



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JÚLIA MILENA DA PAIXÃO OLIVEIRA

**INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA AMAPAENSE (2011 A 2018)**

Macapá
2020

JÚLIA MILENA DA PAIXÃO OLIVEIRA

**INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA AMAPAENSE (2011 A 2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimaraes

Macapá
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Oliveira, Júlia Milena da Paixão.

Instituto Federal do Amapá no processo de expansão da educação superior pública amapaense (2011 a 2018) / Júlia Milena da Paixão Oliveira; Orientador, André Rodrigues Guimarães. – Macapá, 2020.
136 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação Superior. 2. Expansão – Rede Pública. 3. Instituto Federal – Amapá (AP). I. Guimarães, André Rodrigues, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

378.811 O48i
CDD. 22 ed.

JÚLIA MILENA DA PAIXÃO OLIVEIRA

**INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA AMAPAENSE (2011 A 2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães.

Data da defesa: 28/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Presidente (Unifap)

Prof. Dr. João Ribeiro dos Santos Filho
Titular Externo (TCU)

Prof.^a Dr.^a Maria Edilene da Silva Ribeiro
Titular Externo (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Valéria Silva de Moraes Novais
Titular Interno (Unifap)

Macapá
2020

A todos e a todas que defendem a educação superior pública, gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por estar sempre presente na minha vida e ter me dado forças e sabedoria nessa intensa jornada do mestrado.

À minha família e aos amigos pela confiança, carinho, apoio e compreensão, em especial mãe Maria, Nei, tia Lina, mãe Vera, vó Venina, tio Roni, meus irmãos Anderson, Alexandre e Juliana. Obrigada por estar comigo em todos os momentos e sempre me dizer que vai dar tudo certo.

À Unifap, espaço da minha formação acadêmica a nível de especialização e mestrado, pela força e resistência para continuar, mesmo diante de tantos ataques, ofertando educação superior pública de qualidade e proporcionando a mudança na vida de inúmeros jovens e da população em geral.

Ao professor e orientador Dr. André Rodrigues Guimarães pelo acolhimento, paciência e sabedoria que deixaram o processo de orientação leve, fraterno, mas acima de tudo, produtivo. Gratidão por todos os momentos de diálogos, reflexões acerca da sociedade e contribuições para a minha formação, sobretudo acadêmica e humana.

Ao professor Alder Dias que, ainda durante a graduação, com toda humildade e humanidade me apresentou o universo da pesquisa em educação e foi essencial para despertar meu interesse em cursar pós-graduação.

À banca avaliadora, Prof. Dr. João Ribeiro dos Santos Filho, Prof^ª. Dr^ª. Maria Edilene da Silva Ribeiro e Prof^ª Dr^ª Valéria Silva de Moraes Novais, que no decorrer da construção desta pesquisa me presentearam com valiosas contribuições.

Ao colegiado do PPGED/Unifap, especialmente aos professores e professoras Alexandre Pereira, André Guimarães, Ângela Ubaiara, Antônia Andrade, Arthane Figueiredo, Caio Antunes, Ilma Barleta, Norma Ferreira, Olgaíses Maués, Valéria Novais e Regina Nascimento (*in memorian*), pelo compartilhamento de conhecimentos e contribuição para a minha formação.

À Idanilde de Oliveira Rocha, pedagoga do PPGED, por todo carinho, serenidade e apoio diário às demandas do mestrado.

Ao meu amigo e irmão de coração Manoel Santos e à minha amiga e irmã de orientação Cristiane Brito pelo companheirismo, amizade, risadas, cafés e estudos. Obrigada por me ajudarem nos momentos de ansiedade e estarem sempre à disposição para me ouvir. A caminhada foi mais leve graças a vocês.

Aos colegas do PPGED/Unifap pelos momentos compartilhados, principalmente durante os “cafés com afeto”, ricos em conhecimentos, inquietações e descontração, em especial Márcia Maria, Judinete, Janaína e Adriana Idalino.

Aos amigos e às amigas de estudos na sala do NEC, Elioenai, Lidiane e Almir Viana, pelo companheirismo, apoio e incentivo.

Aos meus irmãos e irmãs de orientação, Michele, José Almir, Adeildo, Rosiane, Maria de Barros, Elielson e Vinícius, pelos momentos vivenciados.

Às “meninas da Seped”, Crislaine, Carmen, Lucinei, Isabella, Jamilli, Jaqueline, Joseanne, Adriana Quaresma, Adriana Valéria, Tatiana e Nicelli, por todo apoio e compreensão às minhas necessidades de ajustar o horário de trabalho para cursar o mestrado.

Ao Ifap, meu *locus* de pesquisa e meu local de trabalho, por todo incentivo e apoio recebido, especialmente por meio do Diretor de Ensino do *campus* Macapá, Alessandro Oliveira, Diretor Geral do *campus* Macapá, Márcio Prado, e Reitora do Ifap, Marialva Almeida.

RESUMO

A presente dissertação aborda a temática políticas de educação superior e tem como objeto de estudo a expansão da educação superior por meio da oferta de cursos superiores em Institutos Federais. O objetivo geral consiste em analisar a participação do Instituto Federal do Amapá (Ifap) no processo de expansão da educação superior pública amapaense, no período de 2011 a 2018, com ênfase nas categorias unidades acadêmicas, corpo docente e administrativo, cursos, vagas e matrículas. Como fundamentos teórico-metodológicos têm-se o materialismo histórico dialético, pois compreende-se que a expansão da educação superior por meio dos Institutos Federais não se trata de um fenômeno neutro e/ou isolado, mas que faz parte de uma totalidade de relações sociais movidas a partir de interesses dos grupos dominantes, que também estão envoltas de contradições e, ainda que não seja o objetivo principal, atendem determinadas demandas sociais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental, com abordagem quanti-qualitativa. A pesquisa foi realizada a partir da apreensão de dados em documentos que revelam o processo de expansão da educação superior brasileira em âmbito nacional, regional e local. Foram analisados Censos da Educação Superior e documentos oficiais do Instituto Federal do Amapá (Ifap), como Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Relatórios de Gestão. Os resultados evidenciaram que o Ifap contribuiu, no período de 2011 a 2018, com a oferta de 2.160 vagas, distribuídas em 14 cursos de graduação presenciais, e 550 vagas distribuídas em 2 cursos na modalidade de educação a distância. O Ifap foi a segunda instituição pública com maior número de cursos, ficando atrás da Unifap que ofertou 63,4% dos cursos de graduação no Amapá. Documentos do Ifap indicaram que os cursos de licenciaturas foram criados a partir das disciplinas ofertadas na formação geral dos cursos técnicos de nível médio e, além de se constituírem em obrigatoriedade legal nos Institutos Federais, atendem uma demanda social devido a carência de professores para atuar na educação básica e na educação profissional. Já os demais cursos, principalmente os Cursos Superiores de Tecnologia (CST), foram criados a partir das disciplinas de formação técnica ministradas nos cursos técnicos de nível médio e se justificaram pela carência de profissionais com formação em nível superior para atuar em áreas com potencial de desenvolvimento para o mercado. As matrículas nos cursos de graduação do Ifap apresentaram o crescimento de 745,6% no período pesquisado e em 2018 representaram 9,2% do total de matrículas das Instituições de Educação Superior (IES) públicas do Amapá. Também foi evidenciado que os cursos, vagas e matrículas ainda estão centralizados no *campus* Macapá, capital do estado, o que tem limitado o processo de interiorização. Concluímos que o Instituto vem fortalecendo a oferta de cursos de graduação, principalmente os presenciais, e tem contribuído significativamente para o processo de expansão da educação superior amapaense. Mesmo diante diversas dificuldades, o Ifap tem assumido o compromisso de ofertar educação superior e tem indicado preocupação em fomentar melhorias voltadas a esse nível de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Expansão da Rede Pública. Institutos Federais. Amapá.

ABSTRACT

This thesis discusses the topic higher education policies and its aim is to study the higher education expansion by offering undergraduate courses at Federal Institutes. The general objective consists in analyze the participation of the Federal Institute of Amapá (Ifap) in the process of public higher education expansion in Amapá, from 2011 to 2018, with emphasis on the categories academic units, teaching and administrative staff, courses, vacancies and enrollments. As theoretical-methodological basis it is present the dialectical and historical materialism, since it is understandable that the higher education expansion through Federal Institutes is not a neutral and/or isolated phenomenon, but part of an amount of social relations driven by the dominant groups interests, which is also surrounded by controversy and, although it is not the main aim, they attend some social demands. Methodologically, it is a desk research, with quanti-qualitative approach. The research was conducted on the basis of documents data that shows the expansion of the Brazilian higher education in national, regional and local levels. It was analyzed Higher Education Census and official documents from the Federal Institute of Amapá (Ifap), as Institutional Development Plan (PDI) and management registers. The results highlight that Ifap contributed, from 2011 to 2018, offering 2.160 vacancies, distributed for 14 on-site courses, and 550 vacancies distributed in 2 distance learning courses. Ifap was the second public institute with the largest number of courses, only to Unifap that offered 63,4% of the undergraduate courses in Amapá. Documents from Ifap indicate that the undergraduate courses were created from the subjects offered in the general education of the technical courses at middle school levels, besides being constituted in legal requirement at Federal Institutes, they attend a social demand due to the lack of teachers to work in the basic and higher education area. On the other hand, the other courses, specially the Technology Degree Coursers, were created from the technical training subjects taught at technical courses at middle school level and were justified by the lack of professionals with academic degree to work in areas with potential for the market development. The undergraduate courses enrollments from Ifap presented 745,6% growth at the time researched and in 2018 they represented 9,2% of the enrollments from the public Higher Education Institutes of Amapá. It was also shown that the courses, vacancies and enrollments are still centralised at the Macapá campus, the capital of the state, which has been limiting the process of internalization. In conclusion, the Institute has been reinforcing the undergraduate courses offering, specially the on-site ones, and has significantly contributed to the process of the higher education expansion in Amapá. Even in the face of hardship, Ifap has assumed the commitment of offering higher education and it has shown some concerns in foster improvements for this level of education.

KEYWORDS: Higher Education. Public Network Expansion. Federal Institutes. Amapá

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 – Instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.....	69
Figura 2 – Mapa Político do Estado do Amapá.....	83
Figura 3 – Estrutura organizacional do Ifap.....	90
Figura 4 – Unidades Acadêmicas do Ifap.....	92
Gráfico 1 – Levantamento de Teses e Dissertações sobre educação superior nos IF e Cefet, por região (2008-2018).....	23
Gráfico 2 – Evolução dos novos contratos do Fies (1999-2016).....	48
Quadro 1 – Documentos analisados na pesquisa	28
Quadro 2 – Documentos do Banco Mundial.....	41
Quadro 3 – Requisitos para transformação de faculdades em centro universitário ou universidade.....	66
Quadro 4 – Dimensões da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mapeamento de teses e dissertações com temática da educação superior no âmbito dos IF e Cefet (2008-2018).....	22
Tabela 2 – Categorização das pesquisas a partir das temáticas (2008-2018).....	24
Tabela 3 – Evolução das IES no Brasil, por categoria administrativa (2008-2018).....	64
Tabela 4 – Evolução de IES privadas no Brasil por organização acadêmica (2008-2018).....	65
Tabela 5 – Evolução de IES públicas no Brasil, por organização acadêmica (2008-2018).....	68
Tabela 6 – Evolução dos cursos de graduação, presenciais e a distância, ofertados no Brasil, por categoria administrativa (2011-2018)	70
Tabela 7 – Evolução dos cursos de graduação, presenciais e a distância, ofertados no Brasil, por categoria administrativa e grau acadêmico (2011-2018)	71
Tabela 8 – Evolução dos cursos de graduação, por grau acadêmico, nas Universidades Federais e IF/Cefet (2011-2018).....	73
Tabela 9 – Evolução das matrículas em curso de graduação presencial e a distância no Brasil, por categoria administrativa (2008-2018)	75
Tabela 10 - Evolução de matrículas presenciais e a distância em cursos de graduação, nas categorias pública e privada no Brasil, comparada aos dados dos IF/Cefet (2008-2018).....	76
Tabela 11 – Evolução de matrículas presenciais e a distância em cursos de graduação por organização acadêmica, na categoria administrativa pública no Brasil (2008-2018)	77
Tabela 12 – Evolução das matrículas em cursos de graduação, presencial e a distância, nas Universidades e nos IF/Cefet (2008-2018).....	78
Tabela 13 – Comparativo entre o número de matrículas presenciais em cursos de graduação em Universidades Federais e IF/Cefet por localização (2008-2018)	80
Tabela 14 – Evolução do número das IES, público e privado, na Região Norte e no Amapá (2011-2018).....	85
Tabela 15 – Evolução das matrículas, presencial e a distância, em cursos de graduação na Região Norte e no Amapá, por categoria administrativa (2011-2018).....	86
Tabela 16 – Evolução das matrículas, presenciais e a distância, ofertados na Região Norte, por categoria administrativa e grau acadêmico (2011-2018).....	87
Tabela 17 – Evolução das matrículas, presenciais e a distância, ofertados no Amapá, por categoria administrativa e grau acadêmico (2011-2018).....	88
Tabela 18 – Evolução de função docente e técnico administrativo (em exercício e afastados) no âmbito público (2011-2018)	96

Tabela 19 – Evolução dos docentes por formação acadêmica (2011-2018)	97
Tabela 20 – Evolução de Técnicos administrativos por formação acadêmica (2011-2018) ...	99
Tabela 21 – Evolução de cursos e vagas em graduação presencial ofertada pelo Ifap (2011-2018).....	102
Tabela 22 – Evolução dos cursos presenciais, ofertados no Amapá, por meio da categoria administrativa público e por localização (2011-2018)	109
Tabela 23 – Cursos e vagas em graduação a distância ofertada pelo Ifap (2018).....	110
Tabela 24 – Evolução das matrículas, presenciais e a distância, em cursos de graduação no Amapá, por IES públicas (2011-2018)	112
Tabela 25 – Evolução de matrículas do Ifap, por grau acadêmico (2011-2018).....	113
Tabela 26 – Comparativo entre o número de matrículas presenciais em cursos de graduação, da Unifap e do Ifap, por localização (2008-2018).....	114
Tabela 27 – Recursos Financeiros do Ifap (2011-2018) *	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AID – Associação Internacional Para Desenvolvimento
- Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- Bird – Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
- Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CST – Curso Superior de Tecnologia
- DED – Diretoria de Educação a Distância
- EAD – Educação a Distância
- Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- Etfap – Escola Técnica Federal do Amapá
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- Fies – Financiamento Estudantil
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituições de Educação/Ensino Superior
- IF – Instituto Federal
- Ifap – Instituto Federal do Amapá
- Ifes – Instituições Federais de Ensino Superior
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Gepea – Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense
- GND – Grupo Natureza da Despesa
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Mare – Ministério da Administração e da Reforma do Estado
- MEC – Ministério da Educação
- MP – Medida Provisória
- MTO – Manual Técnico de Orçamento
- OMC – Organização Mundial do Comércio
- PDRE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PIS – Programa de Integração Social

PNE – Plano Nacional de Educação

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Proies – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior

Prouni – Programa Universidade Para Todos

PTC – Programa Territórios da Cidadania

Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Seed – Secretaria de Educação a Distância

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEAP – Universidade do Estado do Amapá

UEP – Unidade de Educação Profissional

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Unifap – Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO E DAS ORIENTAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	32
2.1 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	32
2.2 ORIENTAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	40
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	56
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DOS IF/CEFET	56
3.2 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, COM ÊNFASE NA CONTRIBUIÇÃO DOS IF/CEFET	63
4 PARTICIPAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA AMAPAENSE	82
4.1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZONIA AMAPAENSE	82
4.2 GESTÃO ADMINISTRATIVA E UNIDADES ACADÊMICAS DO IFAP.....	89
4.3 PARTICIPAÇÃO DO IFAP NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM RELAÇÃO AO CORPO DOCENTE E ADMINISTRATIVO	96
4.4 EXPANSÃO DE CURSOS, VAGAS E MATRÍCULAS EM GRADUAÇÃO NO IFAP	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	126

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se constituiu em estudo acerca do processo de expansão da educação superior pública no estado do Amapá, com ênfase na participação do Instituto Federal do Amapá (Ifap), no período de 2011 a 2018. O período delimitado compreende toda a atuação do Ifap na educação superior, o que possibilitou uma análise substancial da oferta dos cursos superiores de tecnologias, licenciaturas e bacharelados.

Para compreendermos o objeto em estudo, primeiramente se faz necessário situá-lo como parte do amplo cenário em que a educação superior brasileira é social e politicamente desenvolvida. A história da educação superior brasileira evidencia inúmeras reformas, intensificadas a partir de 1990, nas quais são evidentes as influências de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Tais orientações ratificam incentivo às políticas de caráter neoliberal que visam a expansão do segmento privado-mercantil nesse nível de ensino. Nesse contexto, as reformas educacionais são pensadas enquanto serviço do mercado, e “[...] a educação é incluída como serviço comercializável e sujeita a condições de competição que se insere o processo de expansão e mercantilização da educação superior”. (CHAVES, 2016. p. 02).

No contexto das políticas educacionais, as reformas efetivadas nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), tendo continuidade nos governos de Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018), seguem orientações de organismos financeiros internacionais, específicas para países em desenvolvimento e direcionadas a efetivação de um projeto mercantil global. No Governo Jair Bolsonaro (iniciado em 2019), observa-se a intensificação dos ataques a educação superior pública, principalmente por meio de cortes de recursos, impedimento de ampliação e depreciação das instituições públicas. Essas medidas tendem a favorecer a educação superior privada, tendo em vista que sujeitos do Governo têm interesse e relação direta com o segmento privado-mercantil desse nível de ensino. (CHAVES, 2016).

Ao analisar a educação superior brasileira, observa-se que as reformas efetivadas a partir dos anos de 1990 evidenciam um processo de expansão intimamente ligado às estratégias de manutenção da lucratividade, por meio da mercantilização da educação superior difundida pelo projeto neoliberal. Como indicam Arruda e Gomes (2012, p. 04):

As políticas e reformas educacionais voltadas para a educação superior, implementadas nas últimas décadas em diferentes países, inclusive os da América Latina, têm como referências discursivas publicações das organizações internacionais, dado o financiamento de projetos, programas, documentos e produção de estudos desenvolvidos para as regiões.

Para Lima (2011, p. 87) o “processo de reformulação da educação superior brasileira efetiva a desconstrução da educação pública brasileira como um direito social”, a educação deixa de ser pensada como um direito social inerente aos cidadãos e passa a constituir-se em um produto a ser vendido no mercado. A educação, assim, é condicionada a atender as necessidades mercadológicas neoliberais e impulsionar a geração de lucros por meio da exploração lucrativa para o capital em crise desde a década de 1970.

A ratificar o intenso processo de privatização e a mercantilização da educação superior brasileira, documentos do BM reforçaram o papel do Estado enquanto impulsionador do desenvolvimento econômico e social, mas como agente indireto desse processo. Além disso, também reforçaram o papel da educação como redutor da pobreza, no entanto, atrelado à ampliação do setor privado na educação superior.

As orientações do BM podem ser observadas na reforma do Aparelho do Estado, com impactos também na educação. Em ações governamentais direcionadas às universidades, como o projeto de autonomia apresentado pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (Mare) em 1995, o qual recomendava um modelo de administração gerencial para as instituições públicas. De acordo com Carvalho (2005, p. 03):

[...] este consistia em transformar o status jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos. A interação entre o Estado e estas organizações sociais se daria, por meio de um contrato de gestão, no qual estariam previstos os serviços que seriam prestados, as metas a serem atingidas e os recursos financeiros que deveriam ser transferidos a cada ano, do governo para a organização.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, efetivou as orientações da reforma gerencial na organização e condução da educação. Explicitou a diversificação institucional ao estabelecer no art. 45 que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, como variados graus de abrangência ou especialização”.

