do Amapá em Estado. Comentam, também, acerca do ineditismo do estudo sobre a Constituição amapaense, no que concerne à educação, tendo em vista que Catani e Oliveira (1993), ao estudarem todas as Constituições estaduais do Brasil, mencionam não terem obtido acesso à do Amapá.

Segundo Ferreira, Silva e Custódio (2008, p. 3), à educação foi dedicado o capítulo III da Constituição Estadual (CE), que soma 13 Artigos (299 a 291), dos quais realizam uma apreciação. Assim, observam que a CE acrescentou mais princípios aos já estabelecidos pela CF, imprimindo uma feição própria à legislação educacional amapaense, “transcendendo a legislação nacional sem, entretanto, feri-la”. Ao prosseguir, as autoras mencionam que a CE, ao apresentar o Ensino Fundamental em primeiro plano em relação à Educação Infantil, inverteu a ordem dos elementos adotada pela CF. Dessa forma, antecipou-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que atribui ao município a incumbência de:

[...]oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino, somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência” (BRASIL, 1997, p. 21).

Neste sentido, um aspecto interessante que passou a ser observado no Governo de Dilma Rousseff, iniciado em 2011, trata-se da incipiente atuação do Governo Federal em creches e pré-escolas. Como já observado em situação anterior, o Governo Federal é mais capacitado a prover os serviços inerentes à Educação, não somente neste, mas em todos os níveis de ensino, da creche à pós-graduação. Tal capacidade emana do enorme orçamento oriundo dos impostos que recolhe, como o Imposto de Renda (IR) e Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), em um país onde a carga tributária ultrapassa os 35% sobre o setor produtivo. Destaca-se que o Brasil tornou-se em 2011 a 6ª maior potência econômica do Mundo, ao ultrapassar o Produto Interno Bruto (PIB) do Reino Unido. Infelizmente tal vigor

econômico nem de perto se reflete no setor social, onde o Brasil ocupa a vexatória 80ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), atrás de países como Jamaica, Venezuela e Costa Rica.

Passando para o Ensino Médio, Ferreira, Silva e Custódio (2008) citam o inciso II do Artigo 283 da CE, que o impõe a “progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. Citam ainda o inciso II, Artigo 208, da CF, a garantia de “progressiva universalização do Ensino Médio” (BRASIL, 2006, p. 138), o que induz ao pensamento de que o Ensino Médio seria ou ao menos deveria ser, a segunda prioridade dos Governos Estaduais no que concerne à Educação. Nesse sentido, quando a CF omite a determinação de prazos para cumprimento desta universalização, bem como a caracterização das penalidades para o não cumprimento desta agenda, abre o espaço para o descaso das autoridades eleitas para com a educação, no Ensino Médio.

Acerca do financiamento da educação, Ferreira, Silva e Custódio (2008) mencionam o Art. 289 da CE, o qual estabelece que Estado e municípios aplicariam “anualmente 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino público”. Este percentual foi aumentado para 28%, contudo foi suprimido o Parágrafo Único, que proibia o Estado de apoiar com recursos financeiros o município infrator do Artigo; dessa forma o novo texto não apresentou mecanismos coercitivos para que se fizesse cumprir este dispositivo legal. Conforme a prática sugere, as leis que não apresentam dispositivos que induzam os indivíduos a cumpri-las sob determinadas penas, tendem a tornar-se inócuas.

A CE, segundo Ferreira, Silva e Custódio (2008), buscou assegurar a formação política e cultural regionais, facultando ao Estado a adoção de componentes curriculares adicionais ao estipulado pela União. Mesmo considerando como louvável a iniciativa das diversas matérias apresentadas, os autores observam lacunas de conteúdos relativos à mineralogia, extrativismo, fitoterapia e ecoturismo. O que se demonstra contraditório, posto que são justamente áreas expostas na mídia como estratégicas, no discurso desenvolvimentista dos Governos Estaduais, a exemplo dos dois mandatos de Antônio Waldez Góes da Silva (2003-2010) e, mais recentemente, o de Carlos Camilo Góes Capiberibe (2011-em exercício).

Quanto ao Artigo 280 da Constituição do Estado do Amapá, que discorre sobre a valorização dos profissionais de educação, constam no Inciso III: plano de carreira para o magistério público e isonomia salarial em relação a cargos de formação análoga; ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos “realizado periodicamente, sob

regime jurídico único adotado pelo Estado para seus servidores civis e com base no Estatuto do Magistério”. Todavia, apesar de os salários praticados na carreira dos professores vinculados ao Governo do Estado do Amapá, não ficar aquém da média nacional de R\$1.405,78; estipulada com base nas informações disponibilizadas (OLIVEIRA, 2011), a classe não se demonstra satisfeita, considerando as greves que constantemente eclodem, reivindicando aumentos salariais e melhores condições de trabalho. Para melhor ilustração segue abaixo o Quadro 2, com a remuneração dos professores do nível médio, no Brasil no ano de 2011.

Quadro 2 – Remuneração dos professores do nível médio, no Brasil (2011)

ESTADO	SALÁRIO-BASE NÍVEL MÉDIO	REMUNERAÇÃO TOTAL COM GRATIFICAÇÕES	JORNADA SEMANAL
DF	R\$ 1.701,16	R\$ 3.121,96	40 horas
AP	R\$ 1.053,83	R\$ 2.254,96	40 horas
RR	R\$ 1.399,64	R\$ 2.099,47	25 horas
PA	R\$ 1.093,20	R\$ 1.859,12	40 horas
MS	R\$ 1.325,92	R\$ 1.856,29	40 horas
SE	R\$ 1.187,00	R\$ 1.662,05	40 horas
SP*	R\$ 1.438,33	R\$ 1.606,85	40 horas
BA	R\$ 1.105,56	R\$ 1.450,27	20 horas
PI	R\$ 1.187,08	R\$ 1.417,08	40 horas
PR*	R\$ 853,46	R\$ 1.392,90	30 horas
MT*	R\$ 1.248,68	R\$ 1.248,68	30 horas
TO	R\$ 1.239,31	R\$ 1.239,31	40 horas
RJ*	R\$ 1.220,76	não foi informado	-
PE*	R\$ 1.187,97	R\$ 1.187,97	200 horas mensais
AL*	R\$ 1.187,00	R\$ 1.187,00	40 horas
SC	R\$ 609,46	R\$ 1.185,24	40 horas
PB	R\$ 926,17	R\$ 1.156,17	30 horas
MG*	R\$ 1.122,00	R\$ 1.122,00	24 horas
GO	R\$ 1.006,00	R\$ 1.006,00	40 horas
AM	R\$ 679,09	R\$ 952,51	20 horas
AC*	R\$ 890,25	R\$ 890,25	30 horas
RS	R\$ 868,90	Há gratificações, mas valor final não foi informado	40 horas
MA*	não foi informado	R\$ 854,98	20 horas
CE	R\$ 739,84	R\$ 813,79	40 horas
RN*	R\$ 664,33	R\$ 768,00	30 horas
ES*	não foi informado	não foi informado	-
RO	não foi informado	não foi informado	-

*SP: o governo informou que não contrata professores com nível médio
 *AC: governo diz que não há gratificações
 *PR: sindicato informou que valor-base é de R\$ 577,64; governo diz que não realiza mais concursos para professor com nível médio
 *MT: governo informou que valor é subsídio e que não há gratificações sobre o salário
 *RJ: o cargo está extinto no RJ, mas ainda há professores de nível médio na rede
 *PE: governo não informou se valor se refere a salário-base ou remuneração
 *AL: governo diz que não há gratificações
 *MG: governo incorporou gratificações e implantou subsídio; o sindicato discorda do valor (veja abaixo)
 *AC: governo diz que não há gratificações
 *MA: governo não informou o salário-base
 *RN: valor de remuneração total foi informado pelo sindicato; governo afirma que cumprirá o piso nacional imediatamente, aumentando os valores para R\$ 890,00
 *ES: governo diz que não há professores em início de carreira com nível médio

Fonte: Portal G1, acesso em: 10 fev. 2012.

Analisando o Quadro 2, constata-se que o Amapá apresenta um dos maiores salários entre os Estados brasileiros, entretanto ainda há de se considerar a carga horária, que varia entre as Unidades da Federação consideradas no levantamento. O Estado de Roraima, por exemplo, possui uma carga horária de apenas 25 horas semanais e ainda assim paga o terceiro maior salário, ficando atrás do Amapá, entretanto se for considerado o valor da hora/aula, o Estado de Roraima superaria até mesmo o Distrito Federal, situação semelhante acontece nos Estados da Bahia e Paraná.

Outro importante ponto, defendido pelas autoras, é sobre o ingresso no magistério, contido no Inciso III, Art. 280, no qual a entrada do servidor aconteceria exclusivamente por concurso público. Não obstante, a Assembleia Legislativa autoriza o Executivo a celebrar Contratos Administrativos para suprir carência de pessoal, em caráter emergencial. Além disso, o controle sobre a extensão deste “caráter emergencial” é ineficiente, tanto na quantidade quanto na duração destes contratos, que são abusivas. Por isso, os esforços deveriam ser envidados para a execução de concurso público, que traz um processo democrático e isento de amarras eleitoreiras.

Como em 1991, ano em que foi promulgada a primeira Constituição amapaense, não havia nenhuma instituição pública estadual de Educação Superior, qualquer menção teria apenas caráter norteador, para que, quando o Estado do Amapá criasse uma IES, deveria seguir os critérios previamente estabelecidos na CE. Segundo Ferreira, Silva e Custódio (2008) a Educação Superior é abordada no Artigo 287, trazendo a indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, para produção do conhecimento e formação de recursos

humanos, visando ao mercado de trabalho. Ressaltam, ainda, que este Artigo era apenas premonitório, pois somente em 2006 o Deputado Estadual Jorge Evaldo Edinho Duarte, apresentou o Projeto de Lei que previa a criação da Universidade do Estado do Amapá.

Encerrada a discussão sobre as definições empregadas no estudo e da legislação que rege a Educação Superior, segue o Capítulo 2 no qual é tratado deste nível de ensino no cenário nacional, comparando-o com a situação vivenciada por outros países, destacando àqueles que possuem uma condição socioeconômica semelhante à do Brasil. É demonstrada, ainda, por meio de dados estatísticos, a expressiva expansão da iniciativa privada no setor, em contraposição do modesto crescimento observado nas IES públicas.

2 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A lendária batalha entre David e Golias representa a disputa entre filisteus e israelitas, pelo domínio das terras da região de Israel. Golias era um gigante, campeão dentre seus conterrâneos, que no combate contra David, usava uma pesada armadura (cota de malha de bronze¹), um grande escudo, uma espada embainhada e uma lança, cuja ponta de ferro pesava 6 Kg. David, por outro lado, era um membro do exército israelita, tinha baixa estatura, e foi ao confronto apenas com uma funda² e algumas pedras lisas que pegara em um rio próximo ao local do épico combate (WIKIPEDIA, 2011). Neste contexto, a mitologia é uma metáfora. Representa a atual conjuntura da Educação Superior no Brasil, na qual a iniciativa privada é gigantesca, pois já em 2004, respondia por 71,7% do total das matrículas (BRASIL, 2006).

2.1 A INFLUÊNCIA DA AGENDA NEOLIBERAL

De acordo com Minto (2006, p.180-181) ao estudar o Regime Militar, num período de 20 anos - 1965 a 1984 - verifica-se que o número de IES privadas passou de 243 para 626 (crescimento de 157%), enquanto o número das públicas subiu de 129 para apenas 233 (crescimento de 80%). No governo FHC, as instituições privadas aumentaram de 633 no ano de 1994, para 1.442 em 2002 (crescimento de 127% em oito anos), ao passo que as públicas reduziram de 218 para 195, no mesmo período (-10%). Acrescentem-se dados relativos ao governo Sarney (1985-1989), aos governos Collor (1990-1992) e o de Itamar Franco (1992-1994), que concluiu o mandato, além do de Lula (2003-2010). Assim, verifica-se que número de IES privadas passou nesses governos (1985 a 1995) de 626 para 894 (crescimento de 42,8%), enquanto o número das públicas diminuiu de 233 para 210 (-10%). No governo Lula da Silva, as instituições privadas aumentaram de 1.442 no ano de 2002, para 2.100 em 2010

¹ A cota de malha é um aparato utilizado como proteção para o corpo, que consiste em uma série de entrelaçamentos de pequenas argolas de metal (muitas vezes ferro polido ou até ligas de ouro). Juntas, elas fornecem resistência contra objetos cortantes com relativa eficiência. Quando unida às partes de metal de uma armadura, forma uma vestimenta característica dos exércitos medievais. O padrão formado pelas argolas varia de acordo com a cultura, sendo a mais famosa a malha inglesa, organizada em linhas alternando o lado dos anéis. (WIKIPEDIA, 2012). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cota_de_malha>. Acesso em: 24 abr. 2011.

² Uma funda ou fundíbulo é uma arma de arremesso constituída por uma correia ou corda dobrada, em cujo centro é colocado o objeto que se deseja lançar. Também chamada de atiradeira, catapulta ou estilingue, embora alguns desses nomes possam remeter a tipos de armas de arremesso específicos. A funda é uma das mais antigas e primitivas armas feitas pelo homem, seu uso é registrado entre os primitivos australianos, e diversos povos da Antiguidade, tais como gregos e hebreus. (WIKIPEDIA, 2012). Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

(crescimento de 45,6% em oito anos), ao passo que as públicas aumentaram de 218 para 272, no mesmo período (crescimento de 24,8%). No Quadro 1 é apresentado a evolução do N. de matrículas e de IES nesses governos, conforme segue:

Tabela 1 – N. de IES e de matrículas, no Brasil (1965 a 2010)

PERÍODO	NÚMERO DE IES				NÚMERO DE MATRÍCULAS			
	Públicas		Privadas		Públicas		Privadas	
	IES	Δ %	IES	Δ %	Matrículas	Δ %	Matrículas	Δ %
Governo Militar (1964-1984)	129	-	243	-	87.587	-	68.194	-
	233	80,0	626	157,0	556.600	535,5	811.009	1089,3
Governos J. Sarney, F. Collor e I. Franco (1985-1994)	233	80,0	626	157,0	556.600	535,5	811.009	1089,3
	210	-10,0	894	42,8	700.540	25,9	1.059.163	30,6
Governo FHC (1995-2002)	210	-10,0	894	42,8	700.540	25,9	1.059.163	30,6
	218	3,8	1.442	61,3	1.051.655	50,1	2.428.258	129,3
Governo Lula (2003 a 2010)	218	3,8	1.442	61,3	1.051.655	50,1	2.428.258	129,3
	272	24,8	2100	45,6	1.461.696	39,0	3.987.424	64,2

Fonte: elaboração do autor, referente ao período de 1965 a 2003 com base em Minto (2003), além do intervalo 2004 a 2010, baseado no INEP (BRASIL, 2012).

Esses dados demonstram como o Brasil seguiu, fielmente, as recomendações dos organismos internacionais, como FMI, BID e Banco Mundial, ao montar o arcabouço legal necessário para a expansão do setor privado na Educação Superior, com a promulgação da LDB, em 1996. Estas recomendações foram manifestadas com maior destaque principalmente no Consenso de Washington, em 1989, e depois pelo Banco Mundial, em 1995, com a publicação *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. As implicações deste processo são modestamente conhecidas e dimensionadas no meio acadêmico, mas severamente sentidas pela sociedade, principalmente naqueles que buscam na Educação Superior uma alternativa para uma vida melhor.

Devido a importância destes dois documentos para o cenário da Educação Superior no Brasil nos anos de 1990 a 2000, eles serão abordados com maior detalhamento a seguir. Tudo

no intuito de traçar um paralelo entre as recomendações dessas instituições internacionais e as transformações ocorridas no Brasil nos anos seguintes, culminando com a atual desproporção entre o público e o privado na etapa da educação em estudo, inclusive com o financiamento público deste último segmento.

Na ordem cronológica dos eventos, em novembro de 1989 na cidade de Washington, no Instituto Internacional de Economia, realizou-se uma reunião realizada, contando com os representantes do Tesouro dos EUA, Banco Mundial, FMI, BID e economistas latino-americanos. Naquele evento, que passou a ser conhecido como Consenso de Washington, foi discutido um conjunto de reformas para a América Latina, conforme corrente defendida por John Williamson (1990), que também demonstrou 10 regras ali definidas, quais sejam:

- a) Disciplina Fiscal: o Estado deveria estabelecer um equilíbrio entre gastos e arrecadação;
- b) Diminuição dos gastos públicos: redução dos recursos aplicados na manutenção da máquina administrativa, redirecionando-os para setores com maior retorno econômico;
- c) Reforma tributária: aumento da base de cálculo, no qual incidem os tributos, além da simplificação do sistema tributário;
- d) Liberalismo financeiro: deveria ser obtido por meio da flutuação da taxa de juros real;
- e) Câmbio de mercado: teria que ser favorável às exportações;
- f) Abertura do comércio exterior: diminuição do número de restrições alfandegárias de importações e criação de mecanismos que facilitassem as exportações;
- g) Investimento estrangeiro direto: eliminação das restrições (barreiras);
- h) Privatização: retirada do Estado das atividades precípuas do setor privado, com a venda das empresas estatais atuantes nessas áreas;
- i) Desregulamentação: abrandamento das leis trabalhistas e das que regiam o controle do processo econômico;
- j) Direito à propriedade intelectual: obter-se-á pelo estabelecimento de sua garantia jurídica.

Decorridos cinco anos da edição do Consenso de Washington, ocorrido nos EUA, o Banco Mundial apresentou em maio de 1994, a diversos líderes mundiais, um documento no qual se traçaram as diretrizes da política educacional que o mundo em desenvolvimento deveria seguir. Em seu teor propõe estratégias de reforma, para que os países em desenvolvimento alcançassem as metas na eficiência e na qualidade da Educação Superior. Logo na introdução, o documento chamado *Higher education: the lessons of experience* (WORLD BANK, 1994, tradução nossa) aborda a Educação Superior como preparatório das capacidades técnicas de alto nível, que por sua vez constituem a base do crescimento econômico. Menciona, ainda, que as matrículas têm aumentado, mas que isto pode ter contribuído para a deterioração da qualidade do ensino. Portanto, reconhece a necessidade de

levar a cabo uma reforma geral na política educacional deste nível de ensino, nos países da América Latina.

O documento se concentra em quatro orientações principais, que por sua vez convertem-se em capítulos. A primeira orientação refere-se ao fomento de mais tipos de instituições públicas e privadas, com destaque para a ampliação da rede privada. A segunda trata da criação de incentivos, para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento. A terceira versa sobre a redefinição da função do Estado. Finalmente, a quarta, discorre sobre a adoção de políticas que promovam resultados substanciais na qualidade e equidade da Educação Superior (WORLD BANK, 1994, tradução nossa).

O aspecto que o Consenso de Washington (1989) e a publicação do Banco Mundial (1994) trazem em comum é a recomendação de implantação da agenda neoliberal nos países em desenvolvimento. Estas recomendações podem ser interpretadas como imposições, na medida em que os países que não as seguissem fielmente teriam restrições ao crédito e financiamento obtidos junto a essas instituições, os quais eram de grande importância para o desenvolvimento destes países, também conhecidos como países de industrialização recente, ou ainda, tardia.

O foco do presente trabalho não incide na análise da influência dos organismos internacionais sobre a Educação Superior no Brasil. Todavia, para fornecer os elementos essenciais da discussão, segue-se uma breve explanação sobre os impactos da agenda neoliberal nesse segmento da educação, expondo a visão de alguns autores que trataram especificamente desta temática. Por exemplo, Rodrik (2002) afirma que a fiel implantação da mencionada agenda neoliberal promoveu o mais longo período de estagnação dos países latino-americanos, de forma oposta aos países asiáticos que se contrapuseram à agenda e experimentaram altos índices de desenvolvimento, haja vista o caso da Coreia do Sul que demonstrou um avançado desenvolvimento econômico e social em um curto período de tempo.

Em direção semelhante, Chang (2002) defende que houve uma falência do neoliberalismo nos países menos desenvolvidos, principalmente em virtude da incapacidade das políticas públicas desses países em construir uma visão complexa e equilibrada entre o mercado, o Estado e outras instituições relevantes, para atuar de maneira autônoma em prol do desenvolvimento econômico e social.