Nesse processo das reformas, a educação superior se tornou um campo de disputas entre o público e o privado. Diante disso, tornam relevantes os debates acerca da expansão, o acesso e democratização desse nível de ensino. Para tanto, o âmbito acadêmico se constitui em espaço

propício para o desenvolvimento de pesquisas sobre políticas federais de expansão, principalmente as que estão no centro das discussões, como o Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) enquanto políticas voltadas para instituições privadas, e também sobre políticas para a expansão do segmento público, efetivadas por meio de instituições públicas como Universidades, Institutos Federais e Centros Universitários.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 1995 a 2015, o setor público evoluiu 40,4%, enquanto o privado evoluiu 202,4%. Em 2016 quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação, desse total, 82,3% em instituições privadas. Em contramão a esse movimento de privatização, podemos citar ações federais que se destacam ao contribuírem para o crescimento do setor público, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), via Educação a distância (EAD), e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)¹.

No caso da presente pesquisa, o interesse está em investigar a educação superior ofertada por instituição integrante da RFEPCT. Para tanto, faz-se pertinente uma explanação acerca da referida Rede. A história da referida Rede começou em 1909, por meio do Decreto-Lei nº 7.566². Segundo Manfredi (2002, p. 85) esse decreto instituiu uma rede de “[...] 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal”. Essas Escolas deram lugar aos Liceus Industriais, no final da década de 1930 e às Escolas Industriais e Técnicas, em 1942. Somente em 1959, passaram à categoria de autarquia e foram denominadas Escolas Técnicas Federais, se industriais ou comerciais; e Escolas Agrotécnicas Federais, voltadas para o ensino agrícola. (MANFREDI, 2002).

A origem da educação profissional no Brasil está atrelada à necessidade de ofertar formação por meio do trabalho aos filhos da classe trabalhadora. Por outro lado, aos descendentes de famílias ricas estava reservada a educação por meio do ensino primário, secundário e educação superior. Diante disso, se evidencia a dualidade entre formação instrumental e formação intelectual. A característica de formar para o desenvolvimento de atividades de execução está no embrião da educação profissional no Brasil e também em reformas posteriores. (AMORIM, 2009).

¹ Instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

² Criou nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

Avançando na história da educação profissional, somente em 1978 surgiram os primeiros Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) no Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais. Em 1994, a Lei nº 8.948, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica transformando todas as Escolas Técnicas Federais em Cefet (BRASIL, 1994). Em 2004, por meio do Decreto nº 5.225, todos os Cefet foram alçados à categoria de instituições de educação superior, com autonomia equivalente às universidades (BRASIL, 2004). Os Institutos Federais (IF) foram criados somente em 2008, por meio Reforma da Educação Profissional, Lei nº 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008, s/p).

A referida Lei permitiu que os IF fossem além da oferta de formação profissional técnica de nível médio, possibilitou a oferta de cursos superiores, bem como autonomia para criar e extinguir cursos, e registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos. Por meio dessa reforma, a velocidade da expansão da Rede Federal deu-se de forma surpreendente nos governos dos presidentes Lula e Dilma (BRASIL, 2013a). Mancebo (2015, p. 11) destaca que:

Essas instituições têm por finalidade ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

Essas instituições enfrentaram, e ainda enfrentam, dificuldades pela obrigatoriedade da oferta da educação superior, tendo em vista que foram condicionadas ao desenvolvimento de atividades para além da oferta de graduação e das atividades originalmente desenvolvidas (cursos técnicos na modalidade integrada, subsequente e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja), como pós-graduação, pesquisa e extensão. Entre os autores que abordam os Institutos Federais no processo de expansão da educação superior tem-se Otranto (2010 e 2013) e Tavares (2009), os quais criticam o processo de implementação dos IF por ter relações diretas com os setores produtivos.

Nesse sentido, Silva (2015) aponta que as ações voltadas para o desenvolvimento dos IF são bem vistos pelos organismos internacionais ao otimizarem a infraestrutura, recursos

humanos e materiais por meio da verticalização do ensino. Também aponta que “o desenvolvimento de pesquisa aplicada e da extensão ligada a serviços técnicos favorece o desenvolvimento regional e os colocam a serviço das questões sociais” (SILVA, 2015, p. 185) e que podem ajudar na formação de professores, devido a obrigatoriedade em ofertar licenciaturas.

No que se refere, especificamente ao Ifap, *lócus* da pesquisa, este originou-se em 2007 como Escola Técnica Federal do Amapá (Etfap), instituída pela Lei nº 11.534/2007. A transformação em Instituto Federal deu-se no ano seguinte, por meio da Lei nº 11.892/2008, que institui a RFEPCT. Em sua estrutura o Ifap é constituído pela Reitoria, *campi* Laranjal do Jari, Macapá, Porto Grande e Santana, *campus* avançado em Oiapoque e Centro de Referência em Educação a Distância em Pedra Branca do Amapari.

Oferta cursos nos diferentes níveis e modalidades do ensino técnico e tecnológico. Tem turmas de cursos superiores presenciais nos *campi* Macapá, Laranjal do Jari; Santana e Porto Grande. O Ifap possui poucos anos de efetiva oferta da educação superior, os primeiros cursos começaram a ser implantados em 2011 no *campus* Macapá. Apesar do pouco tempo de atuação, pesquisas sobre o Ifap são essenciais para compreender a realidade educacional amapaense, pois o estado tem apenas três IES públicas (Universidade Federal do Amapá – Unifap, Universidade do Estado do Amapá – UEAP e Ifap).

Diante da referida temática, levantamos a seguinte questão-problema: Qual a participação do Ifap para a expansão da educação superior amapaense, no que se refere a unidades acadêmicas, corpo docente e administrativo, cursos, vagas e matrículas, no período de 2011 a 2018?

Tal questionamento se desdobra em outras questões orientadoras da pesquisa: Como foram instituídas as políticas de expansão da educação superior no âmbito da reforma do Aparelho Estado? Qual a participação dos Institutos Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica na expansão da educação superior brasileira? Qual a participação do Ifap no processo de expansão da educação superior amapaense?

A partir disso, estabelecemos o seguinte objetivo geral: Analisar a participação do Ifap no processo de expansão da educação superior pública amapaense, no período de 2011 a 2018. Quanto aos específicos, consistem em:

- i) Contextualizar as políticas de expansão da educação superior no âmbito da reforma do aparelho do Estado brasileiro;

- ii) Caracterizar a expansão da educação superior por meio dos institutos federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica;
- iii) Identificar a participação do Ifap na expansão da educação superior pública amapaense, considerando unidades acadêmicas, corpo docente e administrativo, cursos, vagas e matrículas.

O interesse pela temática existe desde a graduação em Pedagogia, cursada na UEAP, no período de 2012 a 2016, na qual surgiu a oportunidade de desenvolver uma pesquisa, vinculada ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense (Gepea), acerca de trajetórias de educandas da Educação de Jovens e Adultos que conquistaram uma vaga em uma universidade pública. Tal pesquisa resultou na elaboração, em parceria com três outros integrantes do Gepea, do artigo “Chegada à educação superior: Análise freireana de narrativas de vida de mulheres egressas da EJA” que se encontra publicado no Livro Educação e Cultura: conexões teóricas, práticas e reflexivas.

Cursar graduação na educação superior pública foi essencial à minha trajetória de vida, pois, devido às limitações financeiras, não haviam condições de ingressar, permanecer e concluir um curso superior em uma instituição privada. O curso de Pedagogia constituiu-se em uma oportunidade que me direcionou para caminhos até então desconhecidos, principalmente no que se refere ao interesse pela pesquisa em educação.

Posteriormente, na Especialização em Política Educacional, cursada na Universidade Federal do Amapá (Unifap), no período de 2016 a 2017, no projeto submetido ao processo de seleção foi delimitado o interesse em pesquisar políticas de educação superior. Nesse período, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa Marxismo, Trabalho e Políticas (GEMTE), as leituras, os diálogos e as pesquisas contribuíram para aumentar o interesse sobre a temática. O trabalho de conclusão de curso foi desenvolvido no âmbito da expansão da educação superior, no qual realizei análise das produções acadêmicas sobre as políticas federais de expansão da educação superior no Brasil do Grupo de Trabalho 11 (Políticas de Educação Superior) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período 2005-2015.

No decorrer da pesquisa já se identificava uma carência de estudos acerca das políticas federais de expansão da educação superior. Tanto que os resultados apontaram que dos 143 artigos publicados durante o período 2005-2015, apenas 11 trabalhos abordam, especificamente, o papel dos Cefet, Reuni, Prouni, e UAB no processo de expansão da educação superior no Brasil. Desses trabalhos, o Prouni revelou-se como a política mais pesquisada,

sendo foco central de 06 (seis) artigos, seguido pelo Reuni com 02 (dois) estudos; IF e Cefet também com 02 (dois) trabalhos; UAB com apenas 01 (uma) pesquisa; e nenhum trabalho acerca do Fies.

Ainda durante a especialização, em 2016, fui aprovada e nomeada em concurso público para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais do Ifap. Assim, a partir da aproximação do objeto de pesquisa, expansão da educação superior por meio dos Institutos Federais, houve motivação para investigar a participação do Ifap no processo de expansão da educação superior pública amapaense, bem como contribuir para os estudos futuros acerca dos Institutos Federais.

Para justificar a presente pesquisa, como parte inicial desta pesquisa realizamos uma revisão bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o objetivo de identificar contribuições de autores que problematizam a temática da educação superior no âmbito dos Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). Foram usados os seguintes descritores: (“institutos federais” ou cefet) e (“expansão da educação superior” ou “educação superior”)³.

Pelo fato dos IF terem sido criados em 2008 consideramos apenas produções científicas brasileiras publicadas no período de 2008 a 2018. A seleção dos trabalhos deu-se a partir da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e objetivos. A tabela a seguir apresenta o quantitativo de pesquisas por tipo (tese e dissertação) e por ano.

Tabela 1 – Mapeamento de teses e dissertações com temática da educação superior no âmbito dos IF e Cefet (2008-2018)

Ano	Tese	Dissertação	Total
2008	0	0	0
2009	0	1	1
2010	0	2	2
2011	0	0	0
2012	0	2	2
2013	0	3	3
2014	2	0	2
2015	0	4	4
2016	5	1	6
2017	3	2	5
2018	0	3	3
Total	10	18	28

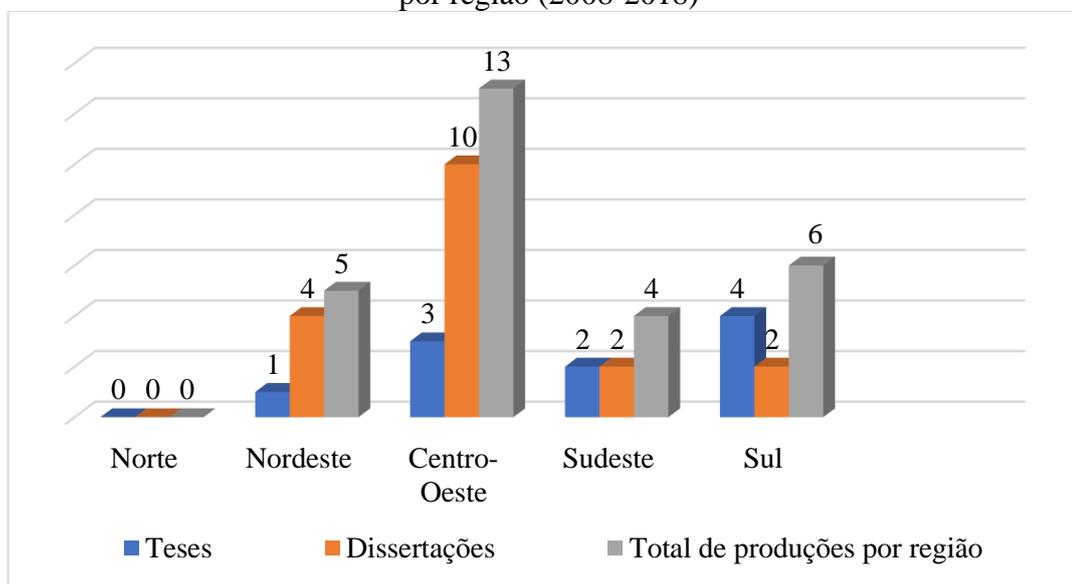
Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa na BDTD (2019)

³ O site de pesquisa tem uma linguagem própria de descritores, segue a íntegra dos descritores utilizados na busca: (“institutos federais” OR cefet) AND (“expansão da educação superior” OR “educação superior”).

Foi identificado o total de 28 (vinte e oito) produções, sendo 10 (dez) teses e 18 (dezoito) dissertações. Nos anos de 2008 e 2011 observamos a ausência de estudos sobre a temática, bem como a ausência de teses sobre a temática nos anos 2008 a 2013. Os anos de 2016 e 2017 foram os que apresentaram mais produções, contando, respectivamente, com 6 (seis) e 5 (cinco) trabalhos.

Considerando as localizações dos Programas de Pós-graduação em que as pesquisas foram defendidas analisamos a distribuição dos trabalhos por região, conforme apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Levantamento de Teses e Dissertações sobre educação superior nos IF e Cefet, por região (2008-2018)



Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa na BDTD (2019)

Centro-Oeste é a região com maior número de pesquisas, originou 13 (treze) das 28 (vinte e oito) identificadas, sendo 3 (três) teses e 10 (dez) dissertações. A região Sul é a segunda com mais produções, totalizou 6 (seis), sendo 4 (quatro) teses e 2 (duas) dissertações.

A região Nordeste contribuiu com o quantitativo de 5 (cinco) pesquisas, sendo 1 (uma) tese e 4 (quatro) dissertações. A região Sudeste apresentou o total de 4 (quatro) trabalhos, sendo 2 (duas) dissertações e 2 (duas) teses. Não foram identificadas pesquisas originadas em Programas de Pós-graduação da região Norte. Essa ausência de trabalhos ratifica a contribuição da presente pesquisa para a sociedade acerca da temática, por ser originada na região Norte e sobre objeto da Amazônia amapaense. Quanto às temáticas dessas pesquisas, categorizamos da seguinte forma:

Tabela 2 – Categorização das pesquisas a partir das temáticas (2008-2018)

Nº	Temática	Quantidade	%
01	Formação de professores	8	28,6
02	Política de expansão da educação superior	7	25,0
03	Sinaes	4	14,3
04	Evasão, permanência e êxito	3	10,7
05	Identidade	2	7,1
06	Atuação dos Psicólogos na educação superior	1	3,6
07	Ensino do empreendedorismo	1	3,6
08	Gestão da educação superior	1	3,6
09	Trajetórias de Cursos superiores	1	3,6
Total		28	100

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa na BDTD (2019)

Dos 28 (vinte e oito) trabalhos sobre a temática, observamos que 8 (oito) abordam a formação de professores por meio de estudo acerca de licenciaturas no âmbito dos IF/Cefet. 7 (sete) pesquisas analisam contribuições dos IF/Cefet, enquanto política de expansão. O Sinaes, com 4 (quatro) pesquisas, é a terceira temática mais abordada. Evasão, permanência e êxito foi tratada em 3 (três) trabalhos. 2 (duas) produções abordaram a questão da identidade dos IF/Cefet. As temáticas “atuação dos Psicólogos na educação superior”, “ensino do empreendedorismo”, “gestão da educação superior” e “trajetórias de Cursos superiores” foram temáticas centrais em 1 pesquisa.

Os 7 (sete) trabalhos que abordam a expansão da educação superior foram desenvolvidos pelos seguintes autores: Moraes (2015), Rosa (2016), Cavalcanti (2016), Lima (2016), Lorenzet (2017), Vieira (2018) e Fonseca (2018),

Moraes (2015) busca compreender a expansão e configuração dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) no estado de Mato Grosso, com enfoque no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMT). Os resultados indicam a expansão dos CST dessa instituição de-se em consonância com as diretrizes legais, com foco nos arranjos produtivos locais e com vistas à interiorização. Evidenciou o crescimento de CST em relação aos cursos superiores bacharelados e licenciaturas, com taxa de crescimento no interior maior que na capital, e com concentração na área geral de conhecimento de engenharia, produção e construção.

Rosa (2016) evidencia características da educação superior no IF Goiano, *campus* Urutaí. A autora evidencia que o foco dos IF é a educação técnica e profissional, mas o desenvolvimento da educação superior nesses espaços se faz importante para a democratização,

efetivada por meio da expansão, interiorização e inclusão social de grupos historicamente excluídos da educação superior.

Cavalcanti (2016) analisa a política de expansão do ensino superior na modalidade a distância no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), especificamente a implantação do curso de Bacharelado em Administração Pública. De acordo com a pesquisa, o IFPB cumpriu a função em relação ao atendimento à política pública de expansão. Contudo, a oferta sem a devida estrutura, ocasionou mudanças na estrutura organizacional da instituição, principalmente por causa da exigência de adaptação ao uso da EAD. Além disso, também implicou na intensificação e precarização do trabalho dos docentes que atuam no curso, o que pode comprometer a qualidade do ensino.

Lima (2016) pesquisa o processo de expansão das licenciaturas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), com ênfase nas principais características do modelo de formação de professores nos cursos de licenciaturas da instituição. Tais cursos foram demandados a partir da falta de professores para atuar na educação básica. A pesquisa evidenciou que a oferta de licenciaturas ainda está em construção no IFSP, pois exige a ampliação de espaços, contratação de profissionais, aquisição de equipamentos, entre outras questões que demandam mais recursos. Outro ponto destacado nos resultados, refere-se ao fato da formação enfatizar conhecimentos específicos do curso, enquanto a formação pedagógica fica em segundo plano.

Lorenzet (2017) analisa o processo de expansão da Educação Superior Brasileira, especificamente, por meio da oferta de Cursos de Licenciaturas em Institutos Federais. A autora problematiza a contribuição dessa expansão para a democratização da Educação Superior. De acordo com a pesquisa, no processo de expansão houve substancial contribuição na oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais pesquisados, no entanto ainda há espaço para maiores investimentos.

Vieira (2018) analisa a contribuição do Instituto Federal do Ceará no acesso ao ensino superior no Estado. Aponta que o IF tem contribuído para o crescimento das matrículas em nível de educação superior, principalmente no que tange à redução do déficit de interiorização da educação superior e considerando o pouco tempo de atuação apresenta um crescimento expressivo. Além disso, considera que a oferta de cursos de tecnologia é um diferencial, pois possibilita a formação em nível superior em um período mais curto.

Fonseca (2018) investiga o grau de expectativa e de satisfação dos estudantes acerca dos efeitos que a política de expansão promoveu a partir da interiorização do IFCE. Relata que a política de expansão da educação superior, embora não tenha atendido as expectativas, apresentou grau satisfatório entre discentes, considerando que possibilitou acesso ao ensino

superior na região. Conclui que a política que possibilitou a interiorização se faz importante para que os residentes em regiões distantes da capital sejam incluídos na educação superior, pois tal política pode ser a única chance de acesso a esse nível de ensino.