Destacada a influência das organizações internacionais para o desenvolvimento da Educação Superior dos países, principalmente os subdesenvolvidos, é interessante observar,

por meio da comparação, como se tem comportado a relação entre o público e o privado, no resto do Mundo. Desta forma, no próximo subitem o objetivo foi traçar um parâmetro, no qual o caso brasileiro pudesse ser comparado à realidade da Educação Superior de outros países, sobretudo naqueles que possuem uma condição socioeconômica semelhante à brasileira, como Argentina e México. Fruto desta comparação e dos dados estatísticos existentes sobre a Educação Superior brasileira, foi possível identificar a alarmante situação deste segmento, no interstício 2000-2010.

2.2 O CASO BRASILEIRO COMPARADO AO CENÁRIO MUNDIAL

Ao mudar o enfoque para o contexto internacional, verifica-se a prioridade como a Educação Superior é tratada pelos países desenvolvidos, a exemplo dos europeus, que executaram o planejamento estratégico do setor, por meio da Agenda de Lisboa. Trata-se de um plano de desenvolvimento, que tinha como objetivo o desenvolvimento econômico e social, a renovação ambiental e a sustentabilidade para a toda a União Europeia, no período de 2000 a 2010. A prioridade desta Agenda foi a criação, na Europa, de uma sociedade do conhecimento, baseada na dinâmica competitiva da economia do conhecimento. É justamente a Educação Superior o palco da concretização deste objetivo na União Europeia (WIKIPEDIA, 2011).

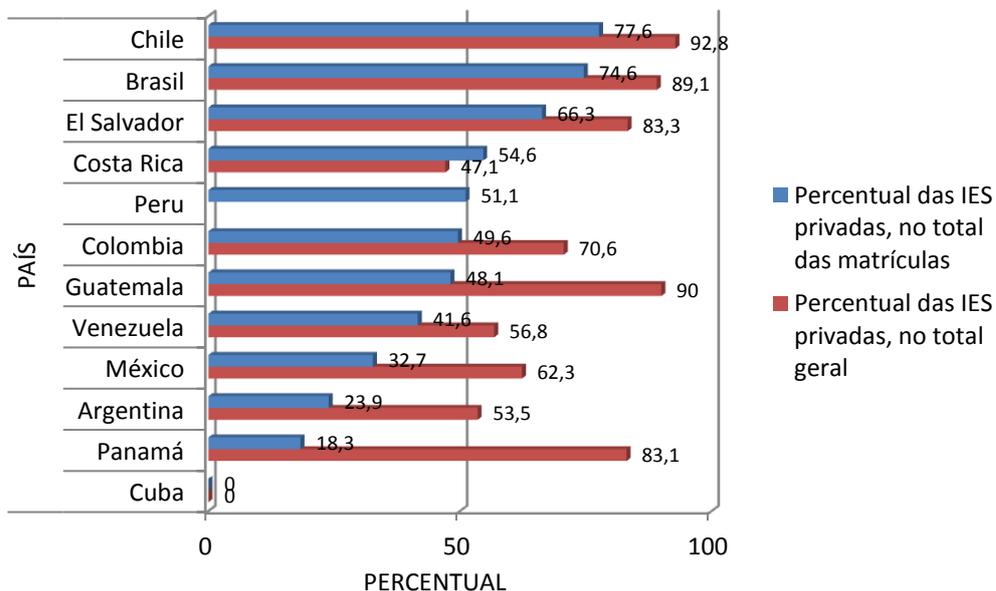
No Artigo *The role of higher education to economic development*, Irena Macerinskiene e Birute Vaiksnoraite (2006) discorrem sobre a forma positiva como a Educação Superior influencia o bem-estar da Economia, sob três aspectos. O primeiro se trata do impacto na economia local face ao investimento direto das instituições, seus empregados e seus alunos. O segundo é que da Educação Superior provêm benefícios financeiros e não financeiros tanto para o indivíduo que a possui, como para a sociedade em geral. Finalmente, o terceiro, é que as IES estão cada vez mais focadas na produção do conhecimento, desempenhando um papel chave na produção das inovações em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Apesar dos aspectos positivos ressaltados, as autoras abordam, ainda, os possíveis efeitos negativos do expansionismo da Educação Superior:

É verificado que a rápida expansão da Educação Superior tem gerado impacto de forma negativa na qualidade do sistema educacional. Mais e mais jovens obtiveram acesso à Educação Superior por meio de Instituições de Nível Superior com pouca tradição, normalmente da área de ciências sociais. (MACERINSKIENE; VAIKSNORAITE, 2006, p. 87, tradução nossa).

Nos Estados Unidos da América (E.U.A.) 27,2% da população possui o nível superior completo (WIKIPEDIA, 2010). Segundo Brubacher e Rudy (2004), houve um forte crescimento na Educação Superior, naquele país, a partir da segunda metade do século XX, sucedendo a Segunda Guerra Mundial. Adormeceu nas décadas de 70 e 80, do século passado, por conta da crise econômica e dos protestos estudantis em relação à mentalidade tradicional imposta a este nível de ensino, naquele período. Segundo as autoras, atualmente a Educação Superior nos EUA passa por profundas transformações, sendo então difícil traçar um parâmetro que reflita a realidade.

Durante a Conferência Mundial da Educação Superior realizada em 2009, na cidade de Paris, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) apresentou o documento *A New Dynamic: Private Higher Education – Educação Superior Privada: uma nova dinâmica segundo o qual, a média mundial da participação da iniciativa privada na Educação Superior era de 30%. Ademais, a América Latina era a macrorregião que possuía a maior taxa de participação da iniciativa privada no setor, dentre as quais o Brasil com 74,6%, só ficava atrás do Chile, que possuía 77,6%* (UNESCO, 2009, tradução nossa). Tal situação está apresentada no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1- Participação da iniciativa privada na Educação Superior na América Latina (2002-2007)



Fonte: UNESCO (2009).

Observa-se no Gráfico 1 que o Brasil possuía, até 2007, no contexto da América Latina, o segundo maior índice de participação da iniciativa privada na Educação Superior (74,6%), perdendo apenas para o Chile (77,6%). Além disso, o que mais impressiona é que dentre os demais continentes pesquisados: Ásia, África e Europa, somente o Japão apresentou um índice superior ao do Brasil (77,4%).

2.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA EM NÚMEROS

O estudo da relação entre o público e o privado na Educação Superior não é um assunto novo e vem sendo discutido constantemente no meio acadêmico. Com base nos dados apresentados, o Brasil destaca-se como um dos países com o maior percentual da iniciativa privada no Mundo, exprimindo larga diferença dentre outros que possuem uma condição socioeconômica semelhante.

Se em nível nacional, o assunto foi amplamente discutido, ainda não respondeu todas as questões, e no caso do Amapá, foram poucos os trabalhos que abordaram especificamente esta temática, registrando-se a tese de Doutorado de Ferreira (2005). Esse trabalho tratou da transição ocorrida no Amapá, de Território a Estado, e suas implicâncias na política educacional, não se concentrando na Educação Superior. Outro estudo foi realizado por Petry (2005), que tratou especificamente da expansão do setor privado, no Amapá.

Castro, Frigotto *et al.* (1980, p.87) afirmam que a escola privada – também aplicável à Educação Superior – é limitada pela necessidade vital de sobrevivência. Sob a ótica contábil, por exemplo, trata-se da preocupação constante de que as despesas estejam em níveis inferiores às receitas, implicando que quanto maior for esta discrepância, maior o almejado lucro. Os autores prosseguem na análise, defendendo que as escolas particulares sempre estarão equilibrando as variáveis preço e qualidade, conforme o que lhes parecer mais competitivo na conjuntura do mercado.

Cunha (1985) comenta a modificação frequente dos padrões de gestão. Na ausência de uma nomenclatura mais apropriada, chamou de “administração ‘zig zag’”, referindo-se à mudança de rumo da política educacional, a cada troca de Secretário e/ou novo Governo.

Nessa mesma linha, e de forma mais enfática na defesa da escola pública, Brandão (1985) acrescenta que a superioridade da escola particular em relação à pública constitui-se em uma falácia. Isso porque os estudos que apontam nessa direção, não levam em conta a condição socioeconômica dos alunos das particulares. Esses alunos possuem, em sua maioria,

recursos audiovisuais, apoio de pais com nível superior, ambiente favorável aos estudos, dentre outros benefícios. Dessa forma, segundo a autora, nesses estudos não foi observado a “efetiva contribuição da escola enquanto instância pedagógica”; daí a importância em desmistificar a superioridade da escola particular frente à pública. Mesmo que trate da Educação Básica, não seria surpreendente se o cenário exposto pela a autora se refletisse na Educação Superior.

No intuito de trazer mais consistência à análise apresentada, é importante respaldar-se nos dados estatísticos oficiais, que apresentam como se comportou a evolução da Educação Superior em números, independentemente de sua natureza. Os dados foram obtidos junto a Minto (2006), que trouxe luz às informações referentes ao período de 1960 a 2003, os quais foram complementados até o ano de 2010, com os anuários estatísticos realizados pelo INEP. Nesse sentido, o Quadro 3 demonstra a evolução deste nível de ensino em números, conforme segue:

Quadro 3 – Evolução da Educação Superior, no Brasil (1960-2010)

Ano	IES	Cursos	Matrículas	Docentes	Vagas Oferecidas	Ingressos	Concluintes
1960	260	1.115	93.202	21.064	35.381	-	16.893
1965	372	1.224	155.781	33.126	57.469	-	20.793
1970	619	2.166	425.478	54.389	145.125	-	64.049
1975	860	3.602	1.072.548	83.386	348.227	-	161.183
1980	882	3.782	1.377.286	109.788	404.814	356.667	222.896
1985	859	3.923	1.367.609	113.459	430.482	346.380	227.824
1990	918	4.712	1.540.080	131.641	502.784	407.148	230.206
1991	893	4.908	1.565.056	133.135	516.663	426.558	236.377
1992	893	5.081	1.535.788	134.403	534.847	410.910	234.267
1993	873	5.280	1.594.668	137.156	548.678	439.801	240.269
1994	851	5.562	1.661.034	141.482	574.135	463.240	245.887
1995	894	6.252	1.759.703	145.290	610.355	510.377	254.401
1996	922	6.644	1.868.529	148.320	634.236	513.842	260.224
1997	900	6.132	1.945.615	165.964	699.198	573.900	274.384
1998	973	6.950	2.125.958	165.122	776.031	651.353	300.761
1999	1.097	8.878	2.369.945	173.846	894.390	744.024	325.115
2000	1.180	10.585	2.694.245	197.712	1.216.287	897.557	352.305
2001	1.391	12.155	3.030.754	219.947	1.408.492	1.036.690	395.988
2002	1.637	14.399	3.479.913	242.475	1.773.087	1.205.140	466.260
2003	1.859	16.453	3.887.771	268.816	2.002.848	1.262.904	528.102
2004	2.013	18.644	4.163.733	293.242	2.320.421	1.621.408	626.617
2005	2.165	20.407	4.453.156	305.960	2.435.987	1.678.088	717.858
2006	2.270	22.101	4.676.646	316.882	2.629.598	1.753.068	736.829
2007	2.281	23.488	4.880.381	334.688	2.823.942	1.808.970	756.799
2008	2.252	24.719	5.080.056	338.890	2.985.137	1.873.806	800.318
2009	2.314	27.827	5.115.896	359.089	3.164.679	1.732.613	826.928
2010	2.378	28.577	5.449.120	366.882	3.120.192	1.801.901	829.286

Fonte: elaboração do autor, referente ao período de 1965 a 2003 com base em Minto (2003), além do intervalo 2004 a 2010, baseado no INEP (BRASIL, 2012).

Em apreciação ao Quadro 3, é possível depreender a evolução da Educação Superior, de forma geral. Nesse sentido, ao verificar essa expansão em cada década, a contar do ano de 1960 até 1970, conclui-se que ampliou o número de matrículas na ordem de 457%, mesmo com a Guerra Fria e o início do regime militar a expansão nessa década foi a maior registrada.

De 1970 a 1980, foi registrado um crescimento de 324% nas matrículas, em pleno regime militar, o número de matrículas triplicou. Nesse período, os países capitalistas, à época

denominados de 1º Mundo, capitaneados pelos EUA e Reino Unido, vivenciavam a política desenvolvimentista do *Welfare State*, ou política do bem-estar social. Nos anos 1980, também conhecidos como “década perdida” houve o menor crescimento registrado (12%), pois a profunda crise econômica mundial trouxe impactos diretos sobre a Educação Superior, no Brasil.

Depois da estagnação experimentada na década iniciada em 1980, no decênio seguinte, iniciou-se um novo processo expansionista, como será visto no decorrer deste trabalho, desta vez conduzido pela iniciativa privada, de tal modo que o setor cresceu 75%. Passando para a última década considerada, (2000-2010), com a institucionalização, no Brasil, das políticas definidas no Consenso de Washington, esse crescimento foi ainda maior (102%).

No intuito de buscar na História, o entendimento para explicar a atual condição da Educação Superior, foi necessário recorrer a dados que permitissem observar, em qual momento o setor privado ultrapassou o público, bem como considerar o contexto político, além do cenário mundial. Nesse sentido segue o Quadro 4, que demonstra a evolução deste nível de ensino no Brasil:

Quadro 4 – Evolução da Educação Superior privada e pública, no Brasil (1960-2010)

Ano	IES		Cursos		Matrículas		Docentes		Vagas Oferecidas		Ingressos		Concluintes	
	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público
1960	114	146	1.115	505	41.287	51.915	21.064	12.089	35.381	19.105	-	-	16.893	8.335
1965	243	129	1.224	640	68.194	87.587	33.126	22.208	57.469	30.936	-	-	20.793	10.161
1970	435	184	2.166	1.152	214.865	210.613	54.389	33.374	145.125	69.670	-	-	64.049	35.011
1975	645	215	3.602	1.549	662.323	410.225	83.386	46.195	348.227	106.741	-	-	161.183	56.076
1980	682	200	3.782	1.656	885.054	492.232	109.788	60.337	404.814	126.940	356.667	117.414	222.896	74.967
1985	626	233	3.923	1.785	811.009	556.600	113.459	64.449	430.482	141.274	346.380	123.744	227.824	55.166
1990	696	222	4.712	2.001	961.455	578.625	131.641	71.904	502.784	155.009	407.148	126.139	230.206	77.854
1991	671	222	4.908	2.139	959.320	605.736	133.135	72.123	516.663	162.506	426.558	142.857	236.377	81.271
1992	666	227	5.081	2.244	906.126	629.662	134.403	72.242	534.847	171.048	410.910	149.726	234.267	80.190
1993	652	221	5.280	2.293	941.152	653.516	137.156	72.594	548.678	171.627	439.801	153.689	240.269	84.882
1994	633	218	5.562	2.412	970.584	690.450	141.482	75.285	574.135	177.453	463.240	159.786	245.887	87.862
1995	684	210	6.252	2.782	1.059.163	700.540	145.290	76.268	610.355	178.145	510.377	158.012	254.401	94.951
1996	711	211	6.644	2.978	1.133.102	735.427	148.320	74.666	634.236	183.513	513.842	166.494	260.224	99.820
1997	689	211	6.132	2.698	1.186.433	759.182	165.964	84.591	699.198	193.821	573.900	181.859	274.384	106.082
1998	764	209	6.950	2.970	1.321.229	804.729	165.122	83.738	776.031	205.725	651.353	196.365	300.761	105.360
1999	905	192	8.878	3.494	1.537.923	832.022	173.846	80.883	894.390	218.589	744.024	210.473	325.115	112.451
2000	1.004	176	10.585	4.021	1.807.219	887.026	197.712	88.154	1.216.287	245.632	897.557	233.083	352.305	116.641
2001	1.208	183	12.155	4.401	2.091.529	939.225	219.947	90.950	1.408.492	256.498	1.036.690	244.621	395.988	132.616
2002	1.442	195	14.399	5.252	2.428.258	1.051.655	242.475	92.215	1.773.087	295.354	1.205.140	280.491	466.260	151.101
2003	1.652	207	16.453	5.662	2.750.652	1.137.119	268.816	95.863	2.002.848	281.328	1.262.904	267.031	528.102	169.038
2004	1.789	224	12.382	6.262	2.985.405	1.178.328	192.818	100.424	2.011.929	308.492	1.263.429	357.979	424.355	202.262
2005	1.934	231	14.216	6.191	3.260.967	1.192.189	201.841	104.119	2.122.619	313.368	1.346.723	331.365	522.304	195.554
2006	2.022	248	15.552	6.549	3.467.342	1.209.304	209.883	106.999	2.298.493	331.105	1.417.301	335.767	553.744	183.085
2007	2.032	249	16.892	6.596	3.639.413	1.240.968	218.823	115.865	2.494.682	329.260	1.472.747	336.223	563.268	193.531
2008	2.016	236	17.947	6.772	3.806.091	1.273.965	219.522	119.368	2.641.099	344.038	1.521.191	352.615	612.560	187.758
2009	2.069	245	19.599	8.228	3.764.728	1.351.168	227.787	131.302	2.770.797	393.882	1.353.479	379.134	639.124	187.804
2010	2.100	278	19.756	8.821	3.987.424	1.461.696	226.140	140.742	2.674.855	445.337	1.366.191	435.710	650.879	178.407

Fonte: elaboração do autor, referente ao período de 1960 a 2003 com base em Minto (2003), além do intervalo 2004 a 2010, baseado no INEP (BRASIL, 2012).

Em análise ao Quadro 4, o primeiro dado apresentado é quanto ao número de IES, aspecto no qual é possível verificar que em 1960 o número de IES privadas (114) era menor que o das públicas (146). Todavia, já em 1965 com o início do governo militar, o setor de IES privadas (243) já ultrapassava o público, que recuou (129). Deste momento em diante a discrepância entre as duas naturezas de IES apenas aumentou, até o ponto que em 2010 o número de IES privadas passou a ser mais de 7 vezes superior ao das públicas.

O segundo dado versa sobre o número de cursos. Nesse caso, desde o início da apuração dos dados estatísticos, a iniciativa privada sempre apresentou um número maior de cursos. Em 1960 o número de cursos das IES privadas era 2,2 vezes superior às públicas, proporção que pouco modificou ao longo de todo o período, mantendo-se em 2,2 para 1, em 2010.

A terceira variável trata da evolução do número de matrículas, que por sua vez, é considerado o dado mais interessante para exprimir a real evolução do setor, que será discutido com maior detalhamento no Gráfico 2, que aborda especificamente esta variável. Ainda assim, é possível concluir que a iniciativa privada ultrapassou a pública, no período entre 1965 e 1970, não sendo possível precisar o ano que isso ocorreu, em virtude da inexistência de dados anuais nesse intervalo de tempo. No ano de 2010 o número de matrículas das IES privadas foi 2,7 vezes maior que o quantitativo das públicas.

A quarta informação aborda a função docente, que no caso das IES privadas sempre foi superior ao das públicas, o que é mais interessante quando comparado ao número de matrículas. Nesse sentido, no caso das IES privadas, em 2010, a proporção era de um docente para cada 17,6 alunos/matrículas; no caso das públicas esta mesma proporção era de 10,4. Depura-se disso que as IES privadas utilizam a menor quantidade possível de docentes, para promover a qualidade exigida pelo mercado.

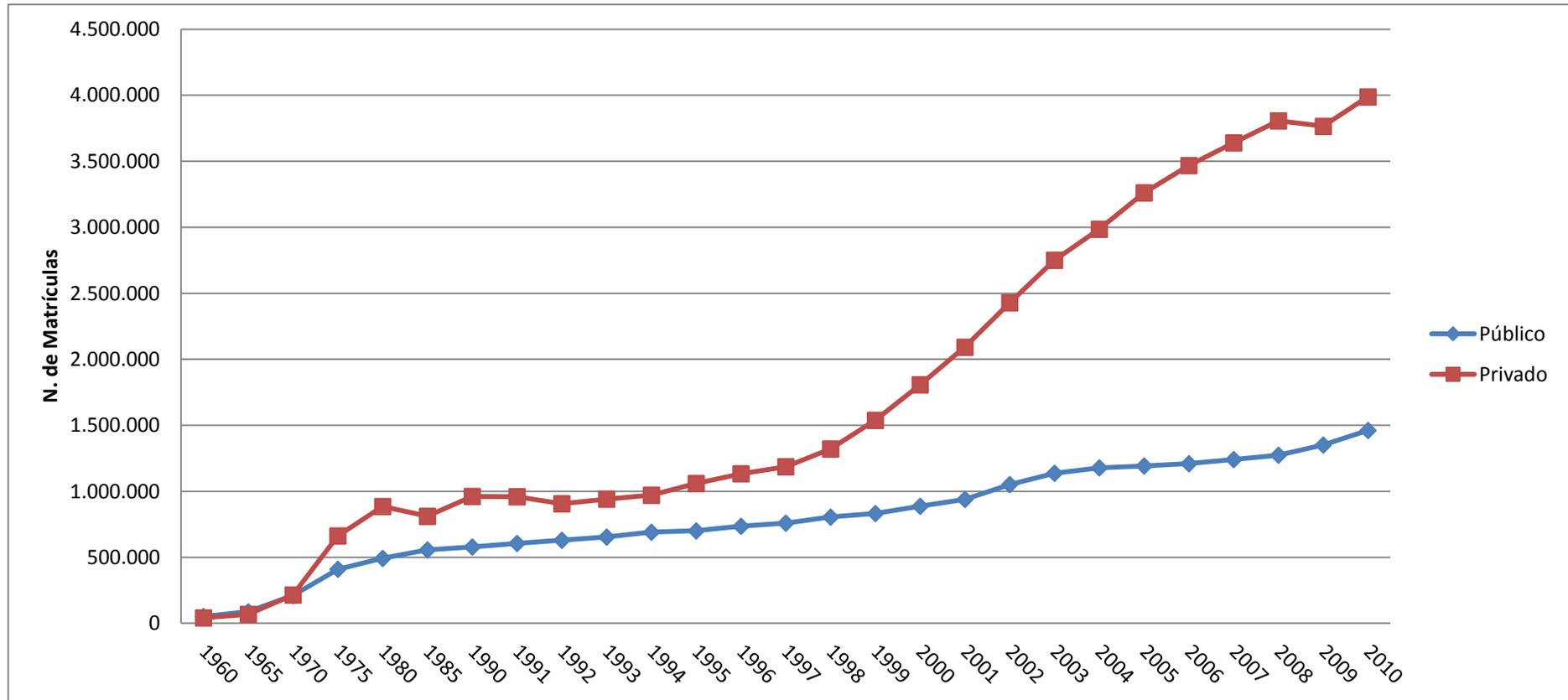
A quinta variável são as vagas ofertadas ao ano. Também nesse caso, o número apresentado pelas IES privadas sempre foi superior ao das públicas. Em 2010 a proporção nessa variável era de 6 para 1, de forma que a oferta de vagas na iniciativa privada era de tal modo extensa que a relação candidatos por vaga, nos processos seletivos, era de 1,2 enquanto nas públicas era 7,6.

O sexto quesito refere-se ao número de ingressos. A melhor forma de ponderá-los é por meio da comparação com o número de vagas ofertadas. Deste modo, é possível verificar que o aproveitamento do setor privado (48%) é largamente inferior ao das públicas (98%). Este dado pode revelar, com clareza, a saturação do setor privado, que conseqüentemente provoca um efeito em série: impactos na relação oferta-demanda, preço das mensalidades,

salário dos professores e sua titulação, qualidade do ensino, qualidade dos profissionais formados e assim por diante.

O sexto dado refere-se ao número de concluintes. Essa informação traz como indicativo a evasão escolar de ambas as naturezas de IES. Assim, em 2010, enquanto na iniciativa privada entraram 1.366.191 alunos e saíram 650.879, demonstrando um indicativo de aproveitamento de 48%, no setor público entraram 435.710 alunos e saíram 178.407, demonstrando um aproveitamento de 41%. Para analisar com mais clareza visual, a evolução do número de matrículas em cada natureza de IES, ao longo dos anos 1960-2010, segue o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas na Educação Superior pública e privada, no Brasil (1960-2010)

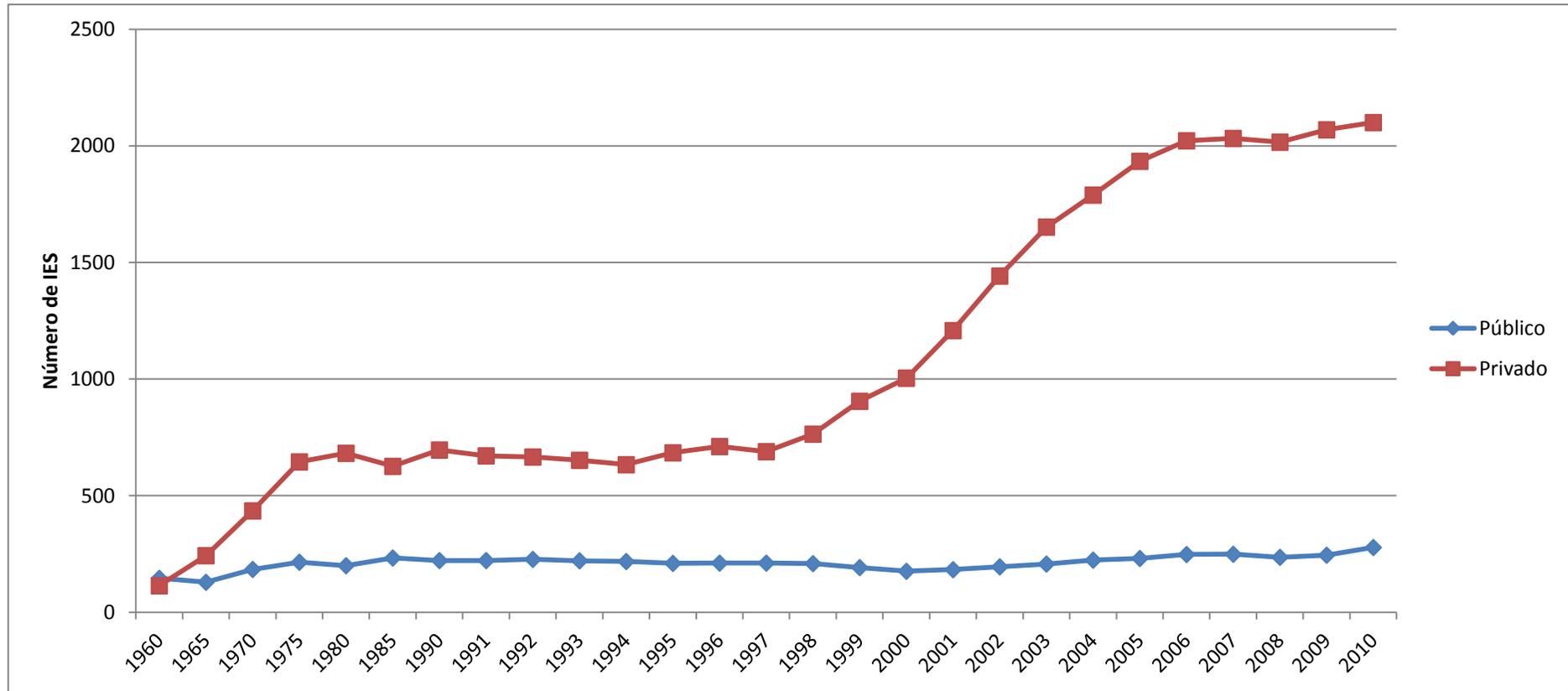


Fonte: elaboração do autor, referente ao período de 1960 a 2003 com base em Minto (2003), além do intervalo 2004 a 2010, baseado no INEP (BRASIL, 2012).

Em análise ao Gráfico 2, é possível visualizar que até o ano de 1997, houve uma certa proporcionalidade no crescimento demonstrado pelos dois tipos de IES. Depois disso a iniciativa privada cresceu de maneira muito mais acelerada, até o ano de 2010 com uma larga diferença em relação as públicas.

Depura-se desta evolução apresentada no Gráfico 2 que após o Consenso de Washington, em 1989, houve um período de adaptação da estrutura legal, além de políticas de governo, que permitiram nos anos posteriores, o crescimento das IES privadas. Não havendo, entretanto, devido aumento de investimentos no setor público, para que este pudesse acompanhar, ou ao menos equilibrar este jogo de forças.

Gráfico 3 – Evolução do número de IES na Educação Superior privada e pública, no Brasil (1960-2010)



Fonte: elaboração do autor, referente ao período de 1960 a 2003 com base em Minto (2003), além do intervalo 2004 a 2010, baseado no INEP (BRASIL, 2012).

No Gráfico 3, é demonstrada a evolução do número de IES. Apesar de não ser o melhor dado para analisar a evolução do setor, ainda assim, é possível acompanhar o forte crescimento ocorrido na iniciativa privada como um reflexo do aumento na quantidade das pequenas IES. No mesmo período poucas IES públicas foram criadas, o que reflete a carência de investimento nessa área, como já citado anteriormente, de crucial importância para o Desenvolvimento Regional.

No Quadro 5 demonstra-se a relação de candidatos por vaga, no Vestibular, no Brasil (1960-2010), considerando os setores público e privado, conforme segue:

Quadro 5 - Relação candidatos/vaga no Vestibular, por categoria administrativa, no Brasil (1960-2010)

Ano	Educação	IES públicas	IES privadas
1960	1,83	1,83	1,83
1965	1,93	1,93	1,92
1970	2,27	2,45	2,09
1975	2,24	3,78	1,56
1980	3,28	4,84	2,32
1985	3,52	5,51	2,54
1990	3,79	5,69	2,94
1991	3,84	6,25	2,74
1992	3,43	6,11	2,18
1993	3,70	6,61	2,37
1994	3,90	7,28	2,38
1995	4,35	7,85	2,90
1996	4,02	7,55	2,58
1997	3,88	7,36	2,54
1998	3,68	7,74	2,22
1999	3,74	8,26	2,28
2000	3,32	8,87	1,92
2001	3,02	8,67	1,77
2002	2,81	8,90	1,60
2003	2,44	8,41	1,47
2004	2,2	7,9	1,3
2005	2,1	7,4	1,3
2006	2,0	7,1	1,2
2007	1,8	7,0	1,2
2008	1,9	7,1	1,2
2009	2,0	6,6	1,3
2010	2,1	7,6	1,2

Fonte: Elaboração do autor, referente ao período de 1960 a 2003 com base em Minto (2003), além do intervalo 2004 a 2010, baseado no INEP (BRASIL, 2012).

Conforme o observado no Quadro 5, o crescente aumento da disponibilidade de vagas no setor privado fez diminuir, a partir de 1991, a relação candidatos/vaga no cenário nacional,

ao longo dos anos. Quanto ao setor público, a partir de 1994, a relação de 7 candidatos por vaga manteve-se, de maneira aproximada até o ano de 2010.

O forte crescimento do número de vagas representa que no Brasil mais pessoas conseguiram ter acesso à Educação Superior. A lógica visceral do Capitalismo, de expandir-se, fez com que a iniciativa privada atingisse aos mais distantes rincões do Brasil, sempre considerado um mercado não explorado, uma oportunidade de alta taxa de retorno.

Essa incansável busca pelo lucro levou a Educação Superior a locais de difícil acesso, a exemplo da Região Amazônica, em localidades cujo único acesso se dá por meio de pequenas embarcações. Ainda assim, a iniciativa privada se apresenta com seus cursos modulares, nesses locais, onde o Poder Público, com sua estrutura pesada, sua burocracia (no aspecto negativo do termo), dificilmente conseguiria chegar. Dessa forma, o acesso à Educação Superior somente materializou-se como resultado da voracidade do capital.

De acordo com a menção anterior, constatam-se problemas relativos à qualidade do ensino nas IES privadas, além de ênfase no ensino, praticamente desconsiderando as atividades de pesquisa e extensão. No entanto, é importante considerar que existem algumas exceções, tal como a rede Pontifícia Universidade Católica (PUC), cumpre com suas obrigações e apresenta qualidade de ensino, além de efetivamente implementar atividades de pesquisa e extensão.

Observa-se, então, a dificuldade do sistema privado de qualidade em concorrer com o ensino *taliban*³, considerado aqui como as pequenas instituições de ensino, fabriquetas de diploma, que se mostram camufladas na roupagem da isenção fiscal, entrincheiradas nas brechas jurídicas. Vale lembrar que tais agências, comumente, têm como aliados o Poder Público, que infiltrado por vários de seus representantes (lobistas), em todas as esferas do meio político e governamental, conseguem a legalidade e o usufruto de verbas públicas.

Cabe ressaltar que o termo *taliban*, empregado por analogia no texto, toma emprestado apenas a característica estratégico-militar do movimento, não possuindo dessa forma nenhuma conotação político-religiosa ou até mesmo ideológica, que do termo pudesse

³O Taliban (também transliterado Taleban, Talibã ou Talebã, do pachto: *طالبان*, transl. *tālibān*, "estudantes") é um movimento fundamentalista islâmico-nacionalista, que se difundiu no Paquistão e sobretudo no Afeganistão, a partir de 1994, e que efetivamente governou este país entre 1996 e 2001, apesar de seu governo ter sido reconhecido por apenas três países: Emirados Árabes Unidos, Arábia Saudita e Paquistão. É oficialmente considerado como organização terrorista pela Rússia, União Europeia e Estados Unidos, tendo como principal tática o combate de guerrilha. Este tipo de combate é uma estratégia de guerra não convencional, caracterizada pelo emprego de pequenas frações, uso de operações psicológicas, ocultação e extrema mobilidade dos combatentes. Este *modus operandi* do Taliban objetivava promover a usura moral e a lassidão do adversário, comumente implicando em conflitos de longa duração (WIKIPEDIA, 2011).

ser extraída. Qualquer compreensão alheia a essa é avessa à intenção deste autor, e foge totalmente ao escopo do presente trabalho, que busca discutir sobre a Educação Superior, no Brasil.

Desta forma, as *talibans* ofertam um número de vagas cada vez maior, principalmente naqueles cursos de baixo custo, concentrados na área de ciências sociais e aplicadas, com destaque para os cursos de Administração e Direito, além das Licenciaturas nas demais áreas (BRASIL/INEP, 2008). Assim, repassam ao “cliente” um preço “competitivo” e, obviamente, a baixa qualidade do ensino torna-se inerente.

Quanto à organização acadêmica, analisando somente os dados da iniciativa privada, observa-se no Quadro 5 que entre os anos 2002 e 2008 o número das Universidades aumentou de 84 para 86, os de Centros Universitários saltou de 74 para 119, e o das Faculdades saltou de 1.284 para 1.811. Os dados revelam uma tendência das IES privadas em se concentrarem como Centros Universitários ou Faculdades, enquanto a rede pública passou de 78 Universidades para 97 em 2008, demonstrando uma tendência da rede pública em manter-se estruturando Universidades. Na somatória do número de IES existentes em 2008, constata-se que a iniciativa privada respondeu por 93,1% deste total, reflexo da grande quantidade de pequenas instituições de ensino voltadas especificamente para o ensino de Graduação, com notória participação das licenciaturas. Outro fator que favorece a composição desses números é o baixo valor das mensalidades, contando, inclusive, com o financiamento do Governo Federal, a fundo perdido, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Segue-se no Quadro 6 a evolução do número de IES no período de 2002 a 2008, bem como o percentual de distribuição entre as públicas e as privadas:

Quadro 6- IES, públicas e privadas, segundo a organização acadêmica, no Brasil (2002-2008)

Organização Acadêmica		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Universidade	Pública	78	48,1	79	48,5	83	49,1	90	51,1	92	51,7	96	52,5	97	53,0
	Privada	84	51,9	84	51,5	86	50,9	86	48,9	86	48,3	87	47,5	86	47,0
Centro Universitário	Pública	3	3,9	3	3,7	3	2,8	3	2,6	4	3,4	4	3,3	5	4,0
	Privada	74	96,1	78	96,3	104	97,2	111	97,4	115	96,6	116	96,7	119	96,0
Faculdade	Pública	114	8,1	125	7,7	138	8,0	138	7,4	152	7,7	149	7,5	134	6,9
	Privada	1.284	91,9	1.490	92,3	1.599	92,0	1.737	92,6	1.821	92,3	1829	92,5	1.811	93,1

Fonte: MEC/INEP/DEED.

Depura-se do Quadro 6 que no ano de 2002 contavam-se 1.284 Faculdades privadas, número que saltou para 1.811, em 2008, representando uma variação de 41% no período;

quanto às Faculdades públicas, passaram de 114, em 2002, para 134, em 2008, significando uma variação de 17,54% no período. Consta-se, ainda no mesmo Quadro, que somente no intervalo entre os anos de 2003 e 2004 houve um crescimento de 35,9% no número de instituições privadas que se enquadravam como Centros Universitários, paralelamente, ao crescimento mais desacelerado das Faculdades, no mesmo período. Tal situação ocorreu, principalmente, em função de várias Faculdades terem crescido de tamanho, transformando-se em Centros Universitários. Finalmente, verifica-se que de 2007 para 2008, houve uma forte desaceleração do crescimento do número de instituições, tanto públicas quanto privadas, nesse último caso chegando até mesmo na diminuição do número de Universidades e Faculdades.

Isso implica que é necessário cautela, ao afirmar que a desaceleração do crescimento do número de IES privadas redundava na estagnação do setor. Neste sentido, é preferível analisar os dados referentes ao número de matrículas ou vagas ofertadas, que são dados que podem medir com mais eficácia a realidade do setor.

No Quadro 7, a seguir, é apresentada a variação do número de vagas nos cursos de Graduação presencial das Faculdades, Centros Universitários e Universidades, no período de 2002 a 2008:

Quadro 7 - Evolução das vagas na Graduação presencial, por organização acadêmica, no Brasil (2002-2008)

Ano	Total	%Δ	Universidades	%Δ	Centros Universitários	%Δ	Faculdades	%Δ
2002	1.773.087	—	851.764	—	271.564	—	649.759	—
2003	2.002.733	13,0	889.145	4,4	302.458	11,4	811.130	24,8
2004	2.320.421	15,9	1.028.931	15,7	379.622	25,5	911.868	12,4
2005	2.435.987	5,0	1.074.796	4,5	400.068	5,4	961.123	5,4
2006	2.629.598	7,9	1.141.465	6,2	439.753	9,9	1.048.380	9,1
2007	2.823.942	7,4	1.255.858	10,0	448.873	2,1	1.119.211	6,8
2008	2.985.137	5,7	1.305.062	3,9	489.486	9,0	1.190.589	6,4

Fonte: MEC/INEP/DEED.

Ainda observando o Quadro 7, verifica-se no período analisado a tendência de saturação do mercado, à exceção dos Centros Universitários, que tiveram em 2008 um crescimento no número de vagas superior ao do ano anterior. Quanto às Faculdades e Universidades, tiveram um crescimento neste mesmo quesito bastante inferior ao ano de 2007. Deduz-se desta informação que a relação oferta-demanda, anteriormente forte aliada da iniciativa privada, começa a voltar-se contra ela mesma, por meio da concorrência.

Outro dado interessante, que vai ao encontro de um dos objetivos da pesquisa, refere-se à proporção de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam o Ensino Superior ou já concluíram, no mínimo, uma Graduação. Essa informação permite constatar o enorme número de cidadãos que deixam de ter acesso a esse nível de ensino. Como será verificado adiante, países que possuem uma condição econômica semelhante à brasileira, como a Argentina, já em 2006 possuía mais de 60% desta faixa etária com acesso ao nível superior, enquanto o Brasil em 2011 não passou da casa de 20%, conforme dados oficiais do INEP, no Quadro 8:

Quadro 8 – Percentual de pessoas que frequentam ou já concluíram o Ensino Superior e taxas de escolarização, no Brasil (1997-2011)

Ano/ Faixa Etária	Frequenta o Ensino Superior - Graduação	Frequenta o Ensino Superior - Graduação ou já Concluiu	Ensino Superior - Graduação	
			Taxa de Escolarização Líquida	Taxa de Escolarização Bruta
1997				
Menos de 18 anos	0,0	0,0		
18 a 24 anos	6,2	7,2	6,2	9,9
25 a 30 anos	2,7	8,2		
31 a 35 anos	1,2	8,6		
36 anos e mais	0,3	6,7		
2004				
Menos de 18 anos	0,1	0,1		
18 a 24 anos	10,5	12,2	10,5	18,6
25 a 30 anos	5,1	12,6		
31 a 35 anos	3,1	11,2		
36 anos e mais	0,9	8,5		
2011				
Menos de 18 anos	0,2	0,2		
18 a 24 anos	14,6	17,8	14,6	27,8
25 a 30 anos	7,2	18,8		
31 a 35 anos	4,0	16,6		
36 anos e mais	1,1	10,9		

Fonte: PNAD/IBGE, tabela elaborada por DEED/INEP

Notas: Excluída a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP em 1997.