Em síntese, os estudos apontaram que a educação superior vem se consolidando nos Institutos Federais/Cefet desde 2009 e a expansão está diretamente articulada aos arranjos produtivos locais e à oferta de licenciaturas. Como contribuição, foi evidenciada a atuação dessas instituições com ênfase no processo de interiorização, o que tem contribuído para o acesso da população dos interiores, grupo historicamente excluído desse nível de ensino. Como principal problemática foi evidenciado que a verticalização do ensino tem contribuído para a intensificação e precarização do trabalho docente.

Destaca-se que entre esses estudos não foram encontradas pesquisas, especificamente, sobre o Ifap. A partir desse levantamento identificamos que ainda é pequeno o quantitativo de trabalhos que investigam a educação superior no âmbito dos IF/Cefet e quando se trata de pesquisas sobre a expansão da educação superior amapaense observa-se uma lacuna nas produções acadêmicas. Diante disso, compreendemos que tais pesquisas são fundamentais para que a sociedade de modo geral, tenha acesso aos dados da expansão da educação superior, bem como dados específicos acerca da participação dos IF nessa expansão.

Como fundamentos teórico-metodológicos deste trabalho têm-se o Materialismo Histórico Dialético (MHD), ou Materialismo Dialético, pois compreende-se que a expansão da educação superior por meio dos Institutos Federais não se trata de um fenômeno neutro e/ou isolado, mas que faz parte de uma totalidade de relações sociais que são movidas a partir de interesses dos grupos que estão no poder. Delimitamos como categorias a historicidade, a totalidade e a contradição.

Pressupõe-se que o processo de expansão da educação superior brasileira é um movimento real que está posto, cuja existência independe de ser teorizado ou não, pois “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado” (MARX, 1968, p. 16). Pretendemos, por meio do materialismo histórico dialético, teorizar acerca do objeto em questão e analisar as contradições dessa expansão enquanto fenômeno resultante de políticas que historicamente seguem orientações advindas da ideologia neoliberal.

Tais questões devem ser consideradas ao se planejar e executar uma pesquisa, pois a partir disso o pesquisador adotará a estratégia de seleção mais adequada e justificável à finalidade do seu trabalho (CALADO e FERREIRA, 2004). Isso implica em afirmar que a metodologia deve ser traçada em harmonia aos objetivos da pesquisa.

A presente pesquisa pautou-se na pesquisa documental, enquanto técnica de investigação da realidade social, para compreender a realidade do objeto por meio “da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem” (SILVA *et al.*, 2009, p. 4555). De acordo com os autores:

Na pesquisa documental, parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões. Os procedimentos e posturas mencionadas exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo (SILVA *et al.*, 2009, p. 4561).

A “pesquisa documental pode ser utilizada para abordar uma questão contemporânea” (SILVA *et al.*, 2009, p. 4556), como é o caso da expansão da educação superior por meio da oferta de cursos superiores em Institutos Federais. Também se compreende que a concepção filosófica de caráter compreensiva e crítica de uma pesquisa documental é definida pelo referencial teórico adotado pelo pesquisador, pelos documentos escolhidos e pela análise desenvolvida a partir da concepção epistemológica do pesquisador. Considera-se que após a definição de Pesquisa Documental, também se faz necessária a definição de documento. Compreende-se que:

[...] os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (CALADO; FERREIRA, 2004, p. 35).

Foram utilizados documentos de Política Educacional, especificamente, documentos oficiais que “fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades” (SHIROMA, 2005, p. 20). Por esses documentos serem originários do aparelho do Estado, seguem orientações de organismos multilaterais, revelam interesses para além do educacional e produzem intervenções sociais (EVANGELISTA, 2009). A autora também considera as posições do pesquisador, dos documentos e da teoria como elementos teórico-metodológicos que contribuem para a compreensão dos processos de produção dos documentos de política educacional.

Na relação posições do pesquisador e dos documentos, para que se consiga apreender as informações, faz-se necessária a atuação ativa do pesquisador na produção do conhecimento, na qual “localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta” e

compreende que a “perspectiva teórica do sujeito pode diferenciar-se daquela da fonte que estuda.” (EVANGELISTA, 2009, p. 05).

A fase inicial da pesquisa constituiu-se em uma revisão da bibliografia com o objetivo de identificar contribuições de diversos autores que problematizam a mesma temática. A revisão foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), devido disponibilizar os trabalhos na íntegra. Como já mencionado, pelo fato dos IF terem sido criados em 2008, consideramos apenas produções científicas brasileiras publicadas no período de 2008 a 2018. Os resultados foram apresentados na justificativa da pesquisa e os autores/trabalhos contribuíram como fonte de referencial para o desenvolvimento das análises.

Na segunda fase, a coleta dos documentos deu-se por meio da localização dos mesmos, definição da natureza dos dados, organização dos materiais, leitura e seleção dos documentos e definição das fontes principais e fontes complementares. Essa coleta exige do pesquisador “cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a ‘garimpagem’ das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação.” (EVANGELISTA, 2009, p. 107). Esses documentos podem ser localizados por diversos meios, como bancos de dados, artigos, *sites*, livros, jornais, bibliotecas, entre outros.

São documentos que revelam o processo de expansão da educação superior brasileira em âmbito nacional e regional, em especial dados oficiais do Ifap. A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo. (FRANCO, 2005). Foram utilizados documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), principalmente documentos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e Inep. Também se utilizou documentos disponibilizados pelo Ifap. Os documentos foram sistematizados levando em consideração, as informações referentes a quantitativo de instituições, corpo docente e administrativo, cursos, vagas ofertadas e matrículas. A seguir a lista dos documentos analisados:

Quadro 1 – Documentos analisados na pesquisa

DOCUMENTOS	
01	Lei nº 11.892/2008 (Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia)
02	Censos da Educação Superior (2011-2018)
03	Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do Ifap (2011-2014) e (2014-2018)
04	Relatórios de Gestão do Ifap 2012 – 2018

Fonte: Elaboração própria (2018)

Posteriormente, a terceira fase, se constituiu na categorização (delimitação das categorias de análise) e a análise crítica do *corpus* dos documentos junto à inserção das devidas inferências para que assim seja superada a mera descrição e seja alcançada a interpretação do processo de expansão da educação superior no âmbito dos IF. Destaca-se que é nessa etapa os documentos são estudados e analisados minuciosamente e o pesquisador “descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa, e assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante” (EVANGELISTA, 2009, p. 107). Foram analisadas as seguintes categorias:

- **Unidades acadêmicas/Estrutura Física:** serão consideradas as unidades com organização, estrutura e meios necessários para desempenhar todas as atividades e exercer todas as funções essenciais ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, administradas de modo autônomo sob a supervisão da Reitoria e Conselho Superior.
- **Corpo docente e administrativo:** será analisada a estrutura de pessoal (cargos e áreas de formação) que atua diretamente com a educação superior e/ou nos diversos níveis de ensino do Ifap.
- **Cursos, vagas e matrículas:** a pesquisa apresentará dados acerca da atuação em cursos de graduação Licenciatura, Cursos Superiores de Tecnologia e Bacharelado) o quantitativo de vagas ofertadas e matrículas realizadas no período 2010 a 2018.

Como foram apresentados dados quantitativos relacionados ao processo de expansão da educação superior amapaense, bem como análises qualitativas acerca da atuação do Ifap nesse processo de expansão, adotamos a abordagem quanti-qualitativa, pois pressupõe-se que:

a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (MINAYO; MINAYO-GÓMEZ, 2003, p.118).

As análises dos dados foram desenvolvidas por meio da análise de conteúdo que “no divisor quantidade/qualidade das ciências sociais [...] é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos” (BAUER, 2002, p. 190). Consiste em técnica de análise das comunicações que visa a obtenção de “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo supera a pesquisa meramente descritiva, exige do pesquisador descobertas teóricas que sejam relevantes, pois “implica em comparações contextuais” de dados/mensagens que se relacionam e que “devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador.” (FRANCO, 2005, p. 16).

Para a conclusão da presente pesquisa, os dados apreendidos na pesquisa documental foram analisados e confrontados com o referencial teórico a fim de produzir as inferências e interpretação de informações que se constituíram nos resultados da pesquisa.

A presente pesquisa estrutura-se em 5 (cinco) seções. A primeira se constitui na **Introdução**, na qual apresentamos a pesquisa por meio da evidenciação dos seguintes elementos: problemática, problema de pesquisa e questões orientadoras, justificativa, objetivos e procedimentos metodológicos.

A segunda seção, intitulada **O processo de expansão da educação superior no âmbito da reforma do aparelho do estado e das orientações de organismos internacionais**, foi elaborada a partir da necessidade do objeto em estudo ser visualizado nas relações que formam a sua totalidade. Nessa seção é evidenciada a perspectiva neoliberal como base das reformas do Estado e o tratamento da educação superior brasileira enquanto mercadoria a serviço da lógica do capital a partir da classificação da educação como serviço não-exclusivo ou competitivo do Estado. Discute-se sobre a materialização de implicações decorrentes da reforma do Estado, e das orientações dos organismos internacionais, no processo de reestruturação e expansão da educação superior brasileira.

A terceira seção, **Contextualização do processo de expansão da educação superior nos Institutos Federais** apresenta um histórico da educação superior no âmbito da educação profissional, onde são abordadas as principais legislações da educação profissional que possibilitaram a oferta de educação superior nessas instituições. Também são apresentados dados acerca da expansão da educação superior, com ênfase na participação dos Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet).

A quarta seção, **Participação do Instituto Federal do Amapá no processo de expansão da educação superior pública amapaense**, aborda breve contextualização acerca do estado do Amapá e da educação superior amapaense, apresentando quantitativo de instituições de educação superior, matrículas por categorias administrativas (público e privado) e por grau acadêmico (bacharelado, licenciatura e tecnologia). Sobre o Ifap, por meio da apreensão de dados em documentos oficiais, são apresentados dados acerca das categorias

unidades acadêmicas, corpo docente e administrativo, cursos, vagas e matrículas, no período de 2011 a 2018.

Nas **Considerações finais**, retoma-se às seções anteriores para evidenciar os principais resultados identificados no que se refere a atuação do Ifap no processo de expansão da educação superior pública no Amapá.

2 O PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO E DAS ORIENTAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Nessa seção abordamos a reforma do Estado Brasileiro efetivada a partir da última década do século XX e as implicações dessa reforma para a educação superior brasileira. Também são abordadas as influências de orientações dos organismos internacionais no processo de reestruturação e expansão da educação superior brasileira. Abarca, principalmente, políticas desenvolvidas nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), mas também faz referências aos governos posteriores que deram continuidade às políticas de caráter neoliberal, Dilma Rousseff (2011- 2016) e Michel Temer (2016-2018). Em função da delimitação da pesquisa, a análise engloba os governos até o ano de 2018, no entanto, o Governo Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, já indica continuidade e aprofundamento às políticas neoliberais e ataques à educação superior pública. A partir dessa seção compreende-se o contexto da efetivação de políticas educacionais que resultaram na diversidade e na reconfiguração da educação superior brasileira.

2.1 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A análise do processo histórico da expansão da educação superior no Brasil exige a compreensão do contexto político e socioeconômico do referido país, isso implica em afirmar que o processo de expansão, no âmbito da reforma do Estado, precisa ser analisado enquanto fenômeno vinculado às mudanças na base produtiva do capitalismo; e enquanto instrumento, pautado em orientações neoliberais, pertencente ao movimento macro e contínuo de transformação da sociedade capitalista. Para tanto, consideramos necessário contextualizar a reforma do Estado para que o processo de expansão seja compreendido em sua totalidade.

Para desenvolver a análise acerca da reforma do Estado e da reestruturação da educação superior a partir de orientações neoliberais, primeiramente faz-se necessário compreender em que consiste a sociedade neoliberal:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. (HARVEY, 2005, p. 12).

Na perspectiva neoliberal “a sociedade é uma soma de átomos independentes, os objetivos sociais são o encadeamento parcial desses átomos, onde cada um vê satisfeitos seus interesses individuais.” (BIANCHETTI, 1997, p. 73). Assim, os indivíduos são considerados moléculas sociais do sistema econômico e, conseqüentemente, o individualismo e as desigualdades entre estes se constituem em elemento propulsor da lógica neoliberal.

As premissas neoliberais são caracterizadas pela defesa de um livre mercado que incentiva o setor privado e o “direito de escolha” do “consumidor”. Desencadeiam políticas que recompensem a “responsabilidade individual e a iniciativa pessoal e procuram destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário que nunca faria o bem mesmo se fosse bem-intencionado, o que raramente é.” (McCHESNAY *apud* APPLE, 2003, p. 21).

O neoliberalismo defende que o estatal é improdutivo para a economia do país e deve ser substituído/transformado em privado. A realidade é que, na sociedade de produção capitalista, as políticas neoliberais ao serem disseminadas descontroladamente e esvaziadas de criticidade “tornaram-se o senso comum de um consenso internacional emergente. [...] têm algo parecido com uma aura sagrada, principalmente desde que nos disseram repetidamente que não há alternativas que valha considerar.” (APPLE, 2003 p. 21).

Shiroma e Santos (2014) alerta que alguns termos que são usados de forma indiscriminada e são *slogans* esvaziados do conteúdo crítico que os constituíam originalmente, pois o neoliberalismo se apropria, a partir de sua lógica, de conceitos básicos que comumente estão presentes em discussões sociais, como: indivíduo e sociedade, Estado, democracia, mercado, políticas sociais, políticas educacionais, financiamento, descentralização, qualidade da educação, entre outros.

Quer dizer que, no contexto da sociedade capitalista, a reforma do Estado tem como objetivo central assegurar a ampliação e a rentabilidade do capital por meio da ampliação dos espaços em potencial para a exploração econômica, entre esses espaços está a educação. Para

Marx e Engels (1998) a manutenção da burguesia é condicionada à constante evolução dos instrumentos de produção, das relações de produção e das relações sociais. (BEHRING, 2008).

Na presente pesquisa consideramos “educação” enquanto movimento que está para além da educação vivenciada nos espaços formais de ensino, compreendemos enquanto preparação para a vida/mundo. Educação possui relação natural com o trabalho (na perspectiva Marx), mas não tem como objetivo principal a qualificação para o mercado/mundo de trabalho e que não deve ser considerada uma mercadoria a serviço da lógica do capital (MÉSZAROS, 2008), como dissemina a perspectiva neoliberal.

O sentido de educação sofre variações de acordo com a perspectiva utilizada e a compreensão dos objetivos das políticas neoliberais nos diversos segmentos da sociedade é essencial para que possamos identificar o papel da educação no contexto de crise do capitalismo, bem como analisar criticamente o modo em que se dá a manipulação ideológica da dita democracia. Para Bianchetti (1997, p. 83) “os neoliberais têm receio do exercício democrático”. Apple (2003, p. 51) reforça a análise revelando que:

[...] a atração das políticas conservadoras na educação reside, em grande parte, em grandes alterações do nosso senso comum – sobre o que é democracia, se nos vemos ou não como indivíduos de posses (“consumidores”) e, em última instância, como entendemos o funcionamento do mercado. Subjacente às políticas neoliberais na educação e suas políticas sociais em geral está a fé na equidade e na justiça essencial dos mercados. Os mercados vão acabar distribuindo os recursos de maneira eficiente e justa de acordo com os méritos de cada um. Vão acabar criando empregos para todos os que querem. São o melhor mecanismo possível para assegurar um futuro melhor para todos os cidadãos (consumidores).

Dissemina-se a esperança de que a solução para as desigualdades sociais está no mercado. Apple (2003, p. 24) alerta, ainda, para a necessidade de repensarmos nossa visão de que conceitos como “consumidor” e “mercado” são coisas boas e analisá-los “num contexto diferente e muito mais crítico socialmente, um contexto que pergunta de que modo eles atuam de fato no mundo real da educação”. A criticidade a esses conceitos permite identificar as contradições que os cercam quando são utilizados para ratificar o funcionamento da lógica hegemônica.

A lógica do mercado extrapolou o âmbito econômico e passou a ser aplicada em todos os campos sociais. O papel do Estado é redefinido de acordo com os interesses do mercado e as relações estabelecidas entre o público e privado. Significa que, diante da crise do capital, cabe ao Estado a responsabilidade de estabelecer estratégias e/ou políticas que incentivem o crescimento do setor privado em detrimento do setor público, até mesmo com o próprio

financiamento por meio de transferências de recursos públicos para o setor privado. Nesse contexto, os serviços públicos são privatizados e a educação, assim como os demais serviços sociais, fica a serviço desse processo.

Após essa compreensão do interesse do mercado na prestação de serviços públicos, a sociedade, principalmente no âmbito dos grupos marginalizados, se dará conta da importância da discussão de estratégias que visem a superação da lógica hegemônica que domina os interesses sociais, e de forma dissimulada atacam direitos sociais por meio de “políticas públicas” questionáveis.

A ideologia do capital faz os sujeitos acreditarem/aceitarem que não existem outras possibilidades de sociedades e que estamos presos ao modelo capitalista (TRAGTENBERG, 2012). Nesse mesmo sentido, Mézaros (2008) aponta que o principal desafio para uma educação para além do capital está na superação do tripé capital/trabalho/Estado (burguês), pois uma reformulação nos processos educativos exige correspondente mudança no cenário social, no qual as práticas educativas são pensadas e desenvolvidas. A educação deve articular-se à luta pela transformação radical do modelo econômico e político hegemônico vigente.

Na sociedade capitalista, o papel do Estado é redefinido de acordo com os interesses do mercado e as relações estabelecidas entre o público e privado. Cabe ao Estado a responsabilidade de estabelecer estratégias e/ou políticas que incentivem o crescimento do setor privado em detrimento do setor público, até mesmo com o próprio financiamento por meio de recursos públicos. Assim, recursos públicos foram privatizados e as empresas assumiram o controle da prestação de serviços públicos à sociedade, e a educação não ficou de fora desse processo.

A reforma do Estado no Brasil faz parte de um projeto macro de reestruturação do capital, que envolveu mais de oitenta países, “cujas consequências internas estão sendo desoladoras e no nível internacional configuraram um novo marco das relações econômicas entre os países industrializados e os do Terceiro Mundo” (MONTES, 1996, p. 179 *apud* BEHRING, 2008). Esse processo precisa ser analisado no contexto das intensas transformações vivenciadas pelo capitalismo a partir da década de 1970, e enquanto estratégias de reestruturação econômica por meio da maximização de lucros e desoneração do capital. Nesse contexto, a superação da suposta crise do Estado está condicionada à redução dos gastos públicos:

[...] é necessário reduzir o *déficit* causado por excessivos gastos públicos com pessoal e políticas sociais. Como consequência a privatização vem sendo utilizada com a finalidade de reduzir a presença do Estado, tanto na área produtiva quanto na área social. O argumento principal dessa política é o de que o processo fundamental da história humana deve ser conduzido pelas forças da própria sociedade civil, reduzindo a ação do Estado e transferindo os direitos sociais para o setor de serviços definidos pelo mercado. (CHAVES, 2008, p. 69)

Essas orientações capitalistas são realizadas por organismos internacionais financeiros, como o Banco Mundial - BM e o Fundo Monetário Internacional - FMI, os quais tiveram grande influência nesse projeto macro de reformas proposto aos países da periferia do capital, que em 1989 culminou na elaboração do Consenso de Washington⁴ com o objetivo de estabelecer orientações, sob a perspectiva neoliberal, ao combate das crises econômicas e problemas sociais dos países subdesenvolvidos, em especial da América Latina.