No Quadro 8 é possível verificar com os dados circundados, que o percentual da população que possui acesso à Educação Superior saltou de 7,2% em 1997, 12,2% em 2004 e, finalmente para 17,8% em 2011. A melhoria apresentada, sem dúvida é significativa, entretanto ainda há um longo caminho a ser percorrido, para que o Brasil atinja um índice compatível com sua estrutura econômica. O acesso a esse nível de educação, certamente seria o ponto de partida ideal para que o Brasil pudesse galgar um melhor posicionamento no *ranking* mundial do IDH.

Quanto ao perfil das pessoas que possuem acesso ao ensino superior no Brasil, no período de 1997 a 2011, o Quadro 9 vem a demonstrá-lo, considerando aspectos regionais, renda, sexo e cor. O levantamento de tais dados teve por escopo verificar quem são esses jovens que possuem acesso à Educação Superior no Brasil, bem como de que maneira se dá a relação entre as variáveis raça e cor:

Quadro 9 – Perfil das pessoas de 18 a 24 anos que frequentam ou já concluíram o Ensino Superior de Graduação, no Brasil (1997-2011)

Universo	Ano		
	1997	2004	2011
Brasil	7,1	12,1	17,6
Norte	3,6	6,3	11,9
Nordeste	3,4	6,4	11,9
Sudeste	9,3	15,4	20,1
Sul	9,1	17,3	22,1
Centro-Oeste	7,3	14,0	23,9
Renda Domiciliar Per Capita			
20% de menor renda	0,5	0,6	4,2
20% de maior renda	22,9	41,6	47,1
Gênero			
Feminino	7,9	13,9	20,5
Masculino	6,2	10,3	14,6
Cor			
Branços	11,4	18,7	25,6
Pretos	1,8	5,0	8,8
Pardos	2,2	5,6	11,0

Fonte: PNAD/IBGE, tabela elaborada por DEED/INEP.

Notas: Exclui-se a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP, em 1997.

No Quadro 9, como já era possível prever, destaca-se o forte desequilíbrio existente entre as regiões do Brasil, no qual prevalece, majoritariamente, a destinação das políticas públicas e alocação de recursos para o eixo centro-sul-sudeste. Inesperado, entretanto, foi o Centro-Oeste que da terceira melhor proporção de jovens com acesso à Educação Superior em 2004 – 14% –, saltou para 23,9% em 2011, tornando-se portanto, a região do Brasil com maior acesso da população a este nível de ensino. Outro dado surpreendente, é a paridade desta proporção entre o Norte e o Nordeste do País, ambos com 11,9% em 2011.

Outra relação trata do acesso à Educação Superior e da renda. Neste quesito constata-se de que os 20% da população com a melhor renda, detém nada menos que 47% das

vagas do ensino superior, sobrando para o resto da população (80%) menos da metade das vagas (53%). Indo além, os 20% com a menor renda conseguem acessar apenas 4,2% das vagas. Esta proporção entre renda e acesso ao ensino superior não poderia ser diferente, haja vista que em 2011 a rede pública respondia por somente 20,91% das vagas (BRASIL/INEP, 2012).

Como indicado anteriormente, o Brasil é um dos países com a maior participação da iniciativa privada na Educação Superior. Torna-se preocupante, que a massa formada pela iniciativa privada tenda a reproduzir a concepção segundo a qual a Educação Superior pública tem má qualidade, que os recursos públicos são mal utilizados e deveriam, na verdade, fluir para programas de financiamento das mensalidades ou mesmo empregados diretamente para as IES privadas. Uma grande parcela da população é formada com esse pensamento, muitos dos quais, do Fundamental ao Superior, nunca tiveram contato com a rede pública de ensino.

A análise do cenário nacional teve como objetivo situar o leitor quanto à situação em que se encontra a Educação Superior, para que dessa forma fosse possível traçar um parâmetro com a realidade experimentada no Amapá. Essa abordagem específica sobre o caso amapaense é realizada no Capítulo 3, que trata das interfaces com o Desenvolvimento Regional, a Epistemologia e a Metodologia empregada no estudo, além do levantamento e análise dos dados levantados na pesquisa.

3 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, NO AMAPÁ

O Amapá é um Estado de grandes potencialidades, que tem atraído o interesse estrangeiro desde o período colonial (PORTO, 2006, p.11). Apesar do potencial instalado, pouco é aproveitado para a materialização do desenvolvimento local, e menos ainda para a efetiva melhoria da qualidade de vida da população.

No âmbito da Educação Superior, observa-se um paradoxo, visto que o papel do Estado na questão socioeconômica é expressivo (CHELALA, 2008) e, entretanto, este vigor estatal não se exprime neste nível de ensino, pois a iniciativa privada responde pela maior parcela da oferta de vagas. Como já discutido anteriormente, esta etapa da educação é de fundamental importância para fortalecer o desenvolvimento de um espaço.

Para Milton Santos (1999), o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações, considerando as coisas como o produto de uma elaboração natural, à semelhança das rochas, dos rios e do solo. O autor define os objetos como detentores de um propósito e um projeto, da mesma forma que os produtos industrializados, a produção agrícola, os bens imóveis etc. Assim, o sistema de objetos é o conjunto de intenções sociais dos homens em transformar, cada vez mais, as coisas em objetos.

Ao abordar o sistema de ações, Schutz (1967, p. 61 *apud* SANTOS, 1999, p. 50) define a ação como a execução de um ato projetado, e o sentido da ação é o correspondente deste ato. Isto posto, a ação é o próprio homem, pois só ele tem ação, só ele tem objetivo, finalidade, de maneira que os sistemas de ações resultam de:

[...]necessidades, naturais ou criadas. Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas, é que conduzem os homens a agir e levam suas funções. Essas ações, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos (SANTOS, 1999, p. 53).

Com base na noção de espaço defendida por Santos (1999), o presente trabalho remete ao papel da Educação Superior na formação e transformação do território amapaense, observando-lhe a expansão no setor privado e preocupando-se com as consequências para a atual condição socioeconômica local. Embora não constitua a problemática do presente estudo, nesta análise da relação Educação Superior/espaço amapaense no contexto do Desenvolvimento Regional, eis algumas indagações que emergem:

Como seria o espaço amapaense se a Educação Superior fosse mais robusta, capaz de atender a maior parte da população, gratuitamente? O que ocorreria se os cursos de Graduação ofertados focassem a Ciência e a Tecnologia, a Pesquisa e o Desenvolvimento? Que consequências adviriam para a região se a produção mineral fosse verticalizada, e se a

biodiversidade fosse aproveitada de maneira mais eficaz na produção local de fármacos e cosméticos? Afinal, o desenvolvimento econômico traria consigo o almejado desenvolvimento social?

As respostas a estas perguntas somente ocorrerão com os anos vindouros. Todavia, os estudos indicam que os países desenvolvidos têm colocado como prioridade a melhoria da qualidade da Educação Superior, procurando atender às necessidades da “economia do conhecimento”, que tem como base uma população bem educada e um setor dinâmico de P&D. Assim, mesmo considerando as mazelas que o crescimento desenfreado da oferta de vagas na Educação Superior pode causar, pressupõe-se que as melhorias neste nível da educação tragam benefícios para o indivíduo e para a sociedade como um todo.

Outra característica que chama atenção no Amapá é que, apesar da forte expressividade do papel do Estado na economia local (CHELALA, 2008), a Educação Superior é dominada pelo setor privado. Observa-se que somente em 1990 é que foi criada a Universidade Federal do Amapá, com a Lei N. 7.530, de 29 de agosto de 1986, que autorizou o Poder Executivo a instituir a UNIFAP (BRASIL, 1986), e pelo Decreto N. 98.997, de 2 de março de 1990, que a instituiu (BRASIL, 1990). Já a Universidade do Estado do Amapá (UEAP) foi criada por meio da Lei N.0969, que autorizou o Poder Executivo a instituí-la (AMAPÁ, 2006a) e efetivamente instituída pela Lei N. 0996, de 31 de março de 2006 (AMAPÁ, 2006b), constituindo-se em uma das mais novas IES estaduais do País. Observa-se, portanto, que a Educação Superior pública no Estado é incipiente, comparando-a outras UF.

Verifica-se um forte crescimento no número de IES privadas no Estado, visto que em 2000 havia apenas uma e, em 2004, este número saltou para 10, já em 2010 passou para 19 (BRASIL/INEP, 2012). Enquanto se verifica uma tendência de forte crescimento da oferta de vagas na rede privada, o crescimento na rede pública se demonstra ínfimo. Este desequilibrado jogo de forças favorece ao empresariado do setor, que percebe nesta demanda reprimida uma excelente oportunidade para auferir bons lucros.

As questões relativas ao crescimento das IES serão abordadas com maior detalhamento na subseção “3.2”, que trata da Graduação pública e privada, sendo um dos objetivos da pesquisa identificar qual a quantidade de vagas necessárias para que o Amapá pudesse atingir o almejado desenvolvimento regional. Desta forma, segue o Quadro 10, o qual apresenta a parcela da população de 18 a 24 anos que está cursando, ou já possui Graduação, no Amapá, bem como os dados em nível nacional, para efeito de comparação:

Quadro 10 – População de 18 a 24, cursando ou já possui graduação, no Brasil e no Amapá (2000-2010)

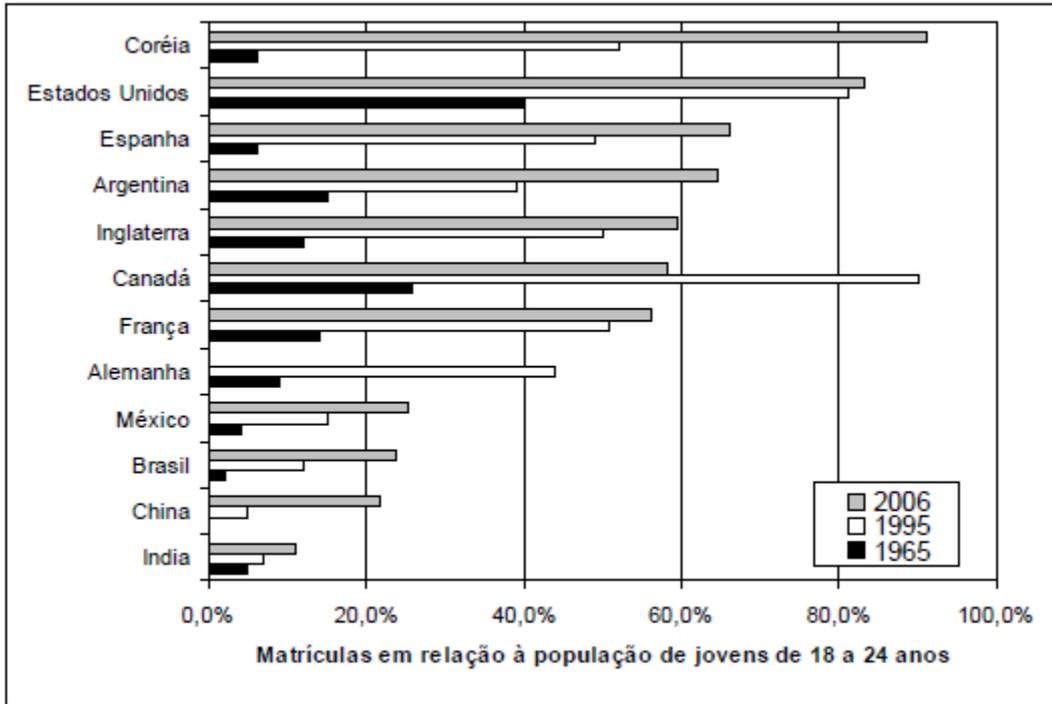
Ano	Brasil			Amapá		
	População (18-24)	Frequenta ensino da graduação ou já concluiu	%	População (18-24)	Frequenta ensino da graduação ou já concluiu	%
2000	22.004.907	2.694.245	12,24	71.437	18.941	26,51
2001	22.846.715	3.030.754	13,27	83.014	17.517	21,10
2002	23.079.281	3.479.913	15,08	72.541	20.598	28,39
2003	23.417.243	3.887.771	16,60	75.931	21.517	28,34
2004	23.835.200	4.163.733	17,47	80.877	20.036	24,77
2005	24.160.237	4.453.156	18,43	90.745	16.433	18,11
2006	23.981.670	4.676.646	19,50	89.064	20.663	23,20
2007	23.481.829	4.880.381	20,78	87.967	17.226	19,58
2008	23.104.548	5.080.056	21,99	80.579	19.435	24,12
2009	22.888.888	5.115.896	22,35	90.581	21.143	23,34
2010	22.524.627	5.449.120	24,19	96.537	23.194	24,03

Fonte: IBGE/INEP.

No Quadro 10 identifica-se que no quesito percentual da população jovem (18-24 anos) que possuía acesso à Graduação, no ano de 2000, o Amapá gozava de uma situação favorável em relação ao contexto nacional- 26,51% contra 12,24% no Brasil. Contudo, entre 2005 e 2010 a média nacional e a média amapaense oscilaram a preponderância de uma sobre a outra, de maneira que no limite do período 24,19% da população brasileira tinha acesso à Educação Superior, enquanto isso, o Amapá demonstrou um percentual ligeiramente menor, com 24,03%.

Para que seja possível identificar se esse percentual de 24% de acesso dos jovens à Educação Superior é baixo ou alto, é interessante, novamente, comparar à realidade vivenciada por outros países, com ênfase naqueles que apresentam uma realidade socioeconômica semelhante à brasileira, considerados países de industrialização recente, como Argentina e México. Além de outros países tomados como desenvolvidos, ou ainda industrializados, a exemplo dos EUA e Espanha. Para isso, segue o Gráfico 4, com o Percentual de matrículas da população de 18 a 24 anos na Educação Superior, em países selecionados (1965 a 2006):

Gráfico 4 – Percentual de matrículas da população de 18 a 24 anos, na Educação Superior, em países selecionados (1965 a 2006)



Fonte: NEPP/UNICAMP.

No Gráfico 4 constata-se a disparidade da realidade brasileira e também do Estado do Amapá, quanto ao percentual de acesso dos jovens ao ensino superior, considerando que enquanto em 2010 a Coréia possuía mais de 80% de acesso, o Brasil não passava dos 24%. Até mesmo nossos *hermanos* argentinos demonstraram que mais de 60% dos seus jovens obtiveram inserção neste nível de ensino no final do período observado, mesmo possuindo menos de um terço do PIB brasileiro - 2,370 trilhões de reais em 2006. Isto demonstra que vigor econômico e desenvolvimento social nem sempre estão atrelados.

3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS INTERFACES

Na primeira subseção tratar-se-á do papel da Educação Superior no Desenvolvimento Regional, identificando suas implicações na economia amapaense. Na segunda, é defendido o recorte epistemológico que fundamentou o tratamento das informações reunidas no presente trabalho, justificando a escolha do paradigma predominante, que é o Materialismo Histórico-Dialético, método criado por Marx e Engels. Na terceira, são apresentados os procedimentos metodológicos que respaldam o trato das fontes desta pesquisa.

3.1.1 Relação com o Desenvolvimento Regional

Antes mesmo de tratar a relação da Educação Superior com o Desenvolvimento Regional, cabe analisar o conceito de desenvolvimento, que para Santos *et al.* (2012) no artigo “Desenvolvimento: um conceito multidimensional”, trata-se de um *slogan* que ao longo do tempo construiu-se com base em quatro dimensões paradigmáticas, cuja análise permitiria compreender com maior amplitude o conceito em foco. Trata-se de desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico; instrumentação política, satisfação das necessidades básicas da população e, finalmente, como elemento da sustentabilidade socioambiental. Estes paradigmas, por sua vez, podem ser abordados sob quatro dimensões de análise: econômica, política, social e ambiental.

Ainda com Santos *et al.* (2012), quando se referem à dimensão econômica do desenvolvimento, abordam que esse viés o considera como acumulação de riquezas para depois distribuí-las. Esta visão tornou-se mais disseminada com o surgimento das teorias neoclássicas da Economia, nas quais o desenvolvimento irradia de um centro – este centro é tomado como os países de maior PIB, como EUA, Alemanha, Inglaterra e Japão, ao longo do tempo pelo o espaço, ou seja, do centro do capitalismo para os países considerados como de industrialização recente ou tardia, “trazendo a todos, em algum momento, o mesmo nível de progresso material, social e cultural dos países pioneiros capitalistas”.

A interpretação do desenvolvimento estritamente como desenvolvimento econômico é a abordagem mais difundida, e posta em prática principalmente pelos governos. Isto ocorre, na medida em que utilizam uma quantidade massiva de recursos para áreas que estimulem a Economia, tais como: infraestrutura, agropecuária, sistema financeiro, incentivos às exportações dentre outras voltadas direta ou indiretamente para a Economia. Além disso, o investimento que em tese é voltado para questões sociais, a exemplo da educação, também

possui como objetivo final o desenvolvimento econômico. É fácil observar o privilégio governamental - no sentido de aplicação de recursos financeiros – dado às áreas ligadas à ciência e à tecnologia, como as engenharias, ciências exatas e da terra, e ciências agrárias⁴, ou seja, áreas voltadas para o crescimento do processo de industrialização e das atividades comerciais. Esse investimento se dá em detrimento daquele direcionado às áreas de ciências humanas e da saúde, mais atreladas ao desenvolvimento social, o qual será caracterizado nos próximos parágrafos.

Ao tratar da dimensão política do desenvolvimento, Santos *et al.* (2012) advogam que pode ser analisada em três perspectivas: produto ocidental, mecanismo de cooptação política do capitalismo e socialismo e, finalmente, como orientação teórica. Na primeira, isto é, como produto do ocidente, o desenvolvimento é tomado como aquele capaz de garantir o desenvolvimento da população, do consumo e da renda; medido pelo nível de industrialização e urbanização. No segundo, ou seja, como mecanismo de cooptação política, é apresentado o discurso de incremento sustentável de bem-estar social, em termos de desenvolvimento humano com responsabilidade ambiental. No terceiro, que trata da perspectiva do desenvolvimento como orientação teórica, baseia-se nos efeitos benéficos do capital, da ciência e da tecnologia e da capacidade gerencial; outra abordagem afirma que as raízes do subdesenvolvimento estão ligadas à dependência externa e não sobre a falta de capital, tecnologia ou valores modernos; ainda outra orientação teórica aborda o desenvolvimento como um instrumento de dominação das sociedades ocidentais do Primeiro Mundo sobre os de Terceiro.

Ressalte-se que as abordagens econômicas e políticas sobre o desenvolvimento vigoraram nas décadas de 50-70 do Século XX. Depois disso, entretanto, verificou-se que estas análises não eram capazes de suprir as necessidades dos países subdesenvolvidos, principalmente devido à concentração de renda e à baixa qualidade de vida da maioria da população destes países. Neste sentido, a partir da década de 80, foi dada maior ênfase à dimensão social do desenvolvimento. Apesar de mais aceita no meio acadêmico, a dimensão social do desenvolvimento ainda no século XXI carece de aplicação, principalmente no que concerne à definição das políticas públicas, onde ainda prevalecem os objetivos econômico e político.

⁴ Fonte: “Tabela de Áreas de Conhecimento” conforme disposto pela CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.

Ao discorrer sobre a dimensão social do desenvolvimento, Santos *et al.* (2012) o tomam como “essencialmente ligado às oportunidades que um país oferece à população, de fazer suas escolhas e exercer sua cidadania”. Neste sentido, o conceito de desenvolvimento está ligado ao grau em que são satisfeitas as necessidades humanas, estendendo-se a discussão para outras áreas de conhecimento, como as de ciências sociais representadas pela Sociologia, Ciência Política e Antropologia. O desenvolvimento, nesta abordagem, deveria ser capaz de erradicar a desnutrição, as doenças tratáveis, o analfabetismo, a miséria, dentre outros fatores que comprometem de maneira incisiva a qualidade de vida das pessoas.

A última dimensão sobre o desenvolvimento é a Ambiental, também conhecida como Sociedade Sustentável ou ainda Desenvolvimento Sustentável. Conforme Santos *et al.* (2012), os cientistas das áreas da Meteorologia, Biologia, Oceanografia e Ecologia, além de um conjunto de ONG, contribuíram para a elaboração do conceito de ecodesenvolvimento, com a possibilidade da implementação de um modelo com crescimento zero. Não obstante, esta doutrina também não atendia aos anseios dos países subdesenvolvidos, pois seriam cerceados do direito de decidir sobre seus recursos naturais, em prol de seu desenvolvimento econômico. O principal argumento era de que os países industrializados depois de séculos de crescimento industrial e conseqüente exaustão dos seus recursos naturais, querem impedir que os países de industrialização recente façam o mesmo.

Em meio a este debate surge o conceito de Desenvolvimento Sustentável, apresentado como um mediador, de maneira a conciliar os interesses dos desenvolvimentistas e, paralelamente, os anseios dos adeptos ao ecodesenvolvimento. De acordo com Santos *et al.* (2012), este conceito foi definido em 1987, com o documento *Our Common Future* (Nosso Futuro Comum) ou, como é bastante conhecido, Relatório Brundtland, sendo ainda o mais utilizado e foi apresentado como aquele que “responde às necessidades humanas do presente, sem comprometer as possibilidades das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades”, tornando-se, então, indissociável da noção moderna sobre o desenvolvimento.

Finalmente, buscando ampliar ainda mais o espectro de análise sobre o desenvolvimento, convém recorrer a Sen (2000), um dos economistas responsáveis pela elaboração do IDH, para quem o desenvolvimento é um processo de expansão das liberdades. Tal posicionamento é conflitante com as visões mais restritas do desenvolvimento, que consideram apenas as questões econômicas expressas pelo crescimento do PIB e do processo de industrialização, diminuição da inflação, além de outros indicadores econômicos.

Para Sen (2000), o desenvolvimento pressupõe a remoção das principais fontes de restrição à liberdade, quais sejam: “pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência dos Estados repressivos”. Assim, o desenvolvimento deve ser tratado como um processo integrado de expansão das liberdades substantivas interligadas, que envolve questões econômicas, sociais e políticas. Em tal processo, muitas instituições exercem um papel vital, tais como: mercados, governos e autoridades locais, partidos políticos e outras instituições cívicas, sistema educacional e oportunidades de diálogo – incluindo o papel da mídia e dos meios de comunicação.

Concluída a discussão sobre os diversos fatores que envolvem o conceito de desenvolvimento, aborda-se em seguida, neste trabalho, a questão regional, a qual será delimitado no Estado do Amapá, objeto do estudo. Neste sentido, recorreu-se a autores locais, que discutiram questões sociais e econômicas desta federação do extremo norte do País, uma “ilha”, que apesar de não se enquadrar no aspecto técnico-geográfico do termo, é o único Estado brasileiro que não possui ligação rodoviária, além de ser detentor de uma precária estrutura aeroportuária e de telecomunicações.

No próximo subitem tratar-se-á do ponto de vista metodológico. Na ocasião, apresentam-se os procedimentos eleitos, juntamente com os seus respectivos teóricos, para o levantamento dos dados empíricos. Tais dados irão subsidiar, ou mesmo sustentar as análises da relação entre o público e o privado, na Educação Superior do Amapá, abordando sua história, evolução e perspectivas.

3.1.2 Relação com a Epistemologia e a Metodologia

O título do presente trabalho ficou definido como “a expansão da Educação Superior no Amapá: o público e o privado em questão (2000-2010)”, estando inserido no contexto posterior à temporada na qual o Brasil esteve sob a égide militar. No Brasil, foi a partir desta, e depois com o Governo de Fernando Henrique Cardoso e, finalmente, com a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, que houve um forte crescimento das IES privadas em relação às públicas. Apesar disso, no Amapá configurou-se um panorama diferente, posto que ao longo dos anos de 1990 somente coexistiram duas IES, uma pública e uma privada, como será abordado de forma mais detalhada nas próximas subseções.

Esta conjuntura deu-se em virtude da redução de investimentos? Neste contexto, de que maneira os órgãos reguladores exercem seu papel junto às instituições privadas? Em meio a estas indagações surge a problemática central desta pesquisa: quais as implicações do aumento significativo das IES Privadas em relação às Públicas, no período de 2000 a 2010?

A hipótese levantada foi de que a falta de vagas na Educação Superior pública gerava uma forte demanda, criando o ambiente econômico ideal para o crescimento da iniciativa privada no setor. Além disso, presumiu-se que a pequena quantidade de recursos obtidos com projetos, ou ainda parcerias com a iniciativa privada, limitam a capacidade de expansão da Educação Superior amapaense, tanto na esfera estadual como na federal.

O presente trabalho teve como objetivos, em primeiro lugar, analisar como configurou-se a expansão da Educação Superior presencial no Estado do Amapá, contrapondo-a com a situação verificada no cenário nacional. Em segundo, verificar qual a relação oferta/demanda nas IES privadas e públicas no Estado do Amapá, identificando o número de vagas necessário para suprir as necessidades locais. Finalmente, em terceiro, discutir se os cursos ofertados são compatíveis com o escopo de atingir o almejado Desenvolvimento Regional.

De acordo com Trindade (2005, p. 35), no ano de 2005, apenas 10% dos jovens de 18 a 24 anos estavam inseridos na Educação Superior brasileira. Este cenário no âmbito nacional reflete na situação vigente no Estado do Amapá. O estudo do tema é interessante, à medida que pode identificar formas de atrair maiores investimentos para o setor. Tal assertiva ressalta de importância, ao levar em consideração o recente investimento do governo federal nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), por meio do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Considera-se o período estudado (2000-2010) relevante para a pesquisa, dentre outros motivos, em virtude dos preocupantes dados estatísticos, que apontam para os fatos ora expostos. Com base nos dados fornecidos pelo INEP, no período definido como recorte temporal da presente pesquisa, o número de IES privadas cresceu de 1.004, no ano de 2000, para 2.100, em 2010 (crescimento de 109% em 10 anos), enquanto o número de públicas subiu de 176 para 278 no mesmo período (crescimento de 58%).

Passando para o número de matrículas a discrepância torna-se mais notória. Isto porque no caso das IES privadas esse número passou de 1.807.219 para 3.987.424 (crescimento de 121% em 10 anos), ao passo que o número de matrículas nas públicas passou de 1.137.119 para 1.461.696 (crescimento de 28%) no mesmo período.

Em continuidade à exposição da metodologia, advém o recorte epistemológico utilizado. A pesquisa caracterizou-se como um estudo do tipo Descritivo, o qual segundo Oliveira (2001, p. 15), é o mais adequado quando o pesquisador “necessita obter melhor entendimento a respeito do comportamento de vários fatores e elementos que influem sobre determinados fenômenos”. Assim, como era necessário compreender as variáveis relacionadas à proliferação do privatismo na Educação Superior do Amapá, recorreu-se ao paradigma do Materialismo Histórico-Dialético, nos aspectos em que pudesse lançar luz à identificação das referidas variáveis. Essa teoria científica apresentou-se mais adequada para tratar da temática proposta, que inevitavelmente precisava buscar na História as bases que estruturaram a atual condição da Educação no Brasil, e mais especificamente, como se configurou este cenário no Estado do Amapá. Desta forma, segue-se um breve comentário do paradigma eleito.

No intuito de melhor entender o surgimento do Materialismo Histórico-Dialético é salutar discutir sobre seu antagonista, ou seja, o paradigma positivista, que surge na Europa a partir da segunda metade do século XIX e teve como principal expoente Augusto Comte, em sua obra “Apelo aos conservadores”, de 1855. Desta data em diante, o Positivismo passou a ser o paradigma dominante, Mundo afora, sobre o modo de fazer Ciência. Este pensamento teve reflexos no Brasil, em 1870, por conta das publicações do Apostolado Positivista do Brasil (APB), inclusive adotou-se a expressão “Ordem e Progresso” como lema da Bandeira Nacional, configurando um reflexo desta influência, que se observa no seguinte trecho:

É possível inferir que o caráter antifeudal do Positivismo aplicou-se, no caso brasileiro, como uma forte rejeição à Universidade, muito mais intensa, porém, que a rejeição ao catolicismo. No limiar desse conceito podemos antever os primeiros traços de um **Positivismo Tupiniquim**, a saber, um **Positivismo Antifeudal**, mas fortemente influenciado pelo pensamento católico. (OLIVEIRA, 2010, p. 12, grifos do autor).

Passou-se mais de um século do pensamento positivista, com sua utópica finalidade dicotômica da separação entre o sujeito e objeto. Esta corrente, apesar de declinante, permanece exercendo forte influência na educação, com a visão mecanicista ainda permeando o meio acadêmico em todas as áreas, apesar de já haver consenso na comunidade científica da dificuldade de aplicação do Positivismo às Ciências Humanas.

Em contraposição à doutrina positivista, surge a XI tese sobre Feuerbach (MARX; ENGELS, 1979), que introduziu a dialética materialista. Karl Marx, tomando como base os trabalhos deste teórico, que promoveu uma ruptura com o paradigma anterior, apresentou uma

nova teoria científica, o Materialismo Histórico. Além disso, aborda a questão filosófica, com o Materialismo Dialético.

A junção das artérias em apreciação íntegra, essencialmente, o pensamento marxista (HARNECKER, 1983). Enquanto nas Ciências Naturais (Física, Química, Biologia etc), aplicam-se melhor os métodos clássicos Indutivo, Dedutivo e Hipotético-Dedutivo, nas Ciências Humanas devido à subjetividade inerente a este objeto de estudo, torna-se difícil aplicá-los. Desta forma, foi escolhido o Materialismo Histórico-Dialético para estudar o fenômeno, conforme explanação subsequente.

A dialética marxista superou o tradicional escopo da forma de fazer Ciência, na qual o sujeito era visto separadamente do objeto, em uma eterna e utópica busca pela imparcialidade na produção do conhecimento científico. No pensamento marxista, sujeito e objeto alteram-se mutuamente e cada um é a representação de uma realidade historicamente construída, em um determinado ponto no tempo. Assim, importa entender as relações entre os agentes, analisar as evoluções pertinentes ao surgimento e às transformações do objeto, além de compreender também, as concepções do sujeito, sua posição social, seus interesses.

Nenhum outro trabalho trouxe uma análise tão profunda quanto a realizada por Marx, em sua mais conhecida obra *O Capital*. Neste trabalho, aborda a questão da Mais-Valia, significando o excedente de produção absorvido pela classe dominante, aquela que detém o poder, os meios de produção e a capacidade de explorar o trabalho alheio (MARX; ENGELS, 1979). Apesar de todas as críticas apontadas ao *status quo*, a abordagem não trouxe uma alternativa plausível para solucionar a questão produtiva, ponto no qual o Capitalismo prosperou como nenhum outro modo de produção.

Entretanto, a lógica capitalista, conforme apresentada em Marx e Engels (1979), não se coaduna ao fornecimento de serviços essenciais tais como: saúde, saneamento básico, educação etc. Nos EUA, centro do Capitalismo, a saúde pública é precária. Na África, milhares de pessoas morrem diariamente de doenças - há décadas erradicadas - por conta de péssimas condições de saneamento. No Brasil, o setor privado domina o ensino de Graduação, com cursos de baixo custo/benefício. A lógica capitalista aplicada à educação redundante, invariavelmente, na competição, na exploração do trabalho, e na busca do lucro em curto prazo.

Dentre várias características do sistema capitalista apontadas por Marx e Engels (1979), convém destacar três lógicas, que vêm a minar a Educação Superior de qualidade. A primeira delas trata-se da competição. Como exemplo, verifica-se o caso da rede Pontifícia

Universidade Católica (PUC), que oferta cursos de qualidade em suas unidades espalhadas pelo Brasil, entretanto, sofre duras perdas, na dificuldade em conseguir alunos. Esse cenário é um reflexo da realidade de mercado no setor, o qual começa a demonstrar sinais de saturação e as instituições privadas passam a concorrer entre si, forçando para baixo os preços das mensalidades. A oferta de vagas a preços abaixo dos valores da média do mercado normalmente é praticada pelas pequenas instituições de ensino, com destaque para as Faculdades, que se multiplicam dia após dia. Os docentes das instituições *talibans* de ensino são especialistas, majoritariamente, pois os baixos salários não atraem os Mestres e Doutores (MINTO, 2006).

A segunda lógica do Capitalismo é a exploração do trabalho, visto que as IES privadas são as que, proporcionalmente, empregam menos professores por alunos. Segundo Minto (2006, p. 202), em 2003 a rede pública tinha 12,8 alunos para cada professor, enquanto na rede privada a proporção era de 16,6. O quadro se repete de forma mais intensa nos técnico-administrativos, que na rede pública a proporção é de 10,5 alunos para cada profissional, ao passo que na rede privada salta para 20,7.

Quanto à terceira lógica, consiste na busca pelo lucro em curto prazo. As instituições privadas concentram-se no ensino de Graduação, que apresenta um retorno do capital investido mais rápido, ao contrário dos investimentos na Pós-Graduação, que além de serem mais custosos, tendem a apresentar um retorno a longo prazo. Desta forma, o autor entende que as IES *talibans* relegam a segundo, ou até mesmo último plano, a Pós-Graduação, considerando que a rede pública respondia, em 2002, por 81,3% das matrículas de Mestrado e 90,7% das de Doutorado.

A LDB atual institui a necessidade de manutenção regular da tríade ensino-pesquisa-extensão, para as Universidades privadas, contudo é precária a regulação destas atividades pelos órgãos fiscalizadores Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e MEC. Isto permite a concentração dos investimentos no ensino de Graduação, sobrando minguados investimentos em pesquisa e extensão.

Em continuidade à interface com a Epistemologia, a opção pelo Método Dialético traduz a contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza das instituições localizadas no Amapá, no universo da Educação Superior. Para Severino (2007), a Dialética tratada por Marx e Engels (1979):

[...] vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico. Para esses pensadores [MARX e ENGELS, 1979] o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é a questão apenas de saber, mas também de saber, mas também de poder. Daí priorizarem a *praxis* humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana.

Ademais, o paradigma Histórico-Dialético foi o eleito para este estudo porque busca quebrar a ilusória separação entre o sujeito e o objeto, em contraposição à dicotomia ainda presente nas pesquisas e análises educacionais no Brasil. O trabalho centrou-se no estudo histórico e social dos fatores que levaram ao aprofundamento da desigualdade, inerente à relação entre o público e o privado na Educação Superior do Amapá.

Encerrada a defesa do recorte epistemológico empregado, no passo seguinte o passo seguinte consiste em apontar a abordagem utilizada para análise dos resultados. Embora os dados obtidos apresentassem uma ênfase numérica, optou-se por articular o quantitativo e o qualitativo, engrossando a fileira dos autores que concebem que a pesquisa quantitativa também é qualitativa. Goode e Hatt (1968), por exemplo, asseveram ser falaciosa esta dicotomia, haja vista que o que é mensurado permanece como uma qualidade.

No intuito de fortalecer a metodologia empregada neste estudo, recorreu-se a referenciais teóricos, visto que auxiliam os pesquisadores a entender, explicar, reforçar ou até mesmo contrapor suas próprias teorias. Para atingir este escopo, são necessários mecanismos que possibilitem extrair o máximo da literatura existente, de modo que na presente pesquisa consultou-se fontes bibliográficas e documentais, conforme descrição a seguir.

Inicialmente, acerca da pesquisa bibliográfica, Gil (1991, p.58) advoga que ocorre “quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet”. Considerando este tipo de pesquisa, e o avanço tecnológico, não mais é possível ignorar o conhecimento oriundo da rede mundial de computadores, de maneira que se utilizou de forma intensiva esta ferramenta. Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p. 122) argumenta que “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”, remetendo à importância em considerar o conteúdo crítico das obras.

Em continuidade, na segunda fonte recorre-se novamente a Severino (2007, p. 123), na sua abordagem sobre as fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos digitais) comparando-as a uma “matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. Corroborando este pensamento, Gil (1991, p.59) entende que a

pesquisa é documental “quando elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico”, e assim precisa de análise, comentários, contextualização histórica. Nesta questão, o autor revela-se como agente do processo de construção do conhecimento, imerso na realidade objeto do estudo. Justamente nesta fonte foram empregados decretos e documentos emitidos pelas IES, que trouxeram todas as informações e suporte teórico, nos quais o presente trabalho fundamentou-se.

Para o trato do suporte teórico abordado ao longo do trabalho, utilizou-se com frequência a paráfrase. Segundo Medeiros (2008) esta técnica assemelha-se a uma tradução, haja vista que tem como princípio básico melhorar a compreensão de determinado texto, tornando-o mais acessível a um maior contingente de pessoas sem, no entanto, desvirtuar-se do sentido original.

Medeiros (2008) destaca, ainda, a existência de tipos de paráfrase, quais sejam: a reprodução, o comentário explicativo e o desenvolvimento. O primeiro “implica reescrever o texto, substituindo os vocábulos e consiste em repetir, com palavras simples, mas próprias, o pensamento do texto original”, podendo-se optar por converter as frases negativas em afirmativas de igual valor. O segundo mencionado “desenvolve conceitos, argumenta, busca esclarecer tudo o que está mais ou menos obscuro. Não se trata de usar muitas palavras quando poucas são suficientes, mas de ampliar ideias para que o texto se torne claro, incisivo, evidente”. No terceiro, igualmente conhecido como ampliação das ideias de um texto, “consiste em reescrevê-lo, adicionando exemplos, pormenores, comparações, contrastes, exposição de causa e efeitos, definição dos termos utilizados”.

Com relação à forma de abordagem, a opção recaiu sobre a pesquisa qualitativa, a qual pressupõe a interpretação, em contraposição à mensuração, típica da abordagem quantitativa. No processo de interpretação, a visão de mundo do pesquisador é intrínseca às variáveis que permeiam o tratamento dos dados objetivos, e por consequência, os resultados da pesquisa. Isto quebra, naturalmente, a dicotomia entre o sujeito e o objeto. Neste sentido, Silva (2001, p. 20) caracteriza esta forma de abordagem como “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números”.

Outra definição é feita por Lakatos e Marconi (2009, p. 269), na qual a abordagem qualitativa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as

investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc”. Fica claro, no pensamento das autoras, o caráter subjetivo deste tipo de abordagem em pesquisa.

O pensamento positivista, e juntamente com ele, a abordagem quantitativa, demonstravam forte influência nas pesquisas no ramo educacional, que por meio de uma visão mecanicista, buscavam responder às questões sociológicas que tinham caráter eminentemente subjetivo. Desta forma, o trabalho adotou uma abordagem essencialmente qualitativa, ainda que tenha utilizado dados estatísticos e números adquiridos junto às IES locais. Este procedimento é mais aplicável à área de Ciências Sociais, com destaque ao campo educacional, haja vista que permite uma análise mais detalhada, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos no objeto da pesquisa e sua relação com o espaço.

No próximo segmento, são analisados os dados sobre o ensino de Graduação, no Amapá. Em um primeiro momento os dados são tratados de forma geral, considerando o universo dos cursos ofertados. Posteriormente é analisada, separadamente, cada área, quais sejam: Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Naturais, e finalmente, Letras e Artes.

3.2 O ENSINO DE GRADUAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO

No decurso da pesquisa procurou-se identificar as IES atuantes no Amapá, seguidas das correspondentes siglas. Investigou-se a ordem cronológica de criação, além da existência, ou não, de uma IES vinculada, haja vista que no Estado tem sido comum que se associem a outras de maior porte, para usufruir benefícios operacionais, bem como obter uma imagem de qualidade, com tal vinculação.

Somente foram consideradas, no presente estudo, as IES que ofertam, no mínimo um curso de Graduação presencial. Caso fossem consideradas as IES credenciadas a operar com Educação a Distância (EaD), a pesquisa tornar-se-ia inexecutável, haja vista que tais cursos, de fora do Estado, também podem ser acessados pelos estudantes locais. Assim, as IES que operam com EaD, mesmo oriundas de outro Estado deveriam ser também consideradas, o que tornaria o universo de instituições muito amplo.