O Consenso de Washington “tem sido considerado como o marco decisivo na elaboração e definição das reformas estruturais da economia capitalista” (CHAVES, 2008, p. 71). De acordo com esse documento, o desenvolvimento desses países estava condicionado às seguintes medidas: (1) equilíbrio orçamentário; (2) abertura comercial; (3) liberalização financeira; (4) desregulamentação dos mercados domésticos; e (5) privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 1996, p. 23). Tais recomendações serviram como base para medidas que os organismos internacionais traçaram para “ajudar” os países que estavam em crise.

O BM⁵, por exemplo, com ações pautadas no discurso da redução da pobreza e das desigualdades, influencia diversos países por meio de financiamento, assistência técnica e pesquisas econômico-sociais. No que se refere a financiamentos, tais empréstimos são carregados de exigências no campo das políticas econômicas e políticas públicas em geral – principalmente por meio de cláusulas sociais –, que são desenvolvidas nos países clientes do BM. Tais países precisam, de fato, se comprometer com a implantação da agenda neoliberal desenvolvimentista (PEREIRA, 2018).

No Brasil, desde o Governo Collor (1990-1992), apresentavam-se indícios de incentivos a investimentos externos na economia. Mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que a agenda neoliberal foi intensificada. Pautada em orientações dos organismos

⁴ Participantes: Departamento de Tesouro dos Estados Unidos, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e congressistas americanos.

⁵ Formado por duas organizações: Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird); Associação Internacional Para Desenvolvimento (AID).

internacionais e na exigência de ajustes neoliberais na economia nacional, a Reforma Gerencial do Estado (ou Reforma da Gestão Pública) no Brasil teve início nos anos 1990 e objetivou redefinir o papel do Estado de acordo com as exigências emergentes do processo de globalização em curso e, conseqüentemente, superar a crise fiscal e a administração pública em curso considerada patrimonialista, burocrática e ineficiente.

Essa reforma deu-se por meio da criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) em 1995, sob responsabilidade do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, cujas recomendações resultaram no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRE que definiu objetivos e diretrizes para a Reforma, com vistas a efetivar o novo papel do Estado: coordenador e regulador do desenvolvimento econômico e social.

De acordo com o Ministro, a crise do Estado estava presente no Brasil desde os anos 1970, mas somente a partir dos anos 1980 tornou-se visível por conta da:

crise fiscal e o esgotamento da estratégia de substituição de importações, que se inserem num contexto mais amplo de superação das formas de **intervenção econômica e social** do Estado. Adicionalmente, o **aparelho do Estado** concentra e centraliza funções, e se caracteriza pela rigidez dos procedimentos e pelo excesso de normas e regulamentos. (PDRE, 1995, p. 11, grifos nossos).

O PDRE relata que nesse período diversos países passaram por processo de recessão do crescimento econômico, elevação do índice de desemprego e de inflação. A partir disso, ficou evidente que a estagnação econômica dos países da América Latina e do Leste Europeu tinha como causa a crise do Estado que encontrava dificuldade de administrar as expectativas em relação ao crescente desenvolvimento econômico e social.

De acordo com o Ministro, a crise do Estado desdobrava-se em três fatores: crise fiscal, crise do padrão de intervenção do Estado (econômica e social) e crise do aparelho do Estado (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001). Com base nisso, foram consideradas como “inadiáveis” as seguintes reformas:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) **a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais**; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (BRASIL, 1995, p. 11, grifos nossos).

Diante disso, a proposta de Reforma consistia na existência de quatro grandes setores constituindo o Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado: onde são definidas as leis e políticas públicas; (2) as atividades exclusivas de Estado: aquelas em que o poder de legislar e tributar é exercido; **(3) os serviços não-exclusivos ou competitivos: aqueles que têm alta relevância e não podem ser adequadamente recompensados no mercado através da cobrança dos serviços;** e (4) a produção de bens e serviços para o mercado: realizada pelo Estado por meio das empresas de economia mista, que operam em setores de serviços públicos e/ou em setores considerados estratégicos (BRASIL, 1995).

Bresser-Pereira (1988) delineou que, além de uma reforma constitucional⁶, três elementos essenciais para a reforma do aparelho do Estado brasileiro: descentralização dos serviços sociais por meio das “organizações sociais”, implementação das atividades exclusivas de Estado por meio das “agências executivas”, e profissionalização do servidor. Além disso, a previdência dos servidores também entrou em pauta para ser transformada em menos onerosa ao Estado.

Para o Ministro, a reforma não visava a adequação à lógica neoliberal do Estado mínimo, mas sim a reconstrução de um Estado forte, eficiente, flexível e descentralizado com atribuições bem definidas no que se refere à coordenação e regulação, pois no capitalismo globalizado que emergido a partir de 1990, predominaria a combinação entre “o controle hierárquico gerencial, a democracia representativa, a democracia direta ou controle social direto, e o mercado” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 78).

O discurso propagado durante a reforma do Estado visava criar um ambiente favorável ao mercado. Para tanto, foram realizados comparativos entre os serviços prestados pelo setor público e pelo setor privado, enalteceu-se a eficiência do segundo e defendeu-se que nele deveriam ser espelhados os serviços públicos para superar a inflexibilidade e burocracia do aparelho do Estado. Para a efetivação desse processo, além das figuras público e privado, surge uma nova possibilidade de instituição dentro do espaço público, a pública não-estatal, que consistiriam em “organizações sociais”.

A educação superior pública, se enquadraria enquanto serviços não-exclusivos ou competitivos. As universidades seriam transformadas, junto às escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus, em entidades públicas não-estatais ou fundações de direito privado. Assim, o Estado teria controle dessas instituições, mas a responsabilidade da

⁶ Para o ministro do Mare a Constituição Federal de 1988 se constituía em aparato legal para a rigidez burocrática da máquina pública.

manutenção seria dividida com a sociedade. A esse processo foi dado o nome de “publicização”:

[...] salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização”. (BRASIL, 1995, p. 12-13).

O principal ponto da reforma, ao presente objeto estudado, refere-se a essa classificação da educação superior em serviço não exclusivo estatal, por meio da transformação do status jurídico das IES federais em organizações sociais, ou seja, personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e sujeita a contrato de gestão⁷. Por meio do contrato de gestão se daria a materialização de parceria público-privada, relação esta que tornaria a universidade “[...] reprodutora de conhecimentos e prestadora de serviços, lançando-se no mercado competitivo, subordinando sua produção acadêmica às demandas e necessidades do capital e do mercado, impostas pelos agentes financiadores” (CHAUÍ, 2003 *apud* CHAVES, 2008, p. 70).

Diante da manifestação da comunidade acadêmica contrária a esse processo a mudança dos status das universidades para “organizações sociais” não se concretizou em âmbito federal. Efetivamente, a reforma deu-se na materialização do Estado regulador por meio da privatização de empresas estatais e por meio da reforma gerencial com vistas a superar aspectos burocráticos que resultavam na ineficiência e ineficácia do serviço público.

Contudo, o governo federal, pautado no discurso da existência de uma grave crise na educação superior, encontrou outros meios legais para realizar ajustes necessários ao atendimento da agenda governamental voltada para esse nível de ensino, principalmente no que se refere à expansão via setor privado-mercantil (SGUISSARDI, 2009), por meio liberalização dos serviços educacionais, programa de crédito educativo, isenção de tributos, entre outros.

⁷ Instrumento firmado entre o Poder Público e a entidade qualificada como organização social, com vistas à formação de parceria entre as partes para fomento e execução de atividades que sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos por Lei. (BRASIL, 1998).

2.2 ORIENTAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Para analisar as políticas educacionais voltadas para a educação, primeiramente consideramos necessária a compreensão do pertencimento destas políticas ao grupo macro das políticas sociais que são “estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social” (BIANCHETTI, 1997, p. 88), englobam além da educação, as diversas áreas sociais, como moradia, saúde, entre outras.

No campo das políticas educacionais existem “políticas em educação” e “políticas para a educação”. No primeiro grupo de políticas destacamos a forte presença de concepções de grupos que não diretamente estão representados no governo e que podem ser resistência frente à efetivação de determinados objetivos do governo. No segundo grupo, as políticas “para a educação” são desenvolvidas pelo governo como parte das políticas sociais e contribuem para que o sistema educativo seja ajustado de acordo com os projetos políticos de grupos dominantes (BIANCHETTI, 1997). Consideramos que a reforma na educação superior foi realizada a partir de “políticas para a educação”.

Temos como ponto de partida o processo de reformas, intensificado a partir de 1990, voltado para a expansão da educação superior brasileira. Nesse período, “a demanda por vagas no ensino superior continuava sendo fator de pressão sobre o governo federal” (SHIROMA, 2011, p. 78), mas o propósito de induzir a modernização foi o fator predominante para a promoção de políticas que causaram as principais mudanças no sistema da educação superior. O Governo Federal, especialmente por meio do Ministério da Educação (MEC), instituiu diversas medidas legais (Leis, Decretos, Portarias, Medidas Provisórias, Propostas de Emendas Constitucionais) para atender as expectativas do Estado em relação ao seguimento das orientações capitalistas.

Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, orientam aos países em desenvolvimento “o fortalecimento de instituições de governança, de apoio à iniciativa privada e à reforma do mercado de trabalho, a fim de reestruturar seu crescimento sustentável de longo prazo.” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 80). Destacamos que:

[...] desde os anos 1980 a educação superior perdeu prioridade na política educacional do BM, e em vários países do mundo sofreu severos cortes e mudanças afinados com as diretrizes propostas por aquele, o qual financiaria um grande número de projetos e estudos visando a reduzir os gastos com o ensino superior público e otimizar sua “eficiência interna”, isto é adotar práticas de gestão empresarial, ao mesmo tempo abrindo espaço para o crescimento privado. (SIQUEIRA, 2004, p. 50-51).

Logo, nas orientações do BM, o setor privado passou a ocupar “o espaço da construção de um projeto político educacional para o país, inclusive sendo reconhecido como ator imprescindível nesse processo” (KRAWCZYK apud TEIXEIRA; DUARTE, 2017, p. 45). Para evidenciar influências de organismos internacionais na reestruturação da educação superior brasileira, consideramos os seguintes documentos:

Quadro 2 – Documentos do Banco Mundial

Nº	Ano	Documento
01	1986	<i>Financing education in developing countries – An exploration of policy options</i>
02	1995	<i>La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia</i>
03	1997	Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial
04	1998	<i>The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms</i>
05	1999	Estratégias para o setor educacional – documento Estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe
06	2002	<i>Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria (2002)</i>

Fonte: Elaboração própria (2019)

O documento *Financing education in developing countries – An exploration of policy options* (1986) defendeu que os investimentos em educação básica apresentam mais retornos que os investimentos em educação superior. Logo, “os países deveriam priorizar seus investimentos públicos na educação básica, principalmente no nível fundamental, em detrimento dos recursos destinados à educação superior” (GUIMARÃES, 2013, p. 3). De acordo com Sguissardi (2015), após 14 anos, essa tese passou por revisão, ou até mesmo rejeição, no documento *Higher education in developing countries: peril and promise* (WORLD BANK, 2000), elaborado a partir de parceria entre o Banco Mundial e a Unesco.

O documento intitulado *La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado primeiramente em uma versão em inglês no ano de 1994, e posteriormente, em espanhol no ano de 1995, aborda diretrizes para a educação superior na América Latina. Apresenta que os países latino-americanos vivenciam uma crise na educação

superior, desencadeada pela adoção do modelo humboldtiano⁸, e se propõe a apresentar estratégias de reforma para a superação dos desafios desse nível de ensino. Como forma de superação do modelo humboldtiano tem-se a possibilidade de estabelecer, separadamente, universidades de ensino e universidades de pesquisa com ênfase na tecnologia, desconstruindo o tripé ensino, pesquisa e extensão das universidades.

O documento orienta maior **diferenciação de instituições**, por meio da diferenciação dos objetivos institucionais e do desenvolvimento de instituições não universitárias; maior **diversificação das fontes do financiamento** de instituições estatais, por meio da mobilização de um volume maior de financiamento privado; **adoção de incentivos para seu desempenho**, com vistas ao uso eficiente de recursos; e **redefinição do papel do governo**, por meio da transferência de responsabilidades às instituições públicas. Como ponto principal temos a diferenciação de instituições, sobre a qual o documento considera que:

La introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecúen mejor a las necesidades del mercado de trabajo. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

A diferenciação e a diversificação das fontes objetivam atender a crescente demanda de oferta da educação superior e adequá-la ao mercado de trabalho. De fato, tais espaços seriam regulados pelo mercado, pois essa diferenciação implicaria na abertura do campo às instituições privadas e a diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas acarretaria na parceria público-privado, desencadeando a privatização da educação superior e a mercantilização do processo desenvolvido no interior das universidades pública, ocasionada pela necessidade de captação de recursos externos, como cobrança de taxas e mensalidades, venda de cursos, consultoria, entre outros. Guimarães (2013, p. 4), evidencia que:

A implementação dessas recomendações permitiria a efetivação de três objetivos centrais da contrarreforma neoliberal: a) a redução de investimento público na educação superior, para aprofundar o ajuste fiscal dos Estados e garantir o pagamento de suas dívidas; b) a ampliação do espaço do mercado educacional para responder as demandas expansionistas do próprio capital; c) a aproximação da educação superior, incluindo a formação da força de trabalho e dos conhecimentos/pesquisas, aos interesses pragmáticos do capitalismo. Trata-se, como vemos de adequar a política educacional, especialmente a educação superior, aos interesses/desígnios atuais do capital.

⁸ Universidade que desenvolve pesquisa atrelada ao ensino e extensão. Modelo considerado oneroso e inviável para ser mantido pelo Estado.

O processo de privatização e mercantilização da educação superior brasileira, bem como de serviços sociais e de infraestrutura, também é evidenciado no “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial”, o qual orienta que “o Estado é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém não enquanto agente direto do crescimento, mas sim como um sócio, elemento catalisador e impulsionador desse processo” (BM, 1997, p. 02).

Em 1998, o documento *The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms*, além de reforçar orientações anteriores, enfatizou que a educação superior como bem antes privado que público, pois apresentava características de um bem privado “que se pode subordinar às forças do mercado” (SGUISSARDI, 2015). Em 1999, o documento “Estratégias para o setor educacional – documento Estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe”, reforçou o papel da educação, via ampliação do setor privado na educação superior, como agente redutor da pobreza.

Outra orientação importante, trata-se da mudança da denominação de “educação superior” para “educação terciária”. Essa concepção, presente no documento “*Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*” (BM, 2002), também reforça a diversificação do sistema e inova “na medida em que qualquer curso ‘pós médio’ (público ou privado) era considerado de nível terciário, seja através da emissão de diplomas, certificados ou atestados de aproveitamento” (LIMA, 2011, p. 89).

Além disso, dissemina-se o discurso, constante de documentos do Banco Mundial relacionados ao fomento da educação básica, que o Brasil investe muito em educação superior, em detrimento de investimentos na educação básica, esse discurso revela que as políticas de expansão por meio de instituições não-universitárias, ou de expansão em massa da dita educação terciária, objetivam a redução de custos no ensino superior, com redução do custo-aluno.

Nessa perspectiva, o Banco Mundial, articulado com a Organização Mundial do Comércio (OMC), incentiva os investimentos de empresas na educação superior, por meio de associação de IES às Instituições dos países centrais; constituição de universidades corporativistas e; investimentos no ensino à distância. A ideia é que o mercado deve determinar os rumos da educação, baseado “na avaliação [...] de que a educação – sobretudo a universitária – distanciou-se das necessidades reais da economia” (CORAGGIO, 2009, p. 106).

Nesse contexto, observa-se que a educação é incluída como serviço comercializável, sujeita a um processo de expansão intimamente ligado às estratégias de manutenção da lucratividade, por meio da privatização e da mercantilização da educação superior. Arruda e Gomes (2012, p. 04) apontam que:

As políticas e reformas educacionais voltadas para a educação superior, implementadas nas últimas décadas em diferentes países, inclusive os da América Latina, têm como referências discursivas publicações das organizações internacionais, dado o financiamento de projetos, programas, documentos e produção de estudos desenvolvidos para as regiões.

No Brasil, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) acreditava que “havia desperdício de recursos na educação superior, pois apresentava um consumo de 70 a 80% do orçamento do MEC e atendia apenas a 22% de estudantes de graduação” (VIEIRA, 2018, p. 36). Nesse contexto, a educação superior foi reestruturada a partir da sua fragmentação em textos legais, entre esses textos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, teve maior efeito no processo de reestruturação da educação superior brasileira. O capítulo que trata da educação superior “[...] é uma espécie de plataforma legal, a dar guarida presente e futura à série de ações de reforma que se fundamenta em princípios defendidos tanto por organismos supranacionais [...]”. (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 47).

A LDBEN efetivou implantação de gestão gerencial nas universidades públicas, impactando na organização e na condução da educação, explicitou a diversificação institucional e o afastamento do Estado no financiamento da educação superior, conforme evidencia o Art. 45, no qual define-se que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996, s/p).

Essa definição está articulada ao Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que ao considerar a educação direito de todos e dever do Estado e da família, estabelece que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p). Diante disso, especificamente no âmbito da educação superior o financiamento passou a ocorrer por meio de recursos estatais (arrecadação de tributos), recursos das famílias (mensalidades) e recursos de parcerias com a sociedade (contratos e convênios). Guimarães (2014, p. 85), evidencia que:

[...] a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, como principal instrumento específico/legal da política educacional brasileira, concilia os interesses hegemônicos do capital (nacional e internacional), induz à privatização da educação superior e, nesse sentido, pressupõe o ataque à universidade pública autônoma e crítica, assentada na indissociabilidade de suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, a LDBEN também define questões acerca da avaliação das instituições mediante resultados, predominantemente quantitativos, conforme consta no Art. 46 “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. A avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, sob responsabilidade do MEC, é efetivada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. O processo de avaliação considera os seguintes aspectos: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente.

A questão da diferenciação das instituições está muito presente no acervo legal. Em 2001, o Decreto Lei nº 3860/2001, no Art. 7º classifica as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, quanto à sua organização acadêmica, em I - universidades; II - centros universitários; e III - faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. Posteriormente, o Decreto nº 5.225 de 2004 alterou essa classificação para I - universidades; II - Centros Federais de Educação Tecnológica e centros universitários; e III - faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores.

Em 2006 o Decreto nº 5.773 em seu Art. 12 voltou a alterar essa classificação para I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades. Observa-se que nos outros decretos a figura da universidade aparecia antes das demais instituições, no entanto nesse decreto aparece no inciso III da classificação. Atualmente, o Decreto nº 9.235 de 2017 define que:

Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como:

I - faculdades;
II - centros universitários; e
III - universidades.

§ 1º As instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades.

§ 2º A alteração de organização acadêmica será realizada em processo de credenciamento por IES já credenciada.

§ 3º A organização acadêmica das IFES é definida em sua lei de criação.

§ 4º As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2017, s/p).

Observa-se que o acervo legal tem variações nos últimos anos acerca da organização das instituições de educação superior. A partir dessas alterações tem-se a evidenciação do papel

da universidade, que de acordo com o Art. 52 da LDBEN se constituem em instituições responsáveis pela “formação de profissional em nível superior formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão”.

A LDBEN não faz menção ao princípio do ensino, pesquisa e extensão, no entanto, posteriormente, em 1997 Decretos⁹ limitaram essa exigência às instituições organizadas como universidades. Para as instituições privadas isso se torna elemento atrativo no mercado, pois a oferta de educação superior pode ser pautada apenas no ensino, o que significa menor investimento no “serviço” oferecido e, conseqüentemente, maior lucratividade.