No Amapá, foram identificadas 28 IES operando na Educação Superior, dentre as quais, 10 trabalham somente com cursos no formato EaD, e portanto não foram consideradas nesse estudo. No conjunto das 18 IES restantes, vale considerar o caso de 2 delas, que se trata da Universidade Paulista (UNIP) e da Universidade Vale do Acaraú (UVA), conforme segue:

A UNIP está credenciada no sítio do MEC, na Internet, exclusivamente para EaD, mas contraditoriamente trabalha com cursos presenciais, dessa forma foi incluída na amostragem. Quanto à UVA, encontra-se descredenciada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AP), bem como pelo MEC, por suspeitas de irregularidades, e está operando apenas com os alunos remanescentes, não ofertando mais vagas. As demais – 16 IES - estão credenciadas a atuar com ensino de Graduação presencial, que até janeiro de 2012, apresentavam-se conforme dados do Quadro 11:

Quadro 11- As IES, por ordem cronológica de criação, no Estado do Amapá (1990-2011)

N.	IES	Sigla	Vinculação	Data da criação
1	Centro de Ensino Superior do Amapá	CEAP	UNAMA (PA)	17/01/1990
2	Fundação Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	MEC	02/03/1990
3	Associação Educacional da Amazônia	SEAMA	ASSEAMA (PA)	22/12/2000
4	Instituto de Ensino Superior do Amapá	IESAP	Moderno – Centro de Ensino, Educação e Cultura	22/08/2001
5	Faculdade Atual	FAAT	–	12/12/2001
6	Instituto Macapaense de Ensino Superior	IMMES	–	27/02/2002
7	Faculdade Estácio do Amapá	FAMAP	Universidade Estácio de Sá (RJ)	27/03/2002
8	Faculdade de Macapá	FAMA	Grupo UNIC(MT)/Colégio Santa Bartoloméia Capitânio (AP)	18/07/2002
9	Faculdade de Teologia e Ciências Humanas	FATECH	Igreja Evang. Assembleia de Deus, em Macapá	19/09/2002
10	Faculdade Brasil Norte	FABRAN	ASSUPERO e FESAM (Grupo Objetivo/AP)	04/12/2003
11	Faculdade de Tecnologia do Amapá	META	-	06/07/2004
12	Universidade Vale do Acaraú*	UVA	UVA (CE)	2005
13	Faculdade Madre Tereza	FAMAT	-	17/10/2005
14	Faculdade de Ensino Superior da Amazônia	FESAM	Associação Objetivo de Ensino Superior (ASSOBES)	02/02/2006
15	Universidade do Estado do Amapá	UEAP	Governo do Estado do Amapá (GEA)	30/06/2006
16	Faculdade de Tecnologia de Macapá	FTA	Antigo Instituto Apoena	05/02/2009
17	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	IFAP	MEC	
18	Universidade Paulista, em Macapá**	UNIP	Universidade Paulista	08/11/1988

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, com base nos sítios das IES, na *Internet*.

* A UVA está descredenciada, entretanto opera com os alunos remanescentes.

**Não foi conhecida a real data de criação da UNIP, em Macapá, porque seu credenciamento no Estado indica a existência de cursos somente no formato EaD.

A análise do Quadro 2 indica que em 1990 havia apenas duas IES no Estado - o CEAP e a UNIFAP. Somente dez anos depois, já no primeiro decênio do século XXI, que surgiram as demais IES, que por sua vez, esboçaram um crescimento acelerado, chegando ao número de dezoito. Em relação ao vínculo com outras instituições, constatou-se que durante o período de instalação, as IES buscavam associações, mas depois de consolidadas, procuravam a desvinculação.

Em sequência, apresentam-se tabelas demonstrativas dos Cursos em cada IES, juntamente com sua data de criação, oferta de vagas por ano e turno. O conceito varia na

escala de 1 a 5, sendo relativo aos seguintes elementos: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); Conceito Parcial do Curso (CPC); Conceito Final do Curso (CC). Registre-se que “Sem Conceito” (SC) significa que o Curso foi avaliado, entretanto por inexistir turma formada, não foi possível obter o conceito; quanto à presença de um hífen, representa que o Curso não passou por avaliação:

a) CEAP

O Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP) foi autorizado a entrar em operação por meio do Decreto Federal N. 98.842, de 17 de janeiro 1990, publicado em 18 de janeiro de 1990, localizando-se na Rod. Duque de Caxias, s/n, no Km 0, bairro Alvorada, na cidade de Macapá/AP. Possui como representante legal o Sr. Leonil de Aquino Pena Amanajás (Diretor Geral) e atualmente está associada à Universidade da Amazônia (UNAMA) sediada na Cidade de Belém/PA. Eis os oito Cursos do CEAP, conforme Quadro 12:

Quadro 12 – Cursos ofertados pelo CEAP, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012)

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS/ANO	TURNOS	ENADE	CPC	CC
1	Ciências Contábeis (Bacharelado)	05/03/1992	93	Noturno	SC	SC	-
2	Direito (Bacharelado)	05/03/1992	200	Noturno	3	2	4
3	Administração (Bacharelado)	01/03/1999	50	Noturno	2	2	-
4	Ciências Econômicas (Bacharelado)	01/03/1999	60	Noturno	2	SC	-
5	Secretariado Executivo (Bacharelado)	04/08/2003	50	Noturno	-	-	4
6	Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	02/03/2006	100	Noturno: 50 Vespertino: 50	-	-	3
7	Design (Bacharelado)	02/03/2006	100	Noturno	1	1	4
8	Educação Física (Licenciatura)	02/03/2006	200	Noturno	SC	-	4

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC (2012).

O CEAP foi a primeira IES privada a existir no Amapá, haja vista que o Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará (NEM) era apenas uma atividade de extensão e não constituía, portanto, uma instituição independente. Nesse sentido, o CEAP tornou-se, em janeiro de 1990, a primeira Pessoa Jurídica, nascida no Estado, a estar autorizada a ofertar cursos na Educação Superior, ainda que só viesse a operar efetivamente em 1992, coincidindo com a instituição da Universidade Federal do Amapá.

b) UNIFAP

A Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) foi autorizada a entrar em funcionamento pelo Decreto Federal N. 98.997, de 2 de março de 1990, publicado em 5 de março de 1990 e está localizada na Rod. Juscelino Kubitschek, Km-2, bairro Jardim Marco Zero, na cidade de Macapá, tendo como representante legal o Prof. Dr. José Carlos Tavares Carvalho, eleito reitor para o mandato de 2007 a 2010, e foi reeleito para novo período. A UNIFAP possui 21 Cursos, segundo o Quadro 13 a seguir:

Quadro 13 – Cursos ofertados pela UNIFAP, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012)

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS/ ANO	TURNO	ENADE	CPC	CC
1	Matemática (Licenciatura)	02/03/1990	50	Vespertino	1	-	-
2	Artes Visuais (Bacharelado)	04/03/1990	50	Noturno	-	-	-
3	Geografia (Bacharelado)	04/03/1990	35	Integral	2	2	2
	Geografia (Licenciatura)	04/03/1990	35	Noturno	3	-	-
4	História (Bacharelado)	04/03/1990	30	Matutino	3	3	
	História (Licenciatura)	04/03/1990	50	Noturno	3	3	3
5	Letras – Francês (Licenciatura)	04/03/1990	30	Matutino	-	-	-
6	Letras – Inglês (Licenciatura)	04/03/1990	30	Vespertino	-	-	-
7	Pedagogia (Licenciatura)	04/03/1990	50	Matutino	-	-	4
8	Enfermagem (Bacharelado)	04/03/1991	50	Diurno	3	3	3
9	Secretariado Executivo (Bacharelado)	04/03/1991	50	Noturno	3	2	3
10	Direito (Bacharelado)	19/12/1991	50	Noturno	4	3	2
11	Ciências Sociais (Bacharelado)	02/10/1997	50	Vespertino	4	3	5
12	Ciências Biológicas (Bacharelado)	04/03/2000	25	Diurno	-	-	-
	Ciências Biológicas (Licenciatura)	04/03/2000	25	Diurno			
13	Física (Licenciatura)	05/05/2004	90	Vespertino	1	2	4
14	Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	02/05/2005	50	Vespertino	-	-	4
15	Educação Física (Licenciatura)	29/05/2006	50	Matutino	SC	-	3
16	Educação Escolar Indígena (Licenciatura)	01/07/2007	30	Noturno	-	-	-
17	Ciências Ambientais (Bacharelado)	09/02/2009	50	Noturno	-	-	-
18	Engenharia Elétrica (Bacharelado)	09/02/2009	50	Diurno	-	-	-
19	Ciências Farmacêuticas (Bacharelado)	08/02/2010	50	Integral	SC	SC	-
20	Medicina (Bacharelado)	08/02/2010	30	Integral	SC	SC	4
21	Relações Internacionais (Bacharelado)	14/02/2011	50	Vespertino	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

A Universidade Federal do Amapá é a única da categoria, no Estado do Amapá, característica marcante de todas as UF da Região Norte, à exceção do Estado do Pará, que a

partir de 2010 passou a contar com duas IFES: além da Universidade Federal do Pará (UFPA), criou-se a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOP). Em outras regiões, o número de Universidades Federais por estado é maior, no caso da Sudeste, na qual Minas Gerais, por exemplo, possui sete IFES. A UNIFAP, segundo Ferreira (2005), teve como embrião o “Núcleo de Educação da UFPA, em Macapá (NEM), durante seus vinte e dois anos de funcionamento (1970 a 1992)” e assim foi a primeira instituição a efetivamente ofertar vagas no ensino de Graduação, no Amapá, com os cursos de Licenciatura em Matemática, Artes Visuais, Geografia, História, Letras e Pedagogia.

Observa-se desde o momento de sua criação, o foco na área de Ciências Humanas. Tal situação perdurava até a finalização da presente pesquisa, haja vista que até fevereiro de 2012 a UNIFAP contava com 21 Cursos, sendo oito deles na área de Ciências Humanas, seis de Biológicas, quatro de Exatas e três de Letras e Artes⁵.

c) SEAMA

A Faculdade Seama (SEAMA) está vinculada à Associação Educacional da Amazônia (ASSEAMA). Trata-se de uma instituição privada sem fins lucrativos, que teve seu funcionamento autorizado pela Portaria do MEC N. 2.152, de 22 de dezembro de 2000, publicada em 28 de dezembro de 2000. Situada na Av. Nações Unidas, n. 1.201, no bairro Lagunho, na cidade de Macapá, possui como representante legal o Sr. Carlos Edemar Scapin (Diretor Geral). Segue o Quadro 14 com os 16 Cursos ofertados pela SEAMA, até fevereiro de 2012:

⁵ Os cursos que possuem Bacharelado e Licenciatura foram considerados como apenas um, no intuito de não prejudicar a análise dos dados, considerando a similitude da matriz curricular de ambas as categorias/habilitação.

Quadro 14 – Cursos ofertados pela SEAMA, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012)

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS /ANO	TURNOS	ENADE	CPC	CC
1	Comunicação Social (Bacharelado)	01/03/2001	150	Noturno	-	-	-
2	Comunicação Social – Jornalismo (Bacharelado)	01/03/2001	75	Noturno	2	2	5
3	Turismo (Bacharelado)	01/03/2001	50	Noturno	2	SC	4
4	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda (Bacharelado)	01/08/2001	200	Matutino: 100 Noturno: 100	2	2	5
5	Sistemas de Informação (Bacharelado)	01/08/2001	50	Noturno	3	2	3
6	Nutrição (Bacharelado)	10/02/2002	40	Matutino: 20 Noturno: 20	2	2	5
7	Comunicação social - Relações Públicas (Bacharelado)	01/08/2002	100	Matutino: 50 Noturno: 50	2	SC	5
8	Redes de computadores (Bacharelado)	01/02/2003	75	Noturno	2	2	3
9	Direito (Bacharelado)	10/02/2003	100	Matutino: 50 Noturno: 50	3	3	4
10	Biomedicina (Licenciatura)	01/03/2004	120	Matutino: 60 Noturno: 60	2	3	-
11	Biomedicina - Análises Clínicas (Bacharelado)	01/03/2004	120	Matutino: 60 Noturno: 60	1	2	4
12	Fisioterapia (Bacharelado)	01/03/2004	58	Matutino: 28 Noturno: 30	2	2	4
13	Psicologia (Bacharelado)	01/08/2005	100	Matutino: 50 Noturno: 50	SC	SC	4
14	Enfermagem (Bacharelado)	17/01/2007	100	Matutino: 50 Noturno: 50	2	3	4
15	Fonoaudiologia (Bacharelado)	12/02/2007	-	-	SC	-	3
16	Farmácia (Bacharelado)	01/02/2010	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

A SEAMA foi o segundo empreendimento da iniciativa privada, no ramo da Educação Superior, a formar-se no Estado do Amapá, focando-se na área de Ciências Biológicas, na qual possui 8 Cursos, além de outros 6 na área de Humanas e 2 na de Exatas. Neste sentido, quebra uma prática comum das IES privadas, que é a tendência de concentrar-se na área de Humanas.

d) IESAP

O Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP) possui como entidade mantenedora o Centro de Ensino, Educação e Cultura (Moderno). É uma IES privada com fins lucrativos, tendo seu funcionamento autorizado pelo MEC, com a Portaria N. 1873, de 22 de agosto de 2001, publicada no dia 24 do mesmo mês. Foi a terceira IES a operar no Amapá, começando a atuar, efetivamente, com os cursos de Pedagogia e Turismo, em primeiro de março de 2002, e no segundo semestre do mesmo ano, com os cursos de Letras/Inglês e Letras/Francês. Situa-se na Av. Feliciano Coelho n. 125, bairro do Trem, tendo como representante legal o Sr. José Aduino Teixeira Rodrigues (Diretor Administrativo). Apresenta os 7 Cursos, conforme o Quadro 15:

Quadro 15 – Cursos ofertados pelo IESAP, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012)

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS/ ANO	TURNO	ENADE	CPC	CC
1	Pedagogia (Licenciatura)	01/03/2002	225	Noturno	3	2	-
2	Turismo (Bacharelado)	01/03/2002	225	Noturno	3	3	4
3	Letras (Licenciatura)	05/08/2002	360	Matutino: 180 Noturno: 180	-	-	-
4	Letras/Francês (Bacharelado)	05/08/2002	60	Noturno	2	-	-
	Letras/Francês (Licenciatura)	01/08/2008	150	Noturno	-	-	-
5	Letras/Inglês (Bacharelado)	05/08/2002	60	Noturno	2	-	-
	Letras/Inglês (Licenciatura)	09/02/2009	150	Noturno	-	-	-
6	Letras/Português e Espanhol (licenciatura)	11/02/2008	300	Noturno	-	-	3
7	Filosofia (Licenciatura)	11/02/2008	150	Noturno: 150	-	-	3

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

O IESAP foi a terceira IES privada a operar no Amapá, possuindo somente cursos nas Áreas de Ciências Humanas (Pedagogia, Turismo e Filosofia), bem como na de Letras e Artes (Letras/Francês, Letras/Inglês, além de Letras/Português e Espanhol). Pode-se concluir que a IES é focada na área de Letras e Artes, com predominância do curso de Letras, na contramão da tendência de mercado, concentrou-se na área de Letras e Artes, talvez por ter enxergado neste *nicho* uma oportunidade de mercado, haja vista que nas outras IES no Estado predomina

o enfoque na área de Humanas, à exceção da SEAMA, que se especializou na área de Ciências Biológicas.

e) FAAT

A Faculdade Atual (FAAT) é uma IES privada com fins lucrativos, a quarta a instalar-se no Amapá, e teve seu funcionamento autorizado pelo MEC com a Portaria N. 2.720, de 12 de dezembro de 2001, publicada dois dias depois. Situa-se na Av. Mendonça Furtado, n. 1.220, bairro Central, na cidade de Macapá, tendo como representante legal a Sra. Katy Eliane Ferreira Motinha (Diretora Geral). Segue no Quadro 16 a relação dos 4 Cursos da IES:

Quadro 16 – Cursos ofertados pela FAAT, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS/ ANO	TURNO	ENADE	CPC	CC
1	Sistemas de Informação (Bacharelado)	04/03/2002	120	Noturno: 120	3	3	4
2	Normal Superior - anos iniciais do Ensino Fundamental (Licenciatura)	17/02/2003	100	Noturno	3	-	4
3	Normal Superior (Licenciatura)	17/02/2003	300	Matutino: 100 Noturno: 200	-	-	-
4	Pedagogia (Licenciatura)	27/11/2006	100	Noturno: 100 Vespertino: 100	3	2	-

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

A FAAT é uma clássica representação da pequena IES privada, contando com apenas quatro Cursos, em sua maioria voltada para a área de Humanas, à exceção do de Sistemas de Informação, sendo uma das menores IES do Estado, à frente apenas da FATECH, que oferta somente o Curso de Teologia. Apresentou um crescimento pouco expressivo ao longo dos anos, depois da instituição de Pedagogia, em 2006, não abriu novos cursos, até a conclusão da pesquisa, em 2012.

f) FAMAP

A Faculdade Estácio do Amapá (FAMAP) é uma IES privada com fins lucrativos, vinculada à Irep Sociedade de Ensino Superior, Médio e Fundamental Ltda, tendo seu funcionamento autorizado pelo MEC com a Portaria N. 954, de 27 de março de 2002, publicada no dia seguinte. Situa-se na Rod. Juscelino Kubitschek, s/n, bairro Jardim Equatorial, na cidade de Macapá/AP. Segue na Quadro 17 a relação dos 4 Cursos da IES:

Quadro 17 – Cursos ofertados pela FAMAP, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012)

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS/ANO	TURNO	ENADE	CPC	CC
1	Administração (Bacharelado)	20/05/2002	450	Noturno: 250 Vespertino: 200	2	-	5
2	Direito (Bacharelado)	14/12/2004	160	Noturno: 80 Vespertino: 80	3	3	3
3	Ciências Contábeis (Bacharelado)	03/03/2008	100	Noturno: 100	SC	SC	3
4	Pedagogia (Licenciatura)	03/03/2008	100	Noturno: 100	-	-	4

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

A FAMAP trata-se da quinta do gênero a instalar-se no Amapá, e representa mais um clássico exemplo da pequena IES, focada na área de Ciências Humanas, possuindo dedicação exclusiva nesse segmento, com todos os seus Cursos nessa área. Além disso, demonstra um crescimento desacelerado, começando suas atividades somente com um Curso - Administração - depois Direito (2004) e, finalmente, Ciências Contábeis e Pedagogia (2008).

g) FAMA

A Faculdade de Macapá (FAMA) é uma IES privada sem fins lucrativos, vinculada à União de Faculdades do Amapá Ltda, que teve seu funcionamento autorizado pelo MEC com a Portaria N. 2.076, de 18 de julho de 2002, publicada logo no dia seguinte. Situa-se na Rod. Duque de Caxias Km-5, atual Duca Serra, bairro Cabralzinho, na cidade de Macapá, sendo representada legalmente pela Sra. Gislaine Moreno (Diretora de Desenvolvimento Institucional). Eis o rol de 23 Cursos da IES, no Quadro 18:

Quadro 18 – Cursos ofertados pela FAMA, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012)

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS/ ANO	TURNO	ENADE	CPC	CC
1	História (Licenciatura)	26/07/2002	150	Noturno	2	-	4
	História (Bacharelado)	26/07/2002	150	Noturno	2	-	-
2	Administração (Bacharelado)	19/08/2002	600	Matutino: 300 Noturno: 300	3	2	4
3	Ciências Contábeis (Bacharelado)	19/08/2002	300	Matutino: 180 Noturno: 120	3	SC	3
4	Ciências Sociais (Licenciatura)	10/02/2003	300	Matutino: 100 Noturno: 200	3	-	-
5	Letras (Licenciatura)	10/02/2003	300	Matutino: 180 Noturno: 120	2	-	5
6	Gestão Ambiental (Bacharelado)	09/08/2004	100	Noturno	3	3	4
7	Gestão de Turismo (Bacharelado)	31/01/2005	80	Noturno	-	-	3
8	Redes de Computadores (Bacharelado)	31/01/2005	120	Noturno	2	2	3
9	Fisioterapia (Bacharelado)	01/07/2005	40	Matutino: 20 Noturno: 20	2	2	3
10	Artes Visuais (Bacharelado)	01/08/2005	120	Matutino: 60 Noturno: 60	-	-	-
11	Ciências Biológicas (Licenciatura)	01/08/2005	200	Matutino: 100 Noturno: 100	-	-	3
12	Geografia (Licenciatura)	01/08/2005	240	Matutino: 120 Noturno: 120	-	-	-
13	Normal Superior (Licenciatura)	01/08/2005	240	Matutino: 120 Noturno: 120	-	-	-
14	Serviço Social (Bacharelado)	01/08/2005	200	Matutino: 100 Noturno: 100	3	SC	2
15	Comunicação Social (Bacharelado)	06/02/2006	200	Matutino: 100 Noturno: 100	-	-	-
16	Matemática (Licenciatura)	06/02/2006	240	Matutino: 120 Noturno: 120	-	-	-
17	Sistemas de Informação (Bacharelado)	06/02/2006	120	Noturno	-	-	-
18	Direito (Bacharelado)	31/07/2006	200	Matutino: 100 Noturno: 100	SC	SC	3
19	Educação Física (Licenciatura)	05/02/2007	200	Matutino: 100 Noturno: 100	SC	-	3
20	Enfermagem (Bacharelado)	05/02/2007	200	Matutino: 100 Noturno: 100	SC	SC	3
21	Odontologia (Bacharelado)	06/08/2007	200	Matutino: 100 Noturno: 100	SC	SC	4
22	Psicologia (Bacharelado)	06/08/2007	200	Matutino: 100 Noturno: 100	-	-	-
23	Arquitetura (Bacharelado)	31/01/2009	120	Matutino: 60 Noturno: 60	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