Em 2001, ainda no Governo FHC, o Plano Nacional da Educação (PNE) foi aprovado pela Lei nº 10.172. Dos nove vetos presidenciais ao Plano, relacionados à ampliação de recursos financeiros para a educação, cinco deles eram referentes ao financiamento da educação superior (CATANI; OLIVEIRA, 2003). Contraditoriamente, tais vetos deram-se ao mesmo tempo em que era evidenciada a necessidade de ampliação da educação superior para atender a crescente demanda por vagas. A adoção dessa medida comprova o interesse do Estado no processo expansionista da educação superior sem impactos no custeamento efetivado pelo Estado, ou até mesmo pela redução, bem como a desresponsabilização do Estado por esse nível de ensino e a ampliação do segmento via setor privado.

A reforma da educação superior efetivada nos Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff apresentam continuidade às políticas desenvolvidas no Governo FHC. Tais políticas apresentaram proximidades com o movimento de reconfiguração mundial desse nível de ensino. No entanto, os governos do PT defenderam a “equidade social articulada à concepção de desenvolvimento econômico e social, de capacitação de mão de obra e da elevação da empregabilidade da população, ao priorizar a construção de *campi* de instituições federais de educação” (FERREIRA, 2015, p. 129).

Diante disso, destacamos que a reforma do Estado e, conseqüentemente, as reformas no âmbito da educação superior brasileira têm como base orientações de organizações financeiras internacionais, principalmente do BM. Nesse contexto, visando o desenvolvimento da educação superior no país, foram criadas e ampliadas políticas com o objetivo de expandir e democratizar o acesso a esse nível de ensino. No campo dessas políticas evidenciamos a existência de dois grupos: políticas federais de expansão via setor privado-mercantil e políticas federais de expansão via segmento público.

⁹ Decretos nº 2.207/1997 e nº 2.306/1997

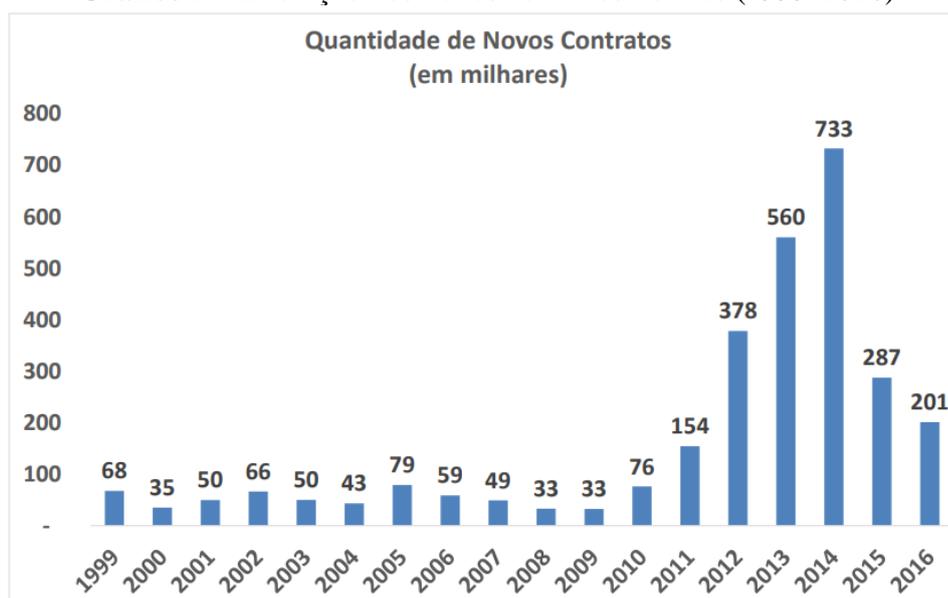
Do primeiro grupo destacam o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies). Do segundo grupo destacam-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com educação à distância, e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A seguir faremos uma breve explanação acerca dessas políticas, tal abordagem é importante para compreendermos o contexto da política principal do presente estudo, a expansão da educação superior pública por meio dos IF.

O Fies foi instituído pela Lei nº 10.260/2001, mas tem sua origem na Medida Provisória (MP) nº 1.827/1999. Trata-se de um Fundo de Financiamento de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação. Destina-se à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério. Em 2010 a Lei nº 12.202 alterou essa Lei que instituiu o Programa.

O Fies funciona como uma espécie de parceria entre Governo Federal, sociedade e empresas educacionais. O Estado transfere recursos públicos, por meio de financiamento individuais a estudantes, às instituições privadas que realizam a prestação de serviços no campo da educação superior. No histórico do Fies observam-se diversas mudanças legais, entre os objetivos dessas mudanças está o de ampliar o acesso ao fundo para atender exigências das entidades particulares de educação superior por meio de medidas como “redução de taxa de juros, dispensa de fiador, constituição de fundo garantidor de crédito, que foram implantadas a partir de 2010” (SANTOS FILHO; CHAVES, 2017, p 93). No entanto, em 2014 as mudanças no Fies não foram favoráveis ao setor privado, pois:

[...] os processos de aquisições na oligopolização da educação superior sofreram impactos das mudanças no programa de financiamento estudantil, inclusive resultando em despesas administrativas decorrentes de distrato contratual, em face das alterações das exigências para concessão de financiamento aos estudantes, reduzindo a quantidade de contratos (SANTOS FILHO; CHAVES, 2017, p 77).

Tais mudanças resultaram na insatisfação de empresas educacionais, pois mediante cortes na educação, os critérios de concessão de financiamento aos estudantes foram alterados e, conseqüentemente, houve a redução no quantitativo de contratos, conforme evidencia gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Evolução dos novos contratos do Fies (1999-2016)

Fonte: MEC (2017)

Conforme o Gráfico 1, nos anos 2008 e 2009 o Programa apresentou o menor número de novos contratos, apenas 33 mil. Em 2014, ao alcançar 733 mil, apresentou o maior número de novos contratos. Em relação ao número total de contratos, mesmo o FIES passando por período de forte ampliação, aumentando de aproximadamente 182 mil contratos em 2009 para 1,9 milhão em 2015, de acordo com diagnóstico do Fies, publicado em junho de 2017, “a forte elevação de financiamentos do Fies contribuiu aquém do esperado na expansão das novas matrículas do ensino superior” (BRASIL, 2017, p. 5), pois parte substancial dos contratos foram concedidos a discentes que já estavam matriculados, ou que já cursariam o nível superior independente do programa, pois tinham condições financeiras para arcar com os custos da graduação em IES privada.

De acordo com Santos Filho e Chaves (2017) o Fies, enquanto estratégia de acesso e expansão da educação superior, consiste em benefício individual aos sujeitos habilitados ao financiamento. Por outro lado, consiste em incentivo estatal à privatização desse nível de ensino.

O Prouni, por sua vez, é um Programa, sob gestão do Ministério da Educação, instituído no Governo Lula, pela Medida Provisória 213/2004, que em 13 de janeiro de 2005, foi convertida na Lei nº 11.096. Trata-se de uma política que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, com ou sem fins lucrativos, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros que ainda não sejam diplomados.

É um programa que faz parte da política de financiamento público do ensino superior em instituições privadas por meio da estratégia de renúncia fiscal (Imposto de renda das pessoas jurídicas; contribuição social sobre o lucro líquido; contribuição social para o financiamento da seguridade social; e contribuição para o Programa de Integração Social – PIS).

O Prouni divide opiniões quanto aos objetivos fins: democratizar o acesso à educação superior no país e/ou financiar a expansão da educação superior via setor privado. Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 37) corroboram com a segunda hipótese ao evidenciar que “as instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos, representando, portanto, um financiamento indireto”. Diversas críticas são destinadas às políticas como o Prouni, que utilizam o mecanismo de renúncia fiscal, pois se constituem em estratégia de financiamento, via recursos públicos, para instituições privadas, o que pode se representar estímulo à intensificação do processo de privatização da educação superior. Guimarães, Monte e Moraes (2012, p. 12) apontam que:

[...] o desenvolvimento das políticas afirmativas PROUNI/FIES constituem ações para ampliar a relação Estado/Mercado e impulsionar a expansão do setor privado na educação superior. Não se visualiza ampliação expressiva do quantitativo de matrículas com vistas à “Democratização do Ensino Superior”, como propalado pelo Governo Lula da Silva, ao representar parcela insignificante diante da população que almeja acesso no ensino superior.

Dados oficiais da educação superior revelam que, historicamente, o setor privado já representa maior percentual de atuação na área da educação superior. Logo, o âmbito público é o que tem mais necessidade de investimentos no âmbito da educação superior. Políticas como o Fies e o Prouni recebem recursos públicos que poderiam ser investidos em instituições públicas para a expansão das vagas e políticas com vistas a garantir a permanência e a conclusão do curso.

O Proies foi instituído pela Lei nº 12.688/2012 e objetiva assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições de ensino superior integrantes do sistema de ensino federal, por meio da aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais.

A renegociação de dívidas de IES privadas ocorre por meio de adesão e aprovação de plano de recuperação econômica. As IES poderão parcelar a dívida em até 15 anos e realizar o pagamento de até 90% (noventa por cento) do valor das prestações mensais a comprovação da concessão de bolsas integrais em cursos de graduação presenciais (BRASIL, 2012). Observa-

se que o Proies tem como foco a renegociação de dívidas e o aumento da oferta de bolsas de estudos integrais para os estudantes de cursos de graduação.

Assim como o Fies e o Prouni, o Proies apresenta-se como estratégia que incentiva a expansão da educação superior privada. Silva (2014, p. 461) reforça que essas políticas “promovem o processo de empresariamento da educação, estabelecendo novas relações entre Estado e iniciativa privada”. O incentivo a essas políticas evidencia o interesse do Estado em incentivar a expansão do segmento privado a partir do investimento de recursos públicos.

O Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, implantado durante o Governo Lula da Silva (2003-2010) teve o objetivo de possibilitar a ampliação do acesso e permanência na educação superior, a nível de graduação, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. O Reuni buscou consolidar a política nacional de expansão da educação superior pública e se constituiu em estratégia para o cumprimento da meta de prover a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até 2010, que fora estabelecida no Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001).

A adesão deu-se mediante aprovação dos planos de reestruturação apresentados pelas universidades interessadas, desde que fossem considerados dentro dos parâmetros exigidos pelo Programa e com proposições exequíveis. A relação entre o governo federal e as universidades estabeleceu-se por meio de um contrato de gestão, no qual eram estabelecidos metas e indicadores de avaliação. Silva e Castro (2014, p. 214) apontam que “a reestruturação das universidades federais, por essa via, implica numa autonomia bastante relativa, numa autonomia controlada pelo Estado e pelo mercado”.

No discurso do Programa foi enfatizada a possibilidade de fortalecimento das políticas de expansão das vagas para a graduação, aumento da contratação de docentes, dos investimentos na infraestrutura e das verbas para custeio das universidades. No entanto, o Reuni precisa ser analisado como consequência da reforma do Estado brasileiro, resultante do processo de reestruturação produtiva do capital que visa adequar a educação às demandas mercadológicas e propiciar o desenvolvimento de IES públicas por meio de gestão empresarial. De acordo com Medeiros (2012, p. 01), o Reuni:

[...] desrespeita a autonomia da universidade, com consequências imprevisíveis para o trabalho docente em razão, dentre outras, das metas globais [...]; apresenta fortes possibilidades de gerar intensificação do trabalho docente já que seu foco é o ensino de graduação; há tendência a um aprofundamento do viés mercantilista na educação superior brasileira.

Mancebo (2015, p. 08) revela que o “objetivo do Reuni de ampliar o acesso e a permanência de estudantes na educação superior pública ocorreu mediante o muitíssimo questionável ‘melhor’ aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Pois ao se considerar o recurso financeiro acrescido por meio do Programa, evidencia-se que o valor foi insuficiente para o cumprimento das inúmeras metas estabelecidas no contrato de gestão, entre as universidades federais e o MEC.

O Reuni contribuiu para a expansão da educação superior, inclusive acerca da ampliação do acesso a estudantes das classes sociais historicamente excluídas das universidades federais, Arruda e Gomes (2012) evidenciam que após o Reuni, cresceu o número de egressos de escola pública que foram aprovados na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE):

[...] antes do Reuni, 11,4% dos aprovados eram provenientes da escola pública e após a implementação do Reuni este percentual passou a ser 17,2%. Nota-se, pois que há diferença significativa entre o número de aprovados egressos de escola pública após a materialização do Reuni no âmbito da UFPE (ARRUDA E GOMES, 2012, p. 12).

Mesmo contribuindo para ampliação do acesso, são necessárias ações do governo federal que assegurem a estes acadêmicos a permanência e a conclusão do curso com êxito. Além disso, as universidades que aderiram ao Programa tiveram dificuldades para cumprir as metas do contrato de gestão e enfrentaram problemáticas, como a intensificação do trabalho docente, avanço da lógica mercantil, naturalização do produtivismo acadêmico e apreensões quanto aos recursos financeiros para a manutenção da universidade pós-Reuni (MEDEIROS, 2012).

Concluimos que o Reuni, pode ser compreendido como mecanismo de regulação do processo de expansão da educação superior e de controle efetivado por meio de planos e metas previstos no contrato de gestão.

A educação a distância está prevista na LDBEN/1996, onde se estabeleceu que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, s/p). No contexto das reformas educacionais, essa modalidade de ensino surgiu como alternativa de diversificação do sistema, por meio de novas modalidades de atendimento.

Em 2005, por meio do Decreto nº 5.622, foi instituída a regulamentação geral que definiu a atuação da EAD na educação superior. Tal regulamentação se fez necessária devido a crescente oferta de cursos superiores nessa modalidade. Em período anterior à regulamentação, o número de IES credenciadas para EAD cresceu 350%. O aumento dos cursos de graduação a

distância foi proporcional, atingindo 310%. Pondera-se que a expansão da EAD se deu, predominantemente, via setor privado (SEGENREICH, 2006).

Nesse contexto, no âmbito do setor público, a UAB (Decreto n. 5.800/2006), foi instituída como um sistema integrado por universidades públicas, municípios e estados. De acordo com o MEC “é um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) com parceria da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC)” (BRASIL, 2006, s/p).

A UAB prioriza cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, por meio da educação à distância, como aponta o art. 1º do Decreto n. 5.800/2006:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; [...] II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; [...] III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; [...] IV - ampliar o acesso à educação superior pública; [...] V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; [...] VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e [...] VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras (BRASIL, 2006. Art. 1º).

Essa formação de professores, por meio da educação à distância, tem sido objeto de muitas polêmicas “no que concerne a sua pertinência, qualidade, acompanhamento, produção de material didático-pedagógico, avaliação, centralidade ou não do papel do professor, entre outras questões” (DOURADO, 2008, p. 904).

Observa-se, a partir de estudos, contribuições da UAB para o aumento das oportunidades de acesso ao nível da educação superior. Mas as condições dessa oferta limitam-se às condições institucionais, pois a UAB norteia e financia a materialização dos cursos, contudo, cada instituição desenvolve sua própria forma de trabalho, de acordo com sua cultura acadêmica, necessidades e possibilidades.

A participação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no processo de expansão da educação superior está atrelada ao fato dos IF/Cefet se constituírem em instituições que ofertam cursos superiores, bem como possuem autonomia para criar e extinguir cursos e registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos.

A Rede Federal se expandiu de forma surpreendente, nos governos Lula e Dilma e por meio dessa política evidenciou-se o propósito governamental de redução de investimentos na educação superior no âmbito das universidades. Assim como no Reuni, nos IF/Cefet também

ocorre a otimização de recursos, como infraestrutura física, quadro de pessoal, recursos de gestão por meio da oferta da educação profissional e tecnológica desde a educação básica até a educação superior.

Por causa dessa otimização os IF e Cefet enfrentam dificuldades relacionadas à formação de professores, obrigatoriedade do oferecimento das licenciaturas; capacitação pedagógica de professores e do Proeja, e avaliação segundo parâmetros de universidades necessários pela extensão da autonomia universitária (OTRANTO, 2011).

Outro ponto relevante acerca da verticalização¹⁰ do ensino é a possibilidade de, principalmente os IF serem “desprovidos de identidade própria e de estrutura adequada para o atendimento do seu público, bem como de reconhecimento social na região” (TAVARES, 2015, p.15). A ausência dessa identidade implica no não esclarecimento, por parte dos servidores e comunidade externa, quanto aos objetivos da criação e da atuação na educação superior.

A centralidade na formação profissional em nível médio também é evidente, direcionando-se atenção secundária à educação superior dentro dos institutos. Contudo, mesmo diante dessas problemáticas, em relação à expansão e acesso, os IF e Cefet apresentam contribuições, principalmente pela gratuidade dos cursos e o processo de interiorização das unidades acadêmicas.

Por meio de análise do conjunto de políticas que incentivam a expansão da educação superior via setor privado evidencia-se a contribuição com o financiamento das IES privadas, uma vez que essas instituições têm seus recursos complementados por meio recursos pertencentes ao fundo público, por meio da renúncia fiscal e financiamento estudantil. No centro das discussões são abordadas as contradições entre a democratização da educação superior por meio dessa expansão da educação superior, no que se refere ao aumento da oferta de vagas; e a contribuição para o enriquecimento de grupos educacionais privados por meio de recursos públicos que poderiam ser investidos na educação superior pública.

Quanto às políticas de expansão da educação superior via setor público, observa-se a contribuição para o aumento do número de vagas na educação superior sem que o Estado precise aumentar o financiamento, pois são políticas que visam a otimização dos recursos já investidos nas instituições, por meio do aproveitamento da infraestrutura, o quadro de pessoal e os recursos de gestão. Acerca dessas políticas as análises são centradas nas contradições do

¹⁰ A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (PACHECO, 2011, p. 14).

discurso do acesso e da democratização da educação, no que se refere ao aumento de vagas; e nas condições em que a educação superior é efetivada, com recursos reduzidos.

Contudo, nesse cenário evidenciam-se algumas contradições, de um lado a precarização de investimentos por parte do governo e do outro as IES públicas que resistem para continuar ofertando educação com qualidade. Portanto, ainda que determinada política educacional seja articulada nos moldes neoliberais, os sujeitos que efetivam tal política lutam para que a educação cumpra seu papel social.

O crescente incentivo aos processos de mercantilização e privatização da educação superior baseia-se no argumento de que “[...] o conhecimento propiciado pelo ensino superior deve ser visto como um investimento produtivo [...], um bem privado ou uma mercadoria de interesse individual negociado no mercado de trocas” (CHAVES, 2008, p. 73). Diante disso, evidencia-se que durante a reforma do Estado, a educação superior ser considerada como serviço não-exclusivo ou competitivo do Estado está em conformidade com orientações, para países periféricos, de organismos financeiros como BM e faz parte da efetivação de um projeto mercantil global.

Diante do exposto, concluímos que a reforma do Estado deu início ao processo de reestruturação do sistema de educação pública superior brasileira condicionado às necessidades advindas da reestruturação do sistema capitalista que se deu em nível global. Conforme exposto, influências das orientações de organismos financeiros internacionais podem ser observadas na Reforma do Estado e, conseqüentemente, nas reformas voltadas para a educação superior, principalmente no que tange ao processo de abertura desse nível de ensino ao mercado por meio da mercantilização e privatização.

A partir dos anos 1990 observou-se o afastamento do Estado no que se refere ao financiamento da educação superior brasileira, ficando apenas o Estado responsável pela gestão desse nível de ensino, bem como, a desconstrução desse nível de ensino enquanto direito social. Nesse cenário de reforma a “educação superior foi reduzida a uma política de gastos, à abertura ao mercado e ao culto econômico, com vistas a aproximar a universidade do modelo de empresas prestadoras de serviços, com novas formas de organização e gestão” (CHAVES, 2008, p. 73).