A FAMA é a maior IES privada do Amapá, a quinta do gênero a instalar-se, demonstrou um crescimento expressivo desde sua criação, posto que de 2003 a 2007 abriu em média, mais de três cursos ao ano. A estrutura física de suas instalações é expressiva, se comparada às demais IES do setor privado. Possui 11 de seus 23 Cursos na área de Ciências Humanas, o restante distribuído em dois outros na área de Letras e Artes, seis na Área de Ciências Biológicas e quatro na de Exatas.

h) FATECH

A Faculdade de Teologia e Ciências Humanas (FATECH), é uma IES sem fins lucrativos, vinculada à Igreja Evangélica Assembleia de Deus de Macapá, que teve seu funcionamento autorizado pelo MEC com a Portaria N. 2.646, de 19 de setembro de 2002, publicada no dia seguinte. Situa-se na Av. Profa. Cora de Carvalho, n. 1.648. Segue-se o Quadro 19 com o único Curso da instituição:

Quadro 19 – Curso ofertado pela FATECH, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012)

CURSO	INÍCIO	VAGAS/ANO	TURNO	ENADE	CPC	CC
Teologia (Licenciatura)	24/02/2003	100	Noturno: 50 Vespertino: 50	-	-	3

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

A FATECH foi a sexta IES a instalar-se no Amapá, representando o interesse específico de formar alunos em apenas uma parte da área de atuação de sua mantenedora. Isto porque mesmo com a indicação em seu nome, ainda não abriu nenhum outro Curso além de Teologia, apesar de estar atuando desde 2003.

i) FABRAN

A Faculdade Brasil Norte (FABRAN) é uma IES privada sem fins lucrativos, vinculada à Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo (ASSUPERO), que teve seu funcionamento autorizado pelo MEC, com a Portaria N. 3.626, de 4 de dezembro de 2003, publicada no dia 8 do mesmo mês. Situa-se na Av. General Ozório, n. 1.341, bairro Jesus de Nazaré, na cidade de Macapá, sendo representada, legalmente pelo Sr. Fernando di Genio Barbosa (Diretor Secretário). A seguir, a relação de seus 14 Cursos, no Quadro 20:

Quadro 20 – Cursos ofertados pela FABRAN, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012)

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS/ANO	TURNOS	ENADE	CPC	CC
1	Administração (Bacharelado)	08/03/2004	400	Noturno	2	2	3
2	Ciências Contábeis (Bacharelado)	08/03/2004	100	Noturno	2	SC	3
3	Direito (Bacharelado)	14/03/2006	100	Noturno	SC	SC	3
4	Gestão de Recursos Humanos (Bacharelado)	06/08/2008	200	Noturno	1	1	2
5	Comércio Exterior (Bacharelado)	10/08/2009	100	Noturno	-	-	-
6	Gestão da Tecnologia da Informação (Bacharelado)	10/08/2009	100	Noturno	-	-	-
7	Gestão de Turismo (Bacharelado)	10/08/2009	100	Noturno	-	-	-
8	Gestão Hospitalar (Bacharelado)	10/08/2009	100	Noturno	-	-	-
9	Processos Gerenciais (Bacharelado)	10/08/2009	100	Noturno	-	-	-
10	Publicidade e Propaganda (Bacharelado)	10/08/2009	100	Noturno	-	-	-
11	Turismo (Bacharelado)	10/08/2009	100	Noturno	-	-	-
12	Gestão Comercial (Bacharelado)	01/02/2010	200	Noturno	-	-	-
13	Marketing (Bacharelado)	01/02/2010	100	Noturno	-	-	-
14	Ciência da Computação (Bacharelado)	-	100	Noturno	-	-	3

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

Observa-se na sétima IES privada a instalar-se no Amapá, uma forte concentração na área administrativa, posto que somente o curso de Administração possui 600 vagas/ano. Além disso, se forem considerados os cursos de Gestão de Recursos Humanos, Comércio Exterior e Gestão de Turismo, Gestão Hospitalar, Processos Gerenciais, Publicidade e Propaganda, Gestão Comercial e, finalmente, *Marketing*; todos cursos associados a área administrativa, o número de vagas chega a 1.300. Ademais, apresenta dois cursos na Área de Exatas, sendo que o curso de Ciência da Computação não mais mantém abertura de vagas para ingresso.

j) META

A Faculdade de Tecnologia do Amapá (META) é uma IES privada com fins lucrativos que não possui vínculo com outra instituição. Teve seu funcionamento autorizado pelo MEC com a Portaria N. 1.956, de 6 de julho de 2004, publicada no dia 4 de agosto do mesmo ano. Situa-se na R. Pedro Siqueira, n. 333, bairro Jardim Marco Zero, na cidade de Macapá, sendo

representada, legalmente, pelo Sr. Fernando Hildemar da Cunha Nascimento (Diretor Geral). Seguem-se no Quadro 21 os 4 Cursos ofertados pela META:

Quadro 21 – Cursos ofertados pela META, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012).

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS/ ANO	TURNOS	ENADE	CPC	CC
1	Sistemas para Internet (Bacharelado)	12/08/2004	100	Noturno: 50 Vespertino: 50	-	-	5
2	Redes de Computadores (Bacharelado)	09/09/2004	100	Noturno: 50 Vespertino: 50	2	1	3
3	Construção de Edifícios (Bacharelado)	28/01/2008	100	Noturno: 50 Vespertino: 50	-	-	-
4	Radiologia (Bacharelado)	28/01/2008	100	Noturno: 50 Vespertino: 50	2	2	4

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

A META é uma pequena IES especializada em cursos voltados a uma inserção mais rápida dos profissionais formados no mercado de trabalho, por meio da oferta de Cursos de Graduação em áreas específicas, com duração de até 3 anos. Concentra-se na área de Ciências Exatas e Naturais, à exceção do Curso de Radiologia. A instituição oferta, ainda, Cursos de Especialização em até 3 meses.

k) UEAP

A Universidade do Estado do Amapá (UEAP), como o próprio nome já sugere, é uma pessoa jurídica de direito público, vinculada ao Governo do Estado do Amapá (GEA), que foi credenciada pelo MEC com a Lei N. 996, de 31 de maio de 2007, publicada no mesmo dia. Situa-se na Av. Presidente Getúlio Vargas, n. 650, bairro Central, na cidade de Macapá, sendo representada legalmente por sua Reitora, a Profa. Dra. Maria Lúcia Teixeira Borges. Seguem na Quadro 22 os Cursos atualmente ofertados pela UEAP:

Quadro 22 – Cursos Ofertados pela UEAP, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012)

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS/ ANO	TURNO	ENADE	CPC	CC
1	Engenharia de Pesca (Bacharelado)	16/04/2007	50	Vespertino	-	-	-
2	Engenharia de Produção (Bacharelado)	16/04/2007	50	Matutino	-	-	-
3	Engenharia Florestal (Bacharelado)	16/04/2007	50	Vespertino	-	-	-
4	Letras (Licenciatura)	16/04/2007	50	Vespertino	-	-	-
5	Pedagogia (Licenciatura)	16/04/2007	50	Matutino	-	-	-
6	Química (Licenciatura)	16/04/2007	50	Vespertino	-	-	-
7	Filosofia (Licenciatura)	03/03/2008	50	Vespertino	-	-	-
8	Tecnologia em <i>Design</i> (Bacharelado)	09/02/2009	50	Matutino	-	-	-
9	Ciências Naturais (Licenciatura)	01/03/2010	50	Matutino	-	-	-
10	Engenharia Ambiental (Bacharelado)	01/03/2010	50	Noturno	-	-	-
11	Engenharia Química (Bacharelado)	01/03/2010	50	Noturno	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

A UEAP demonstra focar-se nas áreas de Ciências Biológicas (4 Cursos) e Ciências Exatas (4 Cursos), em detrimento das áreas de Ciências Humanas (2 Cursos) e Letras e Artes (1 Curso). Esta vocação para as áreas de Ciência e Tecnologia parece atender a forte carência de profissionais nessas especialidades, bem como nos Cursos que lastreiam a produção agrícola e industrial, importantes para a geração de emprego e renda, calcados na concepção de que este é o caminho para alcançar o Desenvolvimento Regional esperado.

É interessante considerar esta oferta de cursos pela UEAP, como pertinente ao interesse da sociedade, exprimindo a importância do setor público na Educação Superior. Como a instituição é pública, não há a necessidade visceral de lucro, bem como de ofertar cursos que possuam forte demanda de inscritos, e neste caso o compromisso estaria então vinculado ao benefício público, ligado à melhoria da condição socioeconômica da população.

I) FAMAT

A Faculdade Madre Tereza (FAMAT) é uma IES privada com fins lucrativos, cuja representante legal trata-se da Sra. Valéria Gomes Batista (Presidente da mantenedora). Situa-se na R. Ubaldo Figueira, n. 177, bairro Nova Brasília, na cidade de Santana, e os cursos ofertados pela IES constam no Quadro 23, a seguir:

Quadro 23 – Cursos ofertados pela FAMAT, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012)

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS /ANO	TURNO	ENADE	CPC	CC
1	Administração (Bacharelado)	06/02/2006	100	Noturno: 100	2	2	3
2	Enfermagem (Bacharelado)	06/02/2006	100	Matutino: 100	SC	-	3
3	Matemática (Licenciatura)	01/08/2006	100	Noturno: 100	-	-	3
4	Letras – Língua Portuguesa (Licenciatura)	07/02/2009	80	Noturno: 80	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

A FAMAT é mais uma pequena IES privada de caráter mercantil, constituindo a única a localizar-se no Município de Santana. Possui apenas 4 Cursos, um em cada grande área do conhecimento, impossibilitando a caracterização do foco em alguma área, aos moldes do que foi realizado na análise das outras IES. Após o início de suas atividades, em 2006, somente abriu mais um curso, o de Letras, em 2009.

m) FESAM

A Faculdade de Ensino Superior da Amazônia (FESAM) é uma IES privada sem fins lucrativos, vinculada à Associação Objetivo de Ensino Superior (ASSOBES), que teve seu funcionamento autorizado pelo MEC, com a Portaria N. 405, de 2 de fevereiro de 2006, publicada logo no dia seguinte. Localiza-se na Av. Nações Unidas, n. 1.202, bairro Lagunho, na cidade de Macapá, sendo representada legalmente pelo Sr. Jorge Brihy Junior (Diretor Secretário). Segue o leque de 4 Cursos, atualmente ofertados pela IES, no Quadro 24:

Quadro 24 – Cursos ofertados pela FESAM, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012)

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS/ANO	TURNO	ENADE	CPC	CC
1	Administração (Bacharelado)	05/02/2009	300	Noturno	SC	SC	-
2	Ciências Contábeis (Bacharelado)	05/02/2009	100	Noturno	SC	SC	-
3	Comunicação Social (Bacharelado)	10/08/2009	100	Noturno	-	-	-
4	Turismo (Bacharelado)	10/08/2009	100	Noturno	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

A FESAM é mais uma típica representante da instituição *taliban*, modelo que vem se expandindo Brasil afora, e de maneira semelhante atinge Macapá. Apresenta apenas 4 Cursos, todos na área de Ciências Humanas, sendo a penúltima IES a instalar-se no Amapá. Desde o efetivo início de suas atividades, em 2009, não abriu novos Cursos.

n) FTA

A Faculdade de Tecnologia de Macapá (FTA) é uma IES com fins lucrativos, vinculada ao Instituto Apoena de Desenvolvimento Educacional, que teve seu funcionamento autorizado pelo MEC com a Portaria N. 1.222, de 23 de dezembro de 2009, publicada no dia seguinte. Situa-se na R. General Rondon, n. 209, na cidade de Macapá, sendo representada legalmente pelo Sr. Daniel Farias Silveira (Diretor Executivo). Segue no Quadro 25 o rol de Cursos da FTA:

Quadro 25 – Cursos ofertados pela FTA, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012)

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS /ANO	TURNO	ENADE	CPC	CC
1	Gestão Hospitalar (Bacharelado)	20/09/2010	400	Matutino: 200 Noturno: 200	-	-	-
2	Gestão Comercial (Bacharelado)	16/11/2010	200	Matutino: 100 Noturno: 100	-	-	4
3	Gestão de Recursos Humanos (Bacharelado)	16/11/2010	400	Matutino: 200 Noturno: 200	-	-	4

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

A FTA trata-se de uma IES que trabalhava somente cursos técnico-profissionalizantes, de curta duração. Porém, entrou no mercado com a oferta de cursos variantes da Administração, que normalmente são tratados como Pós-Graduação, em nível de Especialização. Tendo-se instalado em fevereiro de 2009, caracteriza-se como a mais recente IES privada, no Amapá.

o) IFAP

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) é uma IES de direito público, mantida com recursos da União, ligada ao MEC. Localiza-se na Av. Ernestino Borges, n. 551, bairro Julião Ramos, na cidade de Macapá. É representada legalmente pelo Prof. Emanuel Alves de Moura. Verifique no Quadro 26 os 4 Cursos ofertados:

Quadro 26– Cursos ofertados pelo IFAP, por ordem cronológica de criação, no Amapá (2012)

N.	CURSO	INÍCIO	VAGAS /ANO	TURNO	ENADE	CPC	CC
1	Informática (Licenciatura)	01/08/2011	40	Matutino	-	-	-
2	Química (Licenciatura)	01/08/2011	40	Matutino	-	-	-
3	Construção de Edifícios (Bacharelado)	-	40	Noturno	-	-	-
4	Redes de Computadores (Bacharelado)	-	40	Noturno	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos dados disponibilizados pelo MEC.

O IFAP é uma unidade da rede nacional de Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFET), cujos Cursos anteriormente eram considerados de nível técnico, entretanto foram equiparados aos de nível superior, da mesma forma que o plano de cargos e salários de servidores técnico-administrativos e professores. Traz a proposta de ofertar Cursos ligados às áreas de Ciência e Tecnologia e, no caso do Estado do Amapá, oferta Informática, Química, Construção de Edifícios e Redes de Computadores, ou seja, exclusivamente voltados à área de Ciências Exatas.

Ao observar os dados referentes aos Cursos ofertados pela iniciativa privada, é possível verificar que são, em sua maioria, Cursos de grande demanda da população e, paralelamente, de baixo custo. Tal relação permite a estas IES obterem maior lucratividade em suas operações. Por outro lado, as IES públicas buscam atender ao interesse público, como se verifica na UEAP que oferta Cursos orientados para o desenvolvimento do setor produtivo do Amapá, como Engenharia de Pesca, Engenharia de Produção e Engenharia Química, além do IFAP e a UNIFAP, sendo esta última a que oferta a maior quantidade de Cursos.

Nos Quadros seguintes, que representam a síntese, por grande área do conhecimento, será desmembrada a oferta de ensino de Graduação. O objetivo foi discriminar quais eram as áreas de concentração da oferta de vagas na Educação Superior do Estado, bem como identificá-las dentro de cada IES. No total, foi localizado até o fim do levantamento de dados da pesquisa, o universo de 51 Cursos, distribuídos em quatro grupos, na seguinte proporção: 23 na área de Ciências Sociais e Aplicadas (45,10%); 14 na área de Ciências Biológicas (27,45%); 11 na área de Ciências Exatas e Naturais (21,57%); e finalmente, 3 na área de Letras e Artes (5,88%).

Inicialmente, retratando a área de Ciências Sociais e Aplicadas, segue o Quadro 27, que apresenta a distribuição dos 23 Cursos nesta área:

Quadro 27– N. de Cursos de Graduação, na área de Ciências Sociais e Aplicadas, no Amapá (2012)

N.	CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS	U N I F A P	U E A P	I F A P	C E A P	S E A M A	F A M E S	I E S A P	M E T A	F A T	F A M A P	F A B R A N	U V A	F A T E C H	U N I P	I E C A	F A M A T	F E S A M	F T A	T o t a l	
1	Administração				X		X	X			X	X					X	X		7	
2	Ciências Contábeis				X		X				X	X						X		5	
3	Ciências Econômicas				X															1	
4	Ciências Sociais	X																		1	
5	Comércio Exterior												X							1	
6	Comunicação Social					X						X						X		3	
7	Design		X		X															2	
8	Direito	X			X	X					X	X								5	
9	Engenharia de Produção		X																	1	
10	Filosofia		X					X												2	
11	Geografia	X											X							2	
12	Gestão Comercial											X							X	2	
13	Gestão de RH											X							X	2	
14	Gestão Hospitalar											X							X	2	
15	História	X											X							2	
16	Marketing											X								1	
17	Pedagogia	X	X				X	X	X	X		X	X				X			8	
18	Processos Gerenciais											X								1	
19	Psicologia					X		X												2	
20	Secretariado Executivo	X					X	X												2	
21	Serviço Social						X	X												2	
22	Teologia												X							1	
23	Turismo						X	X				X							X	4	
	Total	6	4		5	3	6	3	3	-	1	4	11	3	1	-	-	2	4	3	23

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos sítios das IES, na *Internet*.

Observa-se no Quadro 27 que no Amapá há uma forte tendência a ofertar Cursos em nível de Graduação situados em Ciências Humanas. Dentre os 23 encontrados, representando 45,10% do universo, destaca-se o de Pedagogia, que aparece em oito IES, inclusive nas duas públicas; segue-se o de Administração, que é ofertado em sete. Pressupõe-se que esta concentração decorra da facilidade e baixo custo da implantação de Cursos nesta área, o que acaba por representar uma boa relação custo-benefício, entre o capital investido e o retorno financeiro, no caso das IES privadas com fins lucrativos.

A economia do Estado orbita na produção de *commodities*, ou seja, a produção agrícola extensiva, a extração mineral, a produção madeireira sem beneficiamento, o extrativismo vegetal e animal. Esta orientação econômica produz fortes impactos no ambiente e contradiz a política desenvolvimentista estadual, que visa à conservação do meio, com a criação das reservas ambientais, e à exploração do turismo. Esta situação é agravada pela forte

restrição imposta ao uso do território, no qual cerca de 70% da área do Amapá possui algum tipo de restrição ao seu uso (PORTO, 2005).

Em continuidade, o Quadro 28 demonstra os 14 cursos, na área de Ciências Biológicas distribuídos entre as IES, no Amapá:

Quadro 28 – N. de Cursos de Graduação, área de Ciências Biológicas, no Amapá (2012)

N.	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	U N I F A P	U E A P	S E A A	C E A P	F A M A	I M E S	I E S P	M E T A	F A T	F A M A P	F A B R A N	U V A	F A T E C H	U N I P	I E C A	I B P E X	F A M A T	T o t a l	
1	Biomedicina			X																1
2	Ciências Ambientais	X																		1
3	Ciências Biológicas	X											X							2
4	Educação Física	X			X								X							3
5	Enfermagem	X		X		X													X	4
6	Engenharia Agrônômica						X													1
7	Engenharia de Pesca		X																	1
8	Engenharia Florestal		X				X													2
9	Farmácia	X					X													2
10	Fisioterapia			X			X													2
11	Fonoaudiologia			X																1
12	Medicina	X																		1
13	Nutrição			X			X													2
14	Odontologia						X													1
	Total	6	2	5	1	1	6	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	14

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos sítios das IES na *Internet*.

No Quadro 28, que demonstra a área das Ciências Biológicas ou “ciências da vida”, verifica-se a sua modéstia, pois conta com 14 Cursos, o que corresponde a 27,45% do universo. Destaque para Enfermagem, que é ofertada em quatro IES, e Educação Física em três, dentre as quais a UNIFAP. Somente em 2010 que o Amapá passou a ofertar o Curso de Medicina, sendo a última UF a tomar esta iniciativa. Mesmo com um território que possui mais de 80% de suas florestas preservadas, com uma imensa biodiversidade, forte potencial na produção de fármacos e de cosméticos, pouco disto é aproveitado. A pesquisa na área, apesar de existente, ainda é pouco expressiva, o curso de Farmácia, por exemplo, somente passou a ser ofertado pela UNIFAP em 2010.