Essa articulação das políticas educacionais brasileiras ao capitalismo globalizado incorporou a educação superior e a transformou em espaço manobrado pelo mercado. Evidencia-se a presença do neoliberalismo no processo de expansão da educação superior brasileira, tanto por meio do processo de privatização, quanto pelo processo de otimização de

recursos e mercantilização das IES públicas. E, que assim se constituem em estratégia para manutenção das desigualdades sociais e a manutenção do poder nas mãos de grupos elitizados.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Nesta seção apresentamos um histórico da educação superior no âmbito da educação profissional e dados do processo de expansão da educação superior brasileira, com ênfase nos Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). Englobam-se as principais legislações da educação profissional que possibilitaram a oferta de educação superior nas instituições de educação profissional no Brasil e a análise de dados quantitativos acerca da participação dos IF/Cefet no processo de expansão.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DOS IF/CEFET

A expansão da educação superior no âmbito dos Institutos Federais (IF) tem a origem no plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Os IF foram criados em 2008, pela Lei nº 11.892, mas o Decreto nº 6.095 de 2007 já definia que os IF devem atuar na educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades. No entanto, a inserção da educação superior na Rede Federal é mais antiga, pois foi iniciada em 1978 com a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet).

Historicamente, a educação profissional no Brasil teve origem com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) para o ensino profissional primário e gratuito em todas as capitais do país. Como a própria denominação indica, essas escolas nasceram com o objetivo de ensinar ofícios, especificamente às classes proletárias. Justificou-se que o constante aumento populacional das cidades exigia a criação de meios de sustento para a população pobre. Para tanto, objetivou-se, por meio dessas escolas, habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o preparo técnico e intelectual, bem como “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.” (BRASIL, 1909).

Caracterizado pelos dirigentes públicos como ocioso, desfavorecido da fortuna, improdutivo, suscetível à criminalidade, causador do medo e da desordem social, esse grupo social tornou-se alvo nos projetos republicanos que visavam transformá-lo em um segmento útil à sociedade. Nesse contexto, a educação era entendida como a peça fundamental no processo de transformação desses chamados desocupados em futuros cidadãos republicanos úteis e contribuidores da ordem social e do desenvolvimento do país. (KUNZE, 2009, p. 22).

Voltadas a esse grupo populacional, que precisava ter alguma utilidade social, as EAA uniram a necessidade de utilização e capacitação do proletariado às crescentes demandas por mão-de-obra qualificada para o recente e em expansão mercado industrial. Para tanto, o ensino de ofícios deu-se de acordo com as demandas e especificidades industriais de cada estado, pois, nesse período o Brasil passava pela transição entre a predominância da economia agrário-exportadora e o surgimento das primeiras indústrias. (LORENZET, 2017).

No nível macro, os cursos profissionalizantes tinham como objetivo o trabalho manual (artífice), braçal, os ofícios neste contexto histórico deveriam ser destinados aos pobres e humildes por meio da Educação Profissional, enquanto o trabalho intelectual deveria ser reservado aos que já predispunham o poder, aos filhos da elite cuja formação consolidava-se com a Educação Superior. (LORENZET, 2017, p. 47).

De um lado, a fragmentação do trabalho, pautado na divisão de classes, restringia aos pobres os cursos profissionalizantes, por meio de formação rápida e voltada para a operacionalização de tarefas simples. Por outro lado, aos herdeiros de recursos a formação para o trabalho intelectual que os colocaria em cargos de chefia dos egressos das EAA.

Em sua origem essas escolas foram organizadas enquanto importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista (BRASIL, 2010). Fica evidente que, desde o início de sua trajetória, a educação profissional pauta-se na inter-relação entre as categorias trabalho e educação (LORENZET, 2017) e apresenta dois objetivos principais: atuar na formação de trabalhadores e disseminar conhecimentos técnicos e tecnológicos.

Cabe destacar que a análise dessa relação trabalho e educação desenvolvida dentro da sociedade capitalista não pode ser ingênua, pois a principal crítica à formação do trabalhador consiste em esta ser pensada como “oferta de serviços prestados aos setores produtivos, ou seja, a criação dos cursos e a elaboração dos currículos [...] conforme as necessidades de educar o trabalhador para se tornar força de trabalho útil ao capital”. (FLORO; DAL RI, 2015, p. 305).

Explicita-se que a existência das escolas públicas profissionalizantes vai ao encontro dos interesses do novo modelo de desenvolvimento, o capital industrial. A partir da vinculação direta dessas escolas às políticas de desenvolvimento econômico, definiu-se, como papel estratégico para o desenvolvimento do país, a função de qualificar mão de obra. (BRASIL, 2010).

Floro e Dal Ri (2015) apontam que a educação profissional pode ser dividida em dois períodos: 1º atuação até o nível médio (1909 a 1942) e o 2º atuação no nível superior (1978 a atualidade). Desde sua origem a educação profissional no País baseou-se nas categorias ensino

técnico-profissional e área tecnológica, com forte vinculação às demandas do mercado de trabalho. Tais categorias permanecem presentes na configuração dos IF, exercendo influências na organização dos currículos dos cursos superiores ofertados. Nos IF também há tendência à priorização dos cursos técnicos de nível médio antes da Educação Superior, bem como a forte relação entre os cursos ofertados e os setores produtivos da sociedade. Floro e Dal Ri (2015, p. 314) destacam que:

[...] o ensino acadêmico não foi uma categoria que fundamentou a organização do currículo do ensino superior nas escolas profissionais da rede federal, mas sim as categorias ensino técnico-profissional e área tecnológica, presentes desde 1909, quando ainda não havia oferta de nível superior.

O projeto governamental da expansão dos cursos superiores nas áreas técnicas tem origem nas demandas do mercado decorrentes do crescimento econômico dos anos 1970 e a organização dos cursos superiores tem como foco a continuidade da formação dos cursos técnicos já ofertados pelas instituições em nível técnico (MANFREDI, 2002). A oferta da educação superior pelas escolas federais de educação profissional faz parte de uma série de transformações sociais, principalmente econômicas, que implicaram na redefinição da educação profissional, com vistas ao alinhamento da atuação com os setores produtivos.

Portanto, constata-se que a educação superior não está presente na origem das Escolas Técnicas Federais, tal demanda surgiu diante das dificuldades que o Brasil enfrentava para expandir a oferta de vagas por meio das universidades. Nesse cenário, as Escolas Técnicas Federais assumiram a reponsabilidade pela efetivação da flexibilização dos cursos superiores, por meio dos cursos de curta duração. Floro e Dal Ri (2015, p. 309, *grifos nossos*) destacam que a oferta de educação superior no âmbito das escolas profissionalizantes se constituiu em “uma resposta ao descontentamento das classes médias com a dificuldade de acesso a esse nível de ensino [*nas Universidades*] que, excludente e seletivo, impossibilitava a ampliação de vagas à população”.

A primeira experiência com o ensino superior no âmbito da educação profissional deu-se em 1961, por meio da oferta de cursos de Engenharia Operacional em escolas técnicas federais. Ofertado como curso de curta duração¹¹, em apenas três anos, possuía o objetivo de formar o profissional especializado na supervisão do processo de produção. Esse curso foi ofertado de modo experimental, respaldado nos Pareceres 60/63 e 25/65 do Conselho Federal

¹¹ Na percepção do Governo, existiam “áreas profissionais que não precisavam necessariamente ser atendidas por bacharéis, em cursos de longa duração” e que a solução seria “a oferta de cursos de menor duração, pós-secundários e intermediários” (BRASIL, 2002, p. 8). Os cursos de curta duração eram chamados de cursos de *formação profissional básica de nível superior*.

de Educação. Em 1969, por meio do Decreto-Lei nº 547, as Escolas Técnicas Federais foram definitivamente autorizadas a organizar e manter cursos de formação profissional básica de nível superior:

Art. 1º As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional (BRASIL, 1969, p. 1).

Como o próprio Decreto-Lei já definia, a formação de nível superior priorizava o atendimento às necessidades produtivas do capital. A denominação formação profissional básica de nível superior também delimitava que se tratava de uma formação diferenciada da formação mais plena oferecida nas universidades, pois o objetivo principal era qualificar mão-de-obra em nível superior de modo rápido.

A experiência com o curso de Engenharia Operacional foi permeada de dificuldades, pois as universidades não aceitavam os modelos alternativos de curso superior, os conselhos da categoria profissional se recusavam a registrar os engenheiros de operação e o mercado de trabalho não absorvia os formados nesta área. Apesar dessas dificuldades, esse curso representa o embrião da educação superior na educação profissional (FLORO; DAL RI, 2015).

Em 1978 a atuação das ETF na Educação Superior foi ampliada a partir da transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca (Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). Os novos Cefet tinham a finalidade de oferecer educação tecnológica e, especificamente, no âmbito da educação superior ministrar cursos de “graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*”, visando à formação de profissionais na área tecnológica e “de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico”. (BRASIL, 1978, p. 01).

A partir da criação dos Cefet a oferta do nível superior deixou de ser limitada aos cursos de formação básica de nível superior e, conforme necessidade do mercado de trabalho regional e nacional, passaram a ofertar cursos de graduação, pós-graduação. Em 1982, ocorreram mudanças na atuação dos Cefet no âmbito da educação superior. O Decreto nº 87.310 definiu no seu art. 3º que:

Art 3º São características básicas dos Centros Federais de Educação Tecnológica:

- I – integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;
- II – ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário;
- IV – atuação exclusiva na área tecnológica;
- V – formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º Grau;
- VI – realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
- VII – estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos.

Esse Decreto oficializou a diferença entre os cursos superiores ofertados por meio da educação profissional e os cursos ofertados nas universidades, evidenciou a distinção entre o “*status* acadêmico dos cursos superiores regulares, os bacharelados, e os cursos de curta duração denominados de tecnólogos, o que representa a estratificação da formação acadêmica.” (FLORO; DAL RI, 2015, p. 313). Os cursos superiores nos Cefet ficaram condicionados a ser continuidade do ensino técnico de 2º grau, com atuação limitada à área tecnológica.

Em 1994, por meio da Lei nº 8.948, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e todas as demais Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Cefet. A atuação dos Cefet exclusivamente na área tecnológica não durou muito, pois no período 1993 a 2004 houve a promulgação de diversas legislações que modificaram os objetivos da educação superior nos Cefet. Consideramos que os Cefet são importantes na história do “ensino superior nas escolas profissionalizantes, porque os cursos tecnológicos foram perdendo o caráter alternativo e experimental e se consolidaram como uma modalidade de ensino superior” (FLORO; DAL RI, p. 315).

Com a Lei nº 11.892/2008, sancionada em 29 de dezembro, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, implicando em marco na ampliação, interiorização e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no País, bem como marco da expansão da Educação Superior. Os IF foram criados por intermédio da transformação e da integração de instituições já existentes, e constituídos como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008, Art. 2º).

Esse processo de criação/transformação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica enfrentou resistências em relação à aceitação de algumas instituições em fazer parte da Rede. De acordo com Otranto (2015) foi travado um embate entre as essas

instituições e o governo brasileiro, pois havia expectativas que não se confirmaram por meio da transformação em IF.

As Escolas Agrotécnicas almejavam se transformar em CEFET's para serem instituições de educação superior. Os CEFET's, por sua vez, como já eram instituições de educação superior, queriam ser alçados à categoria de Universidade Tecnológica, a exemplo do que havia acontecido com o CEFET Paraná, em 2005. (OTRANTO, 2015, p. 232).

Além das expectativas frustradas, as escolas Agrotécnicas Federais (EAF) resistiram ao processo de transformação em IF devido às preocupações como a perda de identidade e a possível extinção do ensino médio e até do profissional técnico. No que se refere às Escolas Vinculadas às Universidades Federais, a questão da autonomia ganhou destaque nas discussões. Para garantir autonomia, a maioria das escolas considerou mais seguro permanecer vinculadas às universidades. No âmbito dos Cefet a resistência foi menor: somente os de Minas Gerais e do Rio de Janeiro se manifestaram contrários a esse processo. Para a maioria dos Cefet a transformação em IF se constituiu em oportunidade de igual crescimento e reconhecimento dentro da Rede Federal (OTRANTO, 2010).

Por fim, o governo conseguiu adesão da maioria das instituições e a transformação em IF alcançou 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 8 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV) e 7 Escolas Técnicas (ET), totalizando 85 instituições. Por outro lado, 2 Cefet, 25 escolas vinculadas a universidades e 1 Universidade Tecnológica não se transformaram em Institutos Federais.

De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), por meio da criação dos IF afirma-se a educação profissional e tecnológica como uma política pública. Destaca-se que os IF foram apresentados como “um novo modelo em educação profissional e tecnológica” que têm como foco a promoção da justiça social, da equidade, da competitividade econômica e da geração de novas tecnologias.

Os Institutos Federais são instituições de **educação superior, básica e profissional**, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, art. 2º)

Os IF se constituíram em um novo modelo institucional por serem instituições responsáveis pela oferta verticalizada de ensino, perpassando pela Educação Básica, Profissional e Educação Superior. Além disso, também se atribui aos IF a responsabilidade de responder de forma “ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por

difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (BRASIL, 2010, p. 3). A forte relação com os setores produtivos sempre esteve em evidência nas legislações da educação profissional brasileira. No que concerne à educação superior os IF atendem aos seguintes objetivos:

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Deste modo, direcionou-se que os cursos de graduação ofertados nos IF visam a capacitação de profissionais para os diferentes setores da economia. Logo, uma educação superior que precisa atender às demandas locais advindas do mercado. Em relação aos cursos de pós-graduação, a legislação não trouxe a mesma delimitação, possibilitou mais liberdade para a formação em diferentes áreas do conhecimento, ressaltando a necessidade de se pautarem na inovação tecnológica.

Destarte, observa-se que houve ampliação na atuação dessas instituições. A nova legislação adotou o termo “educação superior”, até então as legislações anteriores limitavam-se a usar “ensino superior”. Compreende-se que ao mudar o termo indicou-se uma concepção de formação mais ampla, com articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim sendo, visando superar a concepção de educação profissional de caráter funcionalista e limitada a atender aos objetivos do capital, o documento que abordou a concepção e as diretrizes dos IF, destacou novas possibilidades de atuação dessas instituições. Reconheceu que as instituições federais por um longo período atenderam diferentes orientações de governos, tais como “a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2010, p. 21). Ressaltou ainda que, no contexto de criação dos IF, as instituições têm liberdade e autonomia para construir e efetivar propostas de inclusão social “por dentro delas próprias”.

Nessa perspectiva, a educação profissional e tecnológica no Brasil ganha o reconhecimento de que dentro dela se estabelecia uma correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e um movimento interno que vislumbrava no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades (BRASIL, 2010, p. 21).

Os IF, em tese, representariam a possibilidade de superação da subordinação da educação profissional ao capital e a construção de um projeto macro de educação pública de qualidade que articula educação profissional aos valores universais do homem, como arte e cultura. Os IF apresentam como diferencial a questão da transversalidade e da verticalização do ensino presente nos IF. Dessa forma, a transversalidade consiste na articulação entre educação e tecnologia nos espaços de ensino, pesquisa e extensão, enquanto a verticalização possibilita a construção de itinerários formativos desde a educação básica à pós-graduação em uma mesma instituição, o que implica na atuação dos profissionais dos IF nos diversos níveis ofertados.

Pacheco (2011, p. 24) defende que a verticalização “extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações”. Considera-se que a tomada da responsabilidade por diversas possibilidades de escolarização se constitui como forma de efetivar compromisso dos IF com todos, sem deixar de garantir a formação do trabalhador (BRASIL, 2010).

Importante ainda destacar que a proposta de verticalização também afina-se às orientações de organismos internacionais ao desencadear a otimização de recursos, na qual os IF/Cefet precisam fazer mais com menos, pois os cursos superiores são demandados a partir de recursos já disponíveis na instituição; da mesma forma como pode implicar na rigidez de processos formativos subordinados aos interesses produtivos hegemônicos.

3.2 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, COM ÊNFASE NA CONTRIBUIÇÃO DOS IF/CEFET

Para identificarmos a contribuição dos IF/Cefet no processo de expansão da educação superior brasileira, faz-se necessária a análise dessas instituições a partir da contextualização da totalidade da expansão. Como a expansão envolve inúmeros fatores, delimitou-se a análise por meio da evolução dos seguintes dados: número de IES, número de cursos e número de matrículas.

A análise da evolução das IES foi realizada a partir da categoria administrativa (público e privado) e da organização acadêmica (Universidades, Centros Universitários, Faculdades e IF/Cefet). A análise dos cursos por meio da categoria administrativa (público e privado), da modalidade (presencial e a distância) e dos graus acadêmicos (bacharelados, licenciaturas e tecnologias). A análise da evolução de matrículas deu-se por meio da categoria administrativa (público e privado), da modalidade (presencial e a distância), da organização acadêmica (universidade, IF/Cefet, Outras IES) e da localização (capital e interior).

Em algumas análises, para maior delimitação, foram estabelecidos comparativos entre as universidades federais e os IF/Cefet, pois são as instituições que têm maior representatividade na educação pública federal. Foi realizado o recorte temporal de 2008 a 2018, por contemplar desde o ano de criação dos IF, totalizando 11 (onze) anos de atuação. Para análise da expansão da Educação Superior foi necessário considerar o ano 2008 como marco inicial (ainda que efetivamente a Rede tenha seu início em 2009), pois isso possibilitou identificar o crescimento em relação aos índices já registrados anteriormente.

Primeiramente, apresentamos a evolução de IES por categorias administrativas, público e privado, conforme tabela a seguir:

Tabela 3 – Evolução das IES no Brasil, por categoria administrativa (2008-2018)

Ano	Total de IES	Público		Privado	
		Num.	%	Num.	%
2008	2.252	236	10,5	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	2.100	88,3
2011	2.365	284	12,0	2.081	88,0
2012	2.416	304	12,6	2.112	87,4
2013	2.391	301	12,6	2.090	87,4
2014	2.368	298	12,6	2.070	87,4
2015	2.364	295	12,5	2.069	87,5
2016	2.407	296	12,3	2.111	87,7
2017	2.448	296	12,1	2.152	87,9
2018	2.537	299	11,8	2.238	88,2
$\Delta\%$	12,7	26,7	--	11,0	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2008-2018)

Nacionalmente, o número de IES evoluiu em 12,7% no período que compreende os anos analisados. O conjunto IES públicas passou de 236 em 2008 para 299 em 2018, alcançando o crescimento de 26,7%. Enquanto as IES privadas cresceram 11,0% no mesmo período. Por mais que as IES públicas tenham apresentado maior crescimento em termos percentuais, a maior

disparidade entre essas categorias administrativas é identificada por meio da análise do número de IES, uma vez que em 2008 o âmbito privado já contava com 2.016 instituições, representando 89,5% do total de IES, enquanto o setor público era formado por 236 instituições, o que representava apenas 10,5% desse total.

Em 2018, o cenário ainda é praticamente o mesmo de 2008, predomina a atuação das IES privadas, mas já se evidencia uma desaceleração no crescimento do quantitativos dessas IES, visto que no período de 1995 a 2012 as IES privadas apresentaram o crescimento de 208,8%, enquanto as IES públicas cresceram apenas 44,8. Além disso, “em 1995, das 854 IES existentes, 25,6% eram públicas e 74,4% eram privadas, em contrapartida, em 2012, das 2.365 Instituições registradas, apenas 12,6% estavam no setor público e 87,4% eram IES privadas.” (GUIMARÃES; CHAVES; RIBEIRO FILHO, 2014, p. 227).

Isso implica em afirmar que o processo de privatização da educação superior brasileira, presente desde a reforma dos anos 1990, está se mantendo ao longo dos anos. Mesmo com a desaceleração do crescimento, as IES privadas ainda representam números muito superiores aos apresentados pelo setor público. Essa disparidade entre as IES é resultado do conjunto de ações governamentais que incentivaram a expansão via segmento privado em detrimento da evolução de IES públicas.

Uma característica relevante da evolução das IES privadas é o fato do crescimento ter se dado predominantemente por meio de faculdades, conforme evidencia a tabela a seguir:

Tabela 4 – Evolução de IES privadas no Brasil por organização acadêmica (2008-2018)

Ano	Total de IES	Universidades		Centros Universitários		Faculdades	
		Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2008	2.016	86	4,3	119	5,9	1.811	89,8
2009	2.069	86	4,2	120	5,8	1.863	90,0
2010	2.100	89	4,2	119	5,7	1.892	90,1
2011	2.081	88	4,2	124	6,0	1.869	89,8
2012	2.112	85	4,0	129	6,1	1.898	89,9
2013	2.090	84	4,0	130	6,2	1.876	89,8
2014	2.070	84	4,1	136	6,6	1.850	89,4
2015	2.069	88	4,3	140	6,8	1.841	89,0
2016	2.111	89	4,2	156	7,4	1.866	88,4
2017	2.152	93	4,3	181	8,4	1.878	87,3
2018	2.238	92	4,1	217	9,7	1.929	86,2
Δ%	11,0	7,0	--	82,4	--	6,5	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2008-2018)

No período pesquisado, os centros universitários apresentaram maior crescimento, especificamente 82,4%, ao saltar de 119 em 2008 para 217 instituições em 2018. As universidades cresceram apenas 7%, passando de 86 para 92 instituições. As faculdades, que cresceram apenas 6,5%, são as que têm maior participação no quantitativo de IES. Em 2008 representavam 89,8% do total, contando com 1.811 instituições. Em 2018 essa representatividade teve um pequeno decréscimo e passou para 86,2%.

É relevante compreender as diferenças entre as classificações dessas IES. O Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, definiu, no seu Art. 12, que as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como:

I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades. Todas as IES passaram a ser credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário dava-se a partir do credenciamento específico de instituição já credenciada e que atendesse os critérios de funcionamento regular e padrão satisfatório de qualidade. (BRASIL, 2006).

O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, apresenta a mesma classificação das IES, no entanto delimita que as IES privadas serão credenciadas originalmente como faculdades. A predominância de faculdades no âmbito privado pode ser atribuída as dificuldades destas se transformarem em centro universitário ou universidades, pois o processo de transformação requer o cumprimento de inúmeras exigências, conforme evidencia quadro a seguir:

Quadro 3 – Requisitos para transformação de faculdades em centro universitário ou universidade

Centro universitário	Universidade
<p>I - um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;</p> <p>II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;</p> <p>III - no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa in loco realizada pelo Inep;</p> <p>IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;</p> <p>V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode</p>	<p>I - um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;</p> <p>II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;</p> <p>III - no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa in loco realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular;</p> <p>IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;</p> <p>V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação</p>

<p>incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;</p> <p>VI - terem obtido Conceito Institucional - CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no § 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 ; e</p> <p>VII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.</p>	<p>profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;</p> <p>VI - terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no §2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004;</p> <p>VII - oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e</p> <p>VIII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.</p>
---	---

Fonte: Brasil, Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Nessa perspectiva, as faculdades são isentas das obrigações acima citadas e podem atuar apenas em áreas específicas do ensino. Essa isenção influencia a predominância desse tipo de IES no âmbito privado, pois em termos de lucratividade torna-se mais viável permanecer como faculdade. A estas IES não é exigido o tripé da educação superior: ensino, pesquisa e extensão. A atuação pode ser efetivada apenas por meio das atividades de ensino e limitada a cursos de graduação.

Para lecionar nas faculdades, a formação mínima exigida ao corpo docente é a nível de pós-graduação *lato sensu*, logo, o investimento em pessoal tende a ser inferior ao que seria necessário para remunerar docentes com maior grau de formação. Seguindo esse mesmo raciocínio, a não obrigatoriedade de contratação de parte dos docentes em regime integral também se constitui em economia de recursos, conforme evidencia Sguissardi (2017, p.152-153, *grifos nossos*):

[...] em 2016, os docentes da educação superior em exercício nas 2.407 IES do país somavam 384.094. Desses, 44,27% vinculados a IES públicas e 55,73% a IES privadas (privadas e particulares). Desse total, registre-se também que 48,12% não trabalhavam em regime de tempo integral. O tempo integral é um traço característico do regime de trabalho dos docentes das IES públicas, cujo índice chega a 85%. Os 14,97% dos docentes restantes trabalhavam em regime de tempo parcial (em geral de 20h) ou eram pagos por hora/aula, em percentual mínimo. Se consideradas apenas as IES públicas federais, o índice do tempo integral (quase sempre com dedicação exclusiva) chega a 92,5%. **O traço mais característico do regime de trabalho docente das IES privadas (privadas e particulares) é o de professor horista (pago por hora-aula), que atinge quase 50% do total de docentes dessas instituições.** Dos 25% do corpo docente das IES privadas (privadas e particulares) contratados em regime de tempo integral, um número expressivo atua exclusiva ou parcialmente em atividades de administração, coordenação, poucos deles atuando exclusivamente nos programas de pós-graduação, quando existam.

Essas condições de trabalho, principalmente nas IES privadas, implicam na intensificação, na precarização e na insegurança do trabalho docente. São justamente essas condições que possibilitam maior lucratividade para as instituições, pois, o professor horista, por exemplo, comumente recebe valores bem inferiores ao que deveria ser pago pelo tempo que realmente fora trabalhado.

No âmbito das IES públicas, além das Universidades, Centros Universitários e Faculdades, acrescentam-se os Institutos Federais/Cefet, conforme apresenta tabela a seguir:

Tabela 5 – Evolução de IES públicas no Brasil, por organização acadêmica (2008-2018)

Ano	Total de IES	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IF/Cefet ¹²	
		Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2008	236	97	41,1	5	2,1	100	42,4	34	14,4
2009	245	100	40,8	7	2,9	103	42,0	35	14,3
2010	278	101	36,3	7	2,5	133	47,8	37	13,3
2011	284	102	35,9	7	2,5	135	47,5	40	14,1
2012	304	108	35,5	10	3,3	146	48,0	40	13,2
2013	301	111	36,9	10	3,3	140	46,5	40	13,3
2014	298	111	37,2	11	3,7	136	45,6	40	13,4
2015	295	107	36,3	9	3,1	139	47,1	40	13,6
2016	296	108	36,5	10	3,4	138	46,6	40	13,5
2017	296	106	35,8	8	2,7	142	48,0	40	13,5
2018	299	107	35,8	13	4,3	139	46,5	40	13,4
Δ%	26,7	10,3	--	160,0	--	39,0	--	17,6	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2008-2018)

De 2008 a 2018 a criação de 63 novas IES públicas implicou no crescimento de 26,7% do setor público. Os Centros Universitários apresentaram maior crescimento (160%), no entanto são poucos e têm menor representatividade no total de IES públicas. Em todos os anos as faculdades representam maior parte das IES públicas e apresentaram crescimento de 39%, saltando de 100 instituições em 2008 para 139 em 2018.

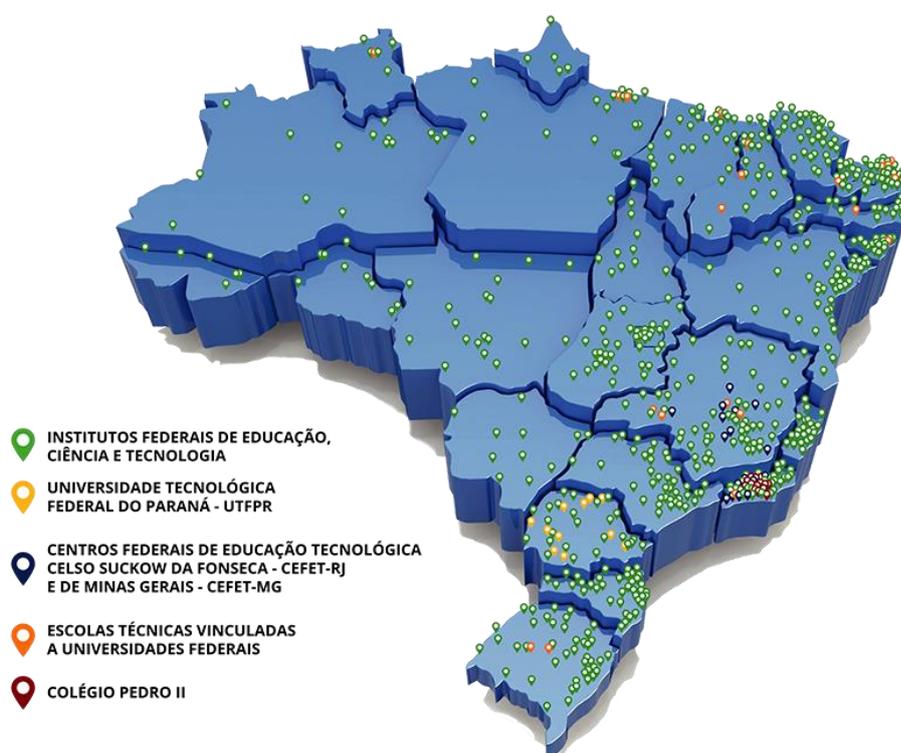
Logo em seguida estão as universidades que apresentaram crescimento de 10,3%. Em 2008 havia 97 instituições, o equivalente a 41,1% do total de IES públicas. Passados 11 anos, em 2018 o quantitativo de universidades passou para 107, representando 35,8% desse cenário.

¹² As nomenclaturas nas sinopses da educação superior apresentam variação ao longo dos anos. Nos dados de 2008 ainda são usadas as nomenclaturas Cefet e Ifet. Os termos IF e Cefet foram utilizados a partir de 2009.

Destaca-se que, no âmbito público, as universidades apresentam maior protagonismo quando comparado à evolução de universidades no setor privado.

Em 2008 os IF/Cefet apresentaram o terceiro maior crescimento, o equivalente a 17,6%. No ano inicial representavam 14,4% das IES públicas. Em 2018 esse percentual diminuiu para 13,4%. Contudo, identificamos que estes dados não revelam a verdadeira evolução dessas instituições, pois a análise dos dados induz que não houve expansão dos IF/Cefet. Diante disso, consideramos que tal expansão precisa ser analisada a partir da ampliação do quantitativo de campi das instituições já existentes, conforme evidencia o mapa da expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia:

Figura 1 – Instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia



Fonte: MEC/Inep (2019).

Otranto (2015) aponta que em 2008 havia 312 *campi* dos IF em todo o Brasil, em 2014 o número de *campi* já alcançava o quantitativo de 499. A autora também aponta que essa expansão¹³ apresentou variantes de acordo com as regiões, a constar: sul (100%), norte (70%), centro-oeste (54,28%), sudeste (48,64%) e nordeste (48,24%). Esses dados evidenciam que o real processo de expansão dos IF/Cefet, alcançando o crescimento de 64,23% no Brasil.

¹³ Dados levantados por Liz Paiva a partir da análise dos PDI e Relatórios de Gestão dos IF, constam no estudo de Otranto (2015).

Entre 2003 e 2016, foi concretizada a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Em 2017 o censo já evidenciava o mesmo quantitativo de IF e Cefet que temos atualmente, 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e 2 (dois) Centros federais de educação tecnológica (Cefet). Em estudo mais recente, a Plataforma Nilo Peçanha aponta para a existência de 647 instituições na Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica no ano de 2018 (BRASIL, 2019).

Para Rosa (2015, p. 825) “essas instituições despontam como uma proposta viável para reduzir as desigualdades educacionais no país, dada a sua capilaridade no território brasileiro[...],” pois, conforme o Mapa das instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, os IF/Cefet expandiram a atuação substancialmente, estão em todos os estados brasileiros e, devido o objetivo de interiorização, possuem unidades que visam atender diferentes localidades.

No que tange à evolução dos cursos de graduação, analisamos a partir da categoria administrativa e do grau acadêmico¹⁴, conforme apresenta tabela a seguir:

Tabela 6 – Evolução dos cursos de graduação, presenciais e a distância, ofertados no Brasil, por categoria administrativa (2011-2018)

Ano	Total	Público		Privado	
		Núm.	%	Núm.	%
2011	30.420	9.833	32,3	20.587	67,7
2012	31.866	10.905	34,2	20.961	65,8
2013	32.049	10.850	33,9	21.199	66,1
2014	32.878	11.036	33,6	21.842	66,4
2015	33.501	10.769	32,1	22.732	67,9
2016	34.366	10.542	30,7	23.824	69,3
2017	35.380	10.425	29,5	24.955	70,5
2018	37.962	10.526	27,7	27.436	72,3
Δ%	24,8	7,0	--	33,3	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

Os dados evidenciam que os cursos de graduação apresentaram crescimento de 24,8% no período de 2011 a 2018, saltando de 30.420 para 37.962. Nesse crescimento, destaca-se o setor privado, alcançando 33,3%, enquanto o setor público cresceu apenas 7%. Comprova-se a

¹⁴ Justifica-se a ausência do período de 2008 a 2010 ao fato dos dados de cursos de graduação, presenciais e a distância, por grau acadêmico (bacharelado, licenciatura e tecnologia) estarem disponíveis somente a partir do censo da educação superior do ano de 2011.

predominância dos cursos privados em todos os anos. Em 2011 representava 67,7%, totalizando 20.587, mais que o dobro dos cursos públicos.

Nesse mesmo ano setor público ofertava 9.833 cursos, representando 32,3% do total. Em 2018 a atuação do setor privado representou 72,3%, alcançando 27.436 cursos. Enquanto os cursos públicos abrangeram apenas 27,7%. De 2011 a 2018 a representatividade percentual da categoria administrativa privada apresentou constante crescimento em todos os anos. Por outro lado, o público passou processo de queda, tanto que decresceu em 5% nesse período.

Tabela 7 – Evolução dos cursos de graduação, presenciais e a distância, ofertados no Brasil, por categoria administrativa e grau acadêmico (2011-2018)

Ano	Público						Privado					
	Bacharelado		Licenciatura		Tecnologia		Bacharelado		Licenciatura		Tecnologia	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2011	4.800	48,8	4.065	41,3	968	9,8	12.231	59,4	3.846	18,7	4.510	21,9
2012	5.291	48,5	4.497	41,2	1.117	10,2	12.412	59,2	3.697	17,6	4.852	23,1
2013	5.339	49,2	4.365	40,2	1.146	10,6	12.566	59,3	3.555	16,8	5.078	24,0
2014	5.507	49,9	4.372	39,6	1.157	10,5	13.102	60,0	3.484	16,0	5.256	24,1
2015	5.431	50,4	4.180	38,8	1.158	10,8	13.823	60,8	3.449	15,2	5.460	24,0
2016	5.418	51,4	3.938	37,4	1.186	11,3	14.764	62,0	3.418	14,3	5.642	23,7
2017	5.436	52,1	3.792	36,4	1.197	11,5	15.667	62,8	3.480	13,9	5.808	23,3
2018	5.528	52,5	3.785	36,0	1.213	11,5	17.209	62,7	3.630	13,2	6.597	24,0
Δ%	15,2	--	- 6,9	--	25,3	--	40,7	--	- 5,6	--	46,3	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

Quanto ao grau acadêmico dos cursos, no âmbito geral, os cursos apresentaram as seguintes evoluções: bacharelado (34%), licenciatura (-6%), tecnologia (43%). O setor privado apresentou maior crescimento nos cursos de tecnologias e bacharelados, respectivamente, 46,3% e 40,7%. O setor público apresentou crescimento semelhante, os cursos de tecnologia cresceram em 25,3% e os bacharelados em 15,2%. Em ambos setores houve queda no número de cursos de licenciaturas, no público em -6,9% e no privado em -5,6%.

Os cursos bacharelados predominam nos dois setores em todos os anos analisados. A preferência pelos bacharelados é resultante histórica, pois:

Seria importante destacar também que essas preferências pelo tipo de grau são bastante marcadas do ponto de vista social: cursos de licenciatura ou tecnológicos são – em alguns casos, com fortes indicações de preconceitos por parte tanto de famílias quanto de agentes do próprio sistema de ensino³ – “preferidos” pelos alunos de origem mais modesta. (PRATES; BARBOSA, 2015, p. 330).

O crescimento e a predominância dos cursos bacharelados ocorrem devido a preferência massiva pela titulação de bacharel. São os cursos que possuem mais *status* social e, comumente, são os mais procurados e a primeira opção dos egressos do ensino médio, principalmente pela população da elite econômica.

Por outro lado, nesse processo de expansão, observa-se que os CST alcançaram significativo crescimento. Resultado de ações governamentais que visavam a expansão desse grau acadêmico, principalmente por meio do incentivo à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No setor privado os CST também ganharam espaço e apresentaram o maior crescimento entre os cursos.

Quanto às licenciaturas, identificamos que estas apresentam constante decréscimo em ambos setores. Essa redução na oferta de cursos de licenciatura é preocupante no cenário de formação de professores e tem como consequência a carência de docentes, principalmente para atuar na educação básica. Para Freitas (2007, p. 1207):

A “escassez” de professores para a educação básica, [...] não pode, portanto, ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores.

Além disso, a formação de professores enfrenta outras dificuldades, como baixa atratividade devido as condições de trabalho, baixa remuneração e desvalorização profissional (OTRANTO, 2015). Diante do exposto, para o mercado privado, cujo objetivo principal é a lucratividade, não é rentável investir em cursos que apresentam altos índices de evasão, como é o caso das licenciaturas.

Em termos de representatividade percentual, o setor privado segue a tendência de ofertar mais bacharelados, seguidos dos cursos de tecnologias e, posteriormente, as licenciaturas. Em 2011 os bacharelados representavam 59,4% (12.231) dos cursos ofertados. Em seguida estavam os cursos de tecnologia, com 21,9% (4.510), e por último, as licenciaturas com 18,7% (3.846) do total. Em 2018 os bacharelados alcançaram 62,7% (17.209). Os cursos de tecnologia, atingiram 24,0% (6.597), e as licenciaturas 13,2% (3.630) do total.

No setor público, há a predominância dos bacharelados, seguidos das licenciaturas e, por último, os cursos de tecnologias. Em 2011 os bacharelados representavam 48,8% (4.800) dos cursos, em 2018 aumentou para 52,5% (5.528). Em 2011 as licenciaturas abrangiam 41,3% (4.065), em 2018 apresentaram queda para 36,0% (3.785). Os cursos de tecnologias, que representavam 9,8% (968) em 2011, cresceram para 11,5% (1.213).

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST), apesar de terem menor representatividade, apresentaram maior crescimento, tanto no âmbito público quanto no privado. De acordo com Souza e Veiga (2020, p. 461) este tipo de curso tem particularidades, “pois distinguem-se dos bacharelados e das licenciaturas por serem estruturados para atender diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, de modo focado no atendimento imediato de demandas do mercado.”