Segue-se o Quadro 29, informando a distribuição dos 11 Cursos na área de Ciências Exatas e Naturais:

Quadro 29 – N. de cursos de Graduação, área de Ciências Exatas e Naturais, no Amapá (2012)

N.	CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS	U N I F A P	U E A P	I F A P	S E A M A	C E A P	F A M A	I M M E S A P	I E S A P	M E T A	F A T	F A M A P	F A B R A N	U V A	F A T E C H	U N I P	I E C A	I B P E X	F A M A T	T o t a l
1	Arquitetura e Urbanismo	X				X														2
2	Construção de Edifícios			X					X											2
3	Engenharia Elétrica	X																		1
4	Física	X												X						2
5	Tecnologia da Informação			X									X							2
6	Matemática	X												X					X	3
7	Química		X	X																2
8	Radiologia								X											1
9	Redes de Computadores			X	X				X											3
10	Sistemas de Informação				X						X									2
11	Sistemas para Internet								X											1
	Total	4	1	4	2	1	-	-	-	4	1	-	1	2	-	-	-	-	1	11

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos sítios das IES, na *Internet*.

À semelhança da área de Ciências Biológicas, no Quadro 29 é evidenciada a carência de cursos na área de Ciência e Tecnologia, que representam apenas 21,57% do universo de cursos, tendo como consequência, baixa produção em Pesquisa e Desenvolvimento. Destaque para Matemática, e Redes de Computadores que são ofertados em três IES, inclusive na UNIFAP. Não existem, no Estado, cursos já consolidados na rede de ensino Brasil afora, como Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Ciência da Computação, Geologia, dentre outros que lastreiam a produção industrial de uma região.

Finalmente, o Quadro 30 apresenta os três Cursos na área de Letras e Artes. Tradicionalmente é a que possui menos Cursos e a menor quantidade de oferta de vagas:

Quadro 30 - Número de Cursos de Graduação, área de Letras e Artes, no Amapá (2012)

N.	LETRAS E ARTES	U N I F A P	U E A P	S E A M A	C E A P	F A M A	I M M E S	I E S A P	M E T A	F A T	F A M A P	F A B R A N	U V A	F A T E C H	U N I P	I E C A	F A M A T	T o t a l
1	Artes	X																1
2	Letras	X	X			X		X					X				X	6
3	Letras Tradutor							X										1
	Total	2	1	-	-	1	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	1	3

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, com base nos sítios das IES na *Internet*.

Em relação à área de Letras e Artes, constata-se no Quadro 30 uma concentração no Curso de Letras, que é ofertado em cinco IES, inclusive UEAP e UNIFAP. Este fator pode ser devido à amplitude da atuação deste profissional no mercado de trabalho, podendo exercer a profissão nas escolas com ensinos fundamental e médio, bem como na Educação Superior. No mais, observa-se um curso de Artes na UNIFAP, e outro especializado no campo de tradução, ofertado pelo IESAP, cuja escassez de oferta talvez seja explicada por igual limitação de demanda no mercado de trabalho.

Encerrada a etapa de levantamento dos dados e análise dos resultados da pesquisa, a qual foram apresentadas as características do ensino da Graduação no Estado no Amapá e suas interfaces, e chegado o momento de realizar as considerações e implicações dos resultados. Tal momento, como já defendido no recorte epistemológico, expressa claramente o ponto de vista do autor, no intuito de trazer à luz uma noção sistêmica do Ensino Superior amapaense, sempre buscando a comparação com a realidade verificada no cenário nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já descrito em momento pretérito, o Brasil passou a ser, em 2010, a 6ª maior economia do Mundo, entretanto este vigor econômico não trouxe o desenvolvimento social esperado. Desta forma, o Brasil ainda configura, em 2012, na 80ª posição no IDH e a Educação Superior possui papel chave neste processo de busca de melhorias na distribuição da renda e na qualidade de vida da população.

O estudo revelou que existe uma relação direta entre renda e acesso ao ensino superior. Isto porque em 2011 praticamente 20% da população que possuía a maior renda ocupava 47,1% das vagas, ao passo que no mesmo período os 20% de menor renda acessavam apenas 4,2% das vagas. Esta situação reforça a desigualdade social, na medida em que os detentores de formação superior recebem os melhores salários, obtêm acesso às melhores vagas no mercado de trabalho.

Diversos autores no texto, como Macerinskiene e Vaiksnorait (2006), Frigotto (1980), Ferreira (2005), dentre outros, discorrem sobre a importância do ensino superior para o desenvolvimento, considerando nesta abordagem, os seus aspectos econômicos, sociais, políticos e ambientais. A supremacia do interesse econômico demonstra-se nocivo à Educação Superior de qualidade, à proporção que áreas como Educação e Saúde recebem poucos investimentos, inclusive da iniciativa privada, aspecto que, no Amapá, reflete-se na pequena quantidade de vagas nestes setores.

Observou-se que no final do período considerado na pesquisa, isto é, em 2010, o Amapá possuía 24,03% da população na faixa etária de 18 a 24 anos com acesso à Educação Superior. Tal proporção é compatível com a realidade nacional, que estava na ordem de 24,19%, todavia muito aquém da realidade de países detentores de uma realidade econômica semelhante à brasileira, como a Argentina (64,6%), que ainda assim, encontra-se distante de países desenvolvidos, como a Coreia, que já ultrapassa 90%.

Desta forma, não somente no Amapá, mas também no restante do Brasil, o número de vagas precisaria dobrar, para que ao menos metade da população, em idade compatível com este nível de ensino, pudesse ter acesso ao ensino superior. Contudo, se ainda for considerada a qualidade do ensino, que não foi objeto de estudo, poder-se-ia concluir que para que o Brasil seja detentor de uma estrutura de excelência, neste nível de ensino, é imprescindível que promova a inclusão social paralelamente ao atendimento da demanda, o que ainda é uma realidade muito distante. Principalmente porque as políticas públicas tendem a incluir no seu

planejamento apenas um mandato de Governo, sacrificando o planejamento estratégico de longo prazo (10 a 20 anos), tão importante para a obtenção de resultados satisfatórios nas ações governamentais voltadas para este segmento de estudantes.

Com base neste panorama, pode-se cogitar que a Educação Superior no Amapá é desproporcional, desequilibrada e desnordeada. Diz-se na Física que para que um corpo mantenha-se em equilíbrio, são necessários, no mínimo, três pontos de apoio; no caso da Educação Superior esses pontos são o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

Assim, nota-se inicialmente que a Educação Superior, no Estado, é desproporcional, pois a esmagadora maioria das instituições e conseqüentemente a oferta de vagas, destinam-se ao ensino de Graduação. Em segundo lugar, é desequilibrada, porque a rede privada predomina no fornecimento das vagas, forçando a sociedade a pagar por um serviço que, de acordo com a CF de 1988, o Estado tem por obrigação prestá-lo. Em terceiro plano, é desnordeada, por digirir-se essencialmente para as Licenciaturas, que são cursos de baixo custo, possuem facilidade de implantação e têm grande demanda, principalmente nas camadas menos favorecidas da população, que veem na Educação Superior uma chance para uma vida melhor.

Com base na breve metáfora apresentada no desenvolvimento deste trabalho, o pequeno David ao arremessar uma pedra com sua funda, acertou em cheio a cabeça do gigante Golias, que caiu nocauteado. David, rapidamente, desembainhou a espada de Golias e decepou-lhe a cabeça, vencendo o confronto. Neste sentido, longe de intencionar “decapitar” a iniciativa privada na Educação Superior, esta pesquisa busca expor a situação da Educação Superior no Brasil, revelando a forte discrepância entre o público e o privado.

Em sentido oposto ao da orientação Neoliberal, o Estado deve ser o principal responsável pelos serviços essenciais, no caso da Educação Superior, na qual a lógica capitalista, da forma como se comporta no Brasil, não é capaz de atender às necessidades sociais. Urge o resgate do papel do Estado nesta área da educação, tornando-a humanística, como pregava Platão em períodos anteriores a Cristo, nos primórdios do pensamento dialético, ou ainda, uma educação emancipadora, aos moldes da abordagem de Paulo Freire, no século XX.

Ao se considerar a política e a gestão relativas à Educação Superior, não é adequado aplicar-lhe técnicas administrativas e gerenciais de maneira indiscriminada em todas as áreas inerentes à administração de uma IES. Uma análise comum observada entre os autores consultados é a ideia de que os princípios da qualidade total, da burocracia, dentre outras

práticas direcionadas à iniciativa privada, são de tal modo inadequadas à gestão de uma instituição pública, que provocam a desvirtuação de sua finalidade principal, isto é, ensino, pesquisa e extensão. Os princípios teóricos da Administração devem, sim, serem empregados nas IES públicas, mas somente no que lhes cabe, ou seja, na administração de recursos materiais e humanos.

A crítica a qual é corroborada por este escrevente incide sobre o uso destes princípios administrativos como norteadores das políticas educacionais direcionadas ao planejamento estratégico das IES, a exemplo da criação de novos cursos, construção de novos *campi* e definição das matrizes curriculares. É justamente nessas áreas, que as políticas de gestão educacional orientadas pelo lucro e demais princípios mercantis, levam às distorções apresentadas neste trabalho.

A escolha de um novo Curso, por exemplo, nas IES privadas é realizada por meio de uma pesquisa de mercado, para saber qual será o mais lucrativo. Neste sentido, os que possuem baixo custo de implantação/manutenção e paralelamente alta demanda, são os mais procurados pelas instituições *talibans*. Pouco ou quase nada é considerado acerca do impacto sobre o Desenvolvimento Regional, bem como em torno da qualidade de vida da população.

As IES públicas tendem, em virtude de sua missão institucional mais clara, reverter o quadro anteriormente exposto. No caso d Amapá, este fato é observado com o enfoque na área de Ciências Exatas e Naturais, verificado na UEAP e no IFAP, bem como no equilíbrio nas três áreas do conhecimento, na UNIFAP. Este aspecto reforça a importância do setor público na Educação Superior como agente promotor na correção das distorções no mercado de trabalho, criadas pela expansão desenfreada do setor privado.

Confirmou-se parcialmente a hipótese apresentada no início da pesquisa, na qual a carência de vagas no setor público na Educação Superior geraria uma forte demanda, ao criar um ambiente econômico favorável ao crescimento da iniciativa privada no segmento. Isto porque a investigação revelou que não somente fatores econômicos foram responsáveis pelo panorama vivenciado, mas há de se evidenciar o fiel cumprimento do País a políticas supranacionais, a exemplo das definidas pelo Banco Mundial.

À guisa de conclusão, convém destacar a dificuldade em obter dados estatísticos nas IES privadas, mesmo com a apresentação de Ofícios do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPG/MDR), atestando a finalidade da pesquisa. Conforme palavras dos funcionários das referidas IES, tratava-se de “segredos empresariais” e, portanto, não poderiam fornecer maiores informações, principalmente no

quesito número de matrículas. De todo modo, pode-se apurar que o caso amapaense, em vários aspectos, assemelha-se ao experimentado no contexto nacional, visto que ocorre o predomínio do setor privado, o foco na área de Ciências Humanas e das Licenciaturas nas demais áreas, além da predominância de IES com fins lucrativos, dentre outras características apresentadas na pesquisa em tela.

Todavia, apesar desse alinhamento do Amapá ao cenário nacional, algumas discrepâncias foram observadas em seu desenvolvimento histórico, haja vista que durante os anos de 1990 somente coexistiram duas IES - uma privada e uma federal -, enquanto no Brasil, notoriamente a partir de 1995, houve um forte crescimento da iniciativa privada no setor educacional superior. Nesse sentido, o aumento das IES privadas no Amapá foi tardio, o que também ocorreu no setor público, considerando que consistiu em uma das últimas UF a possuir um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, bem como a última a ter um curso de Medicina, aspectos que reforçam a constatação do atraso amapaense em relação ao contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Tereza; CAMARGO, Rubens B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. *In*: OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Tereza. **Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

AMAPÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Amapá. **Lei Ordinária N. 0969**, de 31 de março de 2006. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade do Estado do Amapá. Disponível em: <<http://www.legislacoes.adv.br/index2.php?pg=10&cat=6&cod=20142>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

_____. **Lei Ordinária N. 0996**, de 31 de junho de 2006. Institui a Universidade do Estado do Amapá. Disponível em: <<http://www.legislacoes.adv.br/index2.php?pg=10&cat=6&cod=10532>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

_____. Associação Educacional da Amazônia. Graduação. **Faculdade SEAMA**. Macapá, 20 dez. 2010. Disponível em: <<http://portal.seama.edu.br>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. **Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP)**. Graduação, 2011. Disponível em: <<http://www.ceap.br/v2/index.php>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

_____. **Faculdade Atual (FAAT)**. Graduação, 2010. Disponível em: <<http://www.faculdadeatual.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. **Faculdade de Macapá (FAMA)**. Graduação, 2010. Disponível em: <<http://www.faculdadedemacapa.com.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. **Faculdade Meta (META)**. Graduação, 2011. Disponível em: <<http://www.meta.edu.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

_____. **Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP)**. Graduação, 2010. Disponível em: <<http://www.iesap.edu.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. **Instituto Macapaense de Ensino Superior (IMMES)**. Cursos, 2010. Disponível em: <<http://www.immes.com.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. **Universidade Vale do Acaraú (UVA)**. Licenciaturas, 2010. Disponível em: <<http://www.uvaamapa.com.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. **Universidade do Estado do Amapá (UEAP)**. Cursos, 2010. Disponível em: <<http://www.ueap.ap.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. **Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)**. Cursos, 2011. Disponível em: <<http://www.unifap.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

Banco Mundial. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1994. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/9333867/Banco-Mundial-La-ensenanza-superior>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BARREIRO, Gladys B. **Mapa do Ensino Superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008.

BARROS, Aidil; LEHFELD, Neide. **Metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. São Paulo: Makron Books, 2000.

BATISTA, Neusa C. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: participação na elaboração do princípio constitucional de gestão democrática do ensino público**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacaoescola/modulo1/embate_legislativo.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

BJARNASON, Svava *et al.* **A new dynamic: private higher education**. World Conference on Higher Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183174e.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

BRANDÃO, Zaia. **Qualidade de ensino: característica adstrita às escolas particulares?** In: CUNHA, Luís Antônio. **Escola Pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Código Civil**. 2002. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/722/codigo_civil_4ed.pdf?sequence=3>. Acesso em: 23 abr. 2011.

_____. _____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2011.

_____. _____. **Lei N. 7.530**, de 29 de agosto de 1986. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Amapá. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7530-29-agosto-1986-367616-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

_____. _____. **Decreto N. 98.997**, de 2 de março de 1990. Institui a Fundação Universidade Federal do Amapá. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1990/decreto-98997-2-marco-1990-328517-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/superior/censo>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Direito Econômico, Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor. **Instituições Privadas de Educação Superior [Cartilha]**. 2006. Disponível em: <<http://www.prsp.mpf.gov.br/prdc/especiais/cartilhaIPES.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD)**. 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadores_minimos/sinteseindic sociais2008/indic_sociais2008.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2011.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. **Decreto N. 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do Ensino Superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 23 abr. 2011.

_____. _____. **Decreto N. 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 23 abr. 2011.

_____. _____. **Lei N. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 abr. 2011.

_____. Senado Federal. **Constituição Federal**, de 5 de outubro de 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional N. 66, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C.; GRAU, Nuria C. **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BRUBACHER, John; RUDY, Willis. **Higher Education in transition: a history of american colleges and universities**. Google Books, 2004. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=001yXnXkWiC&printsec=frontcover&dq=higher+education+in+transition&source=bl&ots=WBlfys_Gew&sig=7LT8QDYfgTJz_ZVtTZT8Db3IsD0&hl=pt-BR&ei=RqayTdyHEcKTtwf-h_HpDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CEEQ6AEwAw>. Acesso em: 13 abr. 2011.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da Universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CASTRO, Cláudio M.; FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* **Eficiência sem equidade ou equidade sem eficiência? O que nos diz uma análise dos custos da educação?** Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacao/cp/arquivos/456.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, Romualdo P. **Constituições estaduais brasileiras e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CHELALA, Charles A. **A magnitude do Estado na socioeconomia amapaense**. Macapá: Publit, 2008.

CONTI, Rosemary. Entidades representativas do movimento social organizado e a LDB: uma experiência. *In: Sociedade civil e educação*. Campinas: Papyrus; São Paulo: CEDES; ANDE/ANPED, 1992. (Coletânea C.B.E).

CRUZ, Gisele A. Gestão pública participativa: o papel da reforma do Estado e dos movimentos sociais. **Achegas.net**: revista de ciência política, editorial N. 38, Rio de Janeiro, ago. 2008. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/38/gisele_38.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2012.

CUNHA, Luiz A. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

_____. **Educação e desempenho social no Brasil**. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

FERREIRA, Naura S.; AGUIAR, Márcia A. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Norma-Iracema; SILVA, Dilene-Kátia; CUSTÓDIO, Rosalda-Ivone. **A educação à luz da Constituição do Estado do Amapá**. Macapá, 2008. No prelo.

FERREIRA, Norma-Iracema. **Política e educação no Amapá**: de Território a Estado. 2005. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

GENTILI, Pablo. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. **Universidade na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1968.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MACERINSKIENE, Irena; VAIKSNORAITE, Birute. **The role of higher education in economic development**. Vinilaus Universitetu Leidykla, 2006. Disponível em: <http://www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Vadyba/11/Irena_Macerinskiene__Birute_Vaiksnoraite.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2011.

MACHADO, Rodrigo. **Reformas do Estado e do ensino superior no Brasil no final do século XX e a mercantilização da educação**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC20.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

MARTINS, Carlos B. Privatização: a política do Estado autoritário para o Ensino Superior. **Caderno CEDES**, São Paulo, 1982. ISSN 5.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: HUCITEC, 1979.

MEDEIROS, João B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDONÇA, Erastos Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: UNICAMP, 2000.

MINTO, Lalo W. **As reformas do Ensino Superior na educação brasileira**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Claudemir G. A matriz positivista na educação brasileira. **Revista Eletrônica da Faculdade Semar/Unicastelo**, Sertãozinho, v. 1, n. 1, out./jan. 2010. Disponível em: <<http://www.semar.edu.br/revista/pdf/artigo-claudemir-goncalves-de-oliveira.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

OLIVEIRA, Maria Angélica. Oito Estados ficam abaixo do piso para professor, sugerido pelo MEC. **Portal Globo.com**, São Paulo, 17 fev. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/oito-estados-ficam-abaixo-do-piso-para-professor-sugerido-pelo-mec.html>> Acesso em: 10 fev. 2012.

OLIVEIRA, Silvio L. de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

PARO, Vitor H. O princípio da gestão democrática no contexto da LDB. *In*: OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Tereza. **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PAVIANNI, Jaime. **Problemas de Filosofia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

PETRY, Oto J. **Educação Superior privada em Macapá/AP**: gênese, expansão, dilemas e desafios em um contexto de mercado (de 1990 a 2005). 2007. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica/RS, Porto Alegre, 2007.

PORTO, Jadson L. R. **Transformações espaciais e institucionais do Amapá**: conflitos e perspectivas. Macapá: Jadson Porto, 2005.

RODRIK, D. Depois do Neoliberalismo, o quê? *In*: SEMINÁRIO DO BNDES: desenvolvimento e globalização, 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: BNDES, 2002. p. 277-298.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: espaço e tempo, razão e emoção. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

SANTOS, Elinaldo *et al.* Desenvolvimento: um conceito multidimensional. **Revista Eletrônica do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado**, Mafra, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/view/215/284>>. Acesso em 5 jan. 2012.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edna L.; MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação**. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 2001. Disponível em: <<http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edicao.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TRINDADE, Héliogio. Apresentação. *In*: TEIXEIRA, Anísio. **Educação Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. **Educação nos EUA**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Educação_nos_Estados_Unidos>. Acesso em: 9 jun. 2011.

_____. **Taliban**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Taliban>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

_____. **Golias**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Golias>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

_____. **Estratégia de Lisboa**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Estrategia_de_Lisboa>. Acesso em: 24 abr. 2011.

WILLIAMSON, J. **Latin American Adjustment: how much has happened?** Washington: Institute for International Economics, 1990.

World Bank. **Higher Education: the lessons of experience**. Washington, 1994. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_En.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.