Para maior delimitação da análise dos dados, na tabela a seguir consta um comparativo da evolução dos cursos, por grau acadêmico, de Universidades Federais e os IF/Cefet, pois são as instituições que têm maior representatividade na educação pública federal.

Tabela 8 – Evolução dos cursos de graduação, por grau acadêmico, nas Universidades Federais e IF/Cefet (2011-2018)

Ano	Universidades Federais							IF/Cefet						
	Total	Bacharelado		Licenciatura		Tecnologia		Total	Bacharelado		Licenciatura		Tecnologia	
		Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%		Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2011	4.811	2.864	59,5	1.781	37,0	166	3,5	862	182	21,1	305	35,4	375	43,5
2012	4.964	2.991	60,3	1.803	36,3	170	3,4	996	214	21,5	378	38,0	404	40,6
2013	4.867	2.986	61,4	1.717	35,3	164	3,4	1.083	256	23,6	400	36,9	427	39,4
2014	5.001	3.100	62,0	1.743	34,9	158	3,2	1.158	300	25,9	409	35,3	449	38,8
2015	5.037	3.162	62,8	1.722	34,2	153	3,0	1.258	351	27,9	430	34,2	477	37,9
2016	4.876	3.110	63,8	1.622	33,3	144	3,0	1.340	391	29,2	448	33,4	501	37,4
2017	4.884	3.139	64,3	1.606	32,9	139	2,8	1.449	449	31,0	476	32,9	524	36,2
2018	4.912	3.169	64,5	1.613	32,8	130	2,6	1.569	500	31,9	516	32,9	553	35,2
Δ%	2,1	10,6	--	-9,4	--	-21,7	--	82,0	174,7	--	69,2	--	47,5	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

No período de 2011 a 2018 as universidades federais apresentaram uma queda no quantitativo de licenciaturas e tecnologias, respectivamente -9,4% e -21,7%. Somente os bacharelados cresceram (10,6%). No cenário total, os cursos evoluíram apenas 2,1% nas universidades federais. Enquanto os IF/Cefet alcançaram o impressionante crescimento de 82,0%. Essa evolução dos cursos nos IF/Cefet resultou do intenso processo de expansão da Rede a partir de 2008.

Assim como nas universidades federais, o bacharelado foi o grau acadêmico que apresentou maior crescimento (174,7%), passaram de 182 para 500 cursos. Em seguida estão as licenciaturas, com o crescimento de 69,2%, saltaram de 305 para 516. Os cursos de tecnologias aumentaram 47,5%, passaram de 375 para 553. Nacionalmente, em 2011 os IF/Cefet priorizavam a oferta de tecnologias, pois representava 43,5% dos cursos.

Posteriormente, estavam as licenciaturas, com 35,4%. Os bacharelados estavam com menor representatividade, apenas 21,1%.

Em 2018 observa-se o equilíbrio entre os graus acadêmicos, tanto que todos apresentavam representatividade superior a 30%. Já nas universidades federais os bacharelados foram prioridade em todos os anos analisados e tem apresentado constante crescimento na representatividade dos cursos. Em 2011 representava 59,5% dos cursos, passando para 64,5% em 2018.

Cabe destacar que, em termos quantitativos, as Universidades priorizam a oferta dos cursos na seguinte sequência: bacharelado, licenciatura e tecnologias. Já nos IF/Cefet observa-se a inversão de prioridade, sendo da seguinte forma: tecnologias, licenciaturas e bacharelados. Essa priorização dos cursos de tecnologias é característica dos IF/Cefet, considerando que uma das suas finalidades é ofertar cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia. (BRASIL, 2008).

Essa priorização dos CST é resultado do incentivo governamental para a expansão desse tipo de curso. Para Souza e Veiga (2020), desde 2006, ficou evidente o “favoritismo” político aos CST, em relação aos demais cursos superiores. Além da ampliação da oferta de cursos, o investimento de recursos na educação profissional passou a ser muito superior aos valores investidos para educação superior.

A evolução das licenciaturas nos IF/Cefet contraria a tendência de decréscimo evidenciada no cenário nacional, tanto no público quanto no privado, conforme tabela anterior. Os IF/Cefet preservam o compromisso com a formação docente, pois estes têm a obrigatoriedade de garantir no mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos de licenciatura, com vistas a fomentar a formação de professores para a educação básica e para a educação profissional. (BRASIL, 2008). De acordo com Lima (2013, p. 101):

A atenção à escassez de professores, como definidora da oferta dos IF, mostra que eles estão sendo utilizados para encobrir uma demanda da sociedade, sem necessariamente a formação de professores relacionar-se com uma vocação dos IF. O incentivo da consolidação dos Institutos Federais como *lócus* de formação docente é decorrente de uma necessidade externa. Nesse sentido, o fator determinante para a abertura de cursos de licenciatura é a demanda.

Diante da representatividade das licenciaturas no âmbito dos IF/Cefet, infere-se que estas instituições contribuem significativamente para a formação de professores no Brasil. Contudo, “o enfrentamento à falta de professores não pode estar restrito à abertura de novos cursos” (OTRANTO, 2015, p. 243), pois se trata de um problema complexo e que envolve inúmeros fatores políticos, econômicos e sociais.

Além do número de IES, o quantitativo de matrículas é outro elemento importante para compreender a expansão da educação superior brasileira. Primeiramente, analisamos a evolução de matrículas considerando as categorias administrativas (público e privado):

Tabela 9 – Evolução das matrículas em curso de graduação presencial e a distância no Brasil, por categoria administrativa (2008-2018)

Ano	Público					Privado				
	Total	Presencial		A distância		Total	Presencial		A distância	
		Num.	%	Num.	%		Num.	%	Num.	%
2008	1.552.953	1.273.965	82,0	278.988	18,0	4.255.064	3.806.091	89,4	448.973	10,6
2009	1.523.864	1.351.168	88,7	172.696	11,3	4.430.157	3.764.728	85,0	665.429	15,0
2010	1.643.298	1.461.696	88,9	181.602	11,1	4.736.001	3.987.424	84,2	748.577	15,8
2011	1.773.315	1.595.391	90,0	177.924	10,0	4.966.374	4.151.371	83,6	815.003	16,4
2012	1.897.376	1.715.752	90,4	181.624	9,6	5.140.312	4.208.086	81,9	932.226	18,1
2013	1.932.527	1.777.974	92,0	154.553	8,0	5.373.450	4.374.431	81,4	999.019	18,6
2014	1.961.002	1.821.629	92,9	139.373	7,1	5.867.011	4.664.542	79,5	1.202.469	20,5
2015	1.952.145	1.823.752	93,4	128.393	6,6	6.075.152	4.809.793	79,2	1.265.359	20,8
2016	1.990.078	1.867.477	93,8	122.601	6,2	6.058.623	4.686.806	77,4	1.371.817	22,6
2017	2.045.356	1.879.784	91,9	165.572	8,1	6.241.307	4.649.897	74,5	1.591.410	25,5
2018	2.077.481	1.904.554	91,7	172.927	8,3	6.373.274	4.489.690	70,4	1.883.584	29,6
Δ%	33,8	49,5	--	-38,0	--	49,8	18,0	--	319,5	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2008-2018)

Conforme evidencia-se na Tabela 9, o total de matrículas no âmbito público evoluiu 33,8% no período de 2008 a 2018. Dentro desse total, as matrículas presenciais cresceram em 49,5%, enquanto as matrículas a distância apresentaram decréscimo de -38,0%. Em 2008 as matrículas presenciais representavam 82,0%, em 2018 essa participação aumentou para 91,7%. Esse resultado evidencia a priorização das matrículas presenciais por parte das IES públicas.

Por outro lado, as IES privadas apresentaram resultados contrários, pois focaram na expansão de matrículas pela modalidade a distância. Nos anos de 2008 a 2018, essas matrículas cresceram 319,5%, saltando de 448.973 para 1.883.584. Enquanto as matrículas presenciais cresceram apenas 17,9%, passando de 3.806.091 para 4.489.690.

Esse crescimento da EAD deu-se, principalmente, a partir da facilitação da oferta de cursos superiores por instituições privadas de ensino, a oferta dessa modalidade foi vislumbrada, sobretudo, na perspectiva da diminuição de recursos (ARRUDA; ARRUDA, 2015). Esse interesse das IES privadas possibilitou ampliação do quadro de matrículas de forma rápida, no entanto, a EAD enquanto política de expansão privado-mercantil ao invés de contribuir para a democratização da educação superior, “[...] acaba por recrudescer as

características intrínsecas do capitalismo, no seu pressuposto da distinção econômica e no fetiche da mercadoria [...]”. (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 333-334).

As matrículas dos IF/Cefet pertencem a um cenário de expansão que em sentido macro pode ser analisado a partir das categorias público e privado. Diante dessa análise, se faz pertinente visualizar a participação específica dos IF/Cefet no universo de matrículas. Para tanto, foi elaborada a tabela a seguir:

Tabela 10 - Evolução de matrículas presenciais e a distância em cursos de graduação, nas categorias pública e privada no Brasil, comparada aos dados dos IF/Cefet (2008-2018)

Ano	Total	Público		Privado		IF/Cefet	
		Num.	%	Num.	%	Num.	%
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	4.255.064	73,3	44.027	0,8
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	4.430.157	74,4	68.097	1,1
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2	87.506	1,4
2011	6.739.689	1.773.315	26,3	4.966.374	73,7	101.626	1,5
2012	7.037.688	1.897.376	27,0	5.140.312	73,0	111.639	1,6
2013	7.305.977	1.932.527	26,5	5.373.450	73,5	120.407	1,6
2014	7.828.013	1.961.002	25,1	5.867.011	74,9	131.962	1,7
2015	8.027.297	1.952.145	24,3	6.075.152	75,7	144.876	1,8
2016	8.048.701	1.990.078	24,7	6.058.623	75,3	164.592	2,0
2017	8.286.663	2.045.356	24,7	6.241.307	75,3	182.185	2,2
2018	8.450.755	2.077.481	24,6	6.373.274	75,4	197.506	2,3
Δ%	45,5	33,8	--	49,8	--	348,6	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2008-2018)

Conforme indicado na Tabela 10, a expansão de matrículas presenciais e a distância foi expressiva entre 2008 a 2018, considerando o total das duas categorias e modalidades. Em 2008 eram 5.808.017 e passaram para 8.450.755 em 2018, o que implica em um crescimento total de matrículas de 45,5% em 11 anos. O setor público tinha 1.552.953 matrículas no ano inicial analisado e aumentou para 2.077.481 em 2018, ocasionando o crescimento de 33,8%. No entanto, mesmo com esse crescimento, as matrículas em IES públicas continuaram a representar, aproximadamente, 25% do total de matrículas.

No âmbito privado o percentual de crescimento das matrículas superou o crescimento total, alcançando aproximadamente 50%. No período pesquisado torna-se evidente a predominância da rede privada, tanto que em todo o período analisado essas IES representaram mais 70% do total das matrículas. Ambas categorias, apresentaram contínuo crescimento, no entanto as matrículas em IES privadas foram em todos os anos significativamente superiores às matrículas em IES públicas. Esse fenômeno segue a tendência de privatização presente nos

países capitalistas e atende orientações de organismos internacionais para países periféricos, como o Brasil. O BM reconhece a importância da educação superior para o desenvolvimento dos países, no entanto, justifica que o Estado não deve ser o único responsável por esse nível de ensino.

A tabela 10 também apresenta dados da expansão de matrículas dos IF/Cefet. A partir da análise, pode-se afirmar que no cenário de intensa expansão e dominação do setor educacional privado, em contramão a esse movimento, os IF/Cefet apresentaram o crescimento de 348,6% das matrículas. A representatividade das matrículas dos IF/Cefet apresentou contínuo crescimento, passou de 0,8% em 2008 para 2,3% em 2018. Destaca-se que o período analisado compreende a instituição e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Na tabela a seguir, evidencia-se a contribuição dos IF/Cefet na expansão de matrículas especificamente nas instituições da categoria pública:

Tabela 11 – Evolução de matrículas presenciais e a distância em cursos de graduação por organização acadêmica, na categoria administrativa pública no Brasil (2008-2018)

Ano	Total	Universidades		IF e Cefet		Outras IES ¹⁵	
		Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2008	1.552.953	1.386.841	89,3	44.027	2,8	122.085	7,9
2009	1.523.864	1.349.928	88,6	68.097	4,5	105.839	6,9
2010	1.643.298	1.435.639	87,4	87.506	5,3	120.153	7,3
2011	1.773.315	1.541.971	87,0	101.626	5,7	129.718	7,3
2012	1.897.376	1.637.489	86,3	111.639	5,9	148.248	7,8
2013	1.932.527	1.655.293	85,7	120.407	6,2	156.827	8,1
2014	1.961.002	1.678.706	85,6	131.962	6,7	150.334	7,7
2015	1.952.145	1.663.222	85,2	144.876	7,4	144.047	7,4
2016	1.990.078	1.679.479	84,4	164.592	8,3	146.007	7,3
2017	2.045.356	1.720.110	84,1	182.185	8,9	143.061	7,0
2018	2.077.481	1.735.000	83,5	197.506	9,5	144.975	7,0
Δ%	33,8	25,1	--	348,6	--	18,7	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2008-2018)

No conjunto das IES públicas, o crescimento das matrículas nos IF/Cefet também ganha destaque quando se compara ao resultado das Universidades e de Outras IES. Em 11 anos de efetiva atuação, os IF/Cefet se tornaram a segunda organização acadêmica com mais matrículas na educação pública brasileira. Em 2008 representavam apenas 2,8% das matrículas, em 2018 passaram para 9,5%.

¹⁵ Centros Universitários e Faculdades

As Universidades apresentaram o significativo crescimento de 25,1%, saltando de 1.386.841 em 2008 para 1.735.000 em 2018. No entanto, evidencia-se o gradual decréscimo na participação das Universidades no total de matrículas, em 2008 representavam 89,3%, em 2018 essa atuação caiu para 83,5%. As outras IES mantiveram participação de, aproximadamente, 7% do total de matrículas. Apresentaram o crescimento de 18,7%, pois em 2008 estavam com 122.085 e passaram para 144.975 em 2018.

Também foi analisado o cenário de matrículas, presenciais e a distância, por meio de comparativo entre Universidades Federais e IF/Cefet, considerando que estas são as instituições que têm maior participação na expansão da educação superior pública brasileira.

Tabela 12 – Evolução das matrículas em cursos de graduação, presencial e a distância, nas Universidades e nos IF/Cefet (2008-2018)

Ano	Universidades Federais					IF e Cefet				
	Total	Presencial		A distância		Total	Presencial		A distância	
		Num.	%	Num.	%		Num.	%	Num.	%
2008	652.898	600.772	92,0	52.126	8,0	44.027	40.935	93,0	3.092	7,0
2009	769.879	696.693	90,5	73.186	9,5	68.097	54.733	80,4	13.364	19,6
2010	849.679	763.891	89,9	85.788	10,1	87.506	68.572	78,4	18.934	21,6
2011	929.847	842.606	90,6	87.241	9,4	101.626	83.017	81,7	18.609	18,3
2012	974.227	885.716	90,9	88.511	9,1	111.639	97.939	87,7	13.700	12,3
2013	1.015.868	932.263	91,8	83.605	8,2	120.407	111.668	92,7	8.739	7,3
2014	1.046.467	958.659	91,6	87.808	8,4	131.962	123.288	93,4	8.674	6,6
2015	1.068.101	996.043	93,3	72.058	6,7	144.876	135.471	93,5	9.405	6,5
2016	1.083.050	1.018.185	94,0	64.865	6,0	164.592	155.783	94,6	8.809	5,4
2017	1.120.804	1.032.638	92,1	88.166	7,9	182.185	168.956	92,7	13.229	7,3
2018	1.123.649	1.044.417	92,9	79.232	7,1	197.506	183.663	93,0	13.843	7,0
Δ%	72,1	73,8	--	52,0	--	348,6	348,7	--	347,7	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2008-2018)

A Tabela 12 indica que nas Universidades Federais há a tendência de evoluir mais o quantitativo de matrículas presenciais, de 2008 a 2018 apresentaram o crescimento de 73,8%. Já as matrículas a distância cresceram em 52%. Nos IF/Cefet observa-se o crescimento proporcional entre matrículas presenciais e a distância, respectivamente 348,7% e 347,7%. Assim, foi mantido o índice de oferta percentual em cada modalidade, 93% e 7%, respectivamente. Destaca-se que nas Universidades Federais também foi registrado, no mesmo período, crescimento de 73,8% nas matrículas presenciais e de 52% nas matrículas a distância. Destaca-se que, no âmbito dessas IES federais, a evolução da educação a distância contraria o

que fora apresentado como tendência no cenário nacional da educação pública, no qual houve redução da oferta.

A expansão por meio da educação a distância, pautada nos dados das matrículas, não indica contribuição para a democratização da Educação Superior, pois isso, além da matrícula, requer atendimento a outras dimensões que visem a qualidade do ensino e da aprendizagem. Além do mais no Brasil ainda estamos distantes da universalização do acesso, com garantia de permanência e conclusão, nesse nível educacional. Arruda e Arruda (2015) indicam que a educação a distância ainda é considerada como “política emergencial” no contexto da expansão da Educação Superior e alerta que essa provisoriedade pode condicionar essa modalidade à resolução rápida de demandas por formação de mão de obra qualificada.

Outro fator importante acerca da atuação dos IF/Cefet é a interiorização da educação superior. Para Rosa, 2018, p. 828:

[...] as políticas que fomentam a expansão e interiorização das instituições de educação superior públicas no país, como é o caso da RFEPCT, contribuem de forma significativa para a democratização desse nível de ensino, favorecendo o acesso principalmente daqueles grupos que não têm condições de migrar para os grandes centros urbanos para realizarem seus estudos.

É inegável a contribuição dessas instituições para o processo de expansão e acesso à educação superior pública, principalmente no atendimento do público dos interiores com dificuldades de acesso a esse nível de ensino. Por meio da atuação dos IF e Cefet essa população passou a ter mais alternativas para o prosseguimento dos estudos, além da migração para as capitais, pois nem todos têm condições, principalmente financeiras, de se mudar e se manter em outro município. Considerando as IES que têm maior atuação nas localizações capital e interior, realizou-se comparativo entre as matrículas presenciais das Universidades Federais e dos IF/Cefet:

Tabela 13 – Comparativo entre o número de matrículas presenciais em cursos de graduação em Universidades Federais e IF/Cefet por localização (2008-2018)

Ano	Universidades Federais				IF e Cefet			
	Capital		Interior		Capital		Interior	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2008	373.817	62,2	226.955	37,8	26.813	65,5	14.122	34,5
2009	420.161	60,3	276.532	39,7	32.033	58,5	22.700	41,5
2010	437.729	57,3	326.162	42,7	34.555	50,4	34.017	49,6
2011	460.530	54,7	382.076	45,3	37.090	44,7	45.927	55,3
2012	475.100	53,6	410.616	46,4	38.759	39,6	59.180	60,4
2013	498.314	53,5	433.949	46,5	41.384	37,1	70.284	62,9
2014	497.989	51,9	460.670	48,1	43.806	35,5	79.482	64,5
2015	508.445	51,0	487.598	49,0	45.269	33,4	90.202	66,6
2016	517.591	50,8	500.594	49,2	50.218	32,2	105.565	67,8
2017	519.901	50,3	512.737	49,7	52.131	30,9	116.825	69,1
2018	522.618	50,0	521.799	50,0	53.723	29,3	129.940	70,7
$\Delta\%$	39,8	--	129,9	--	100,4	--	820,1	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2008-2018)

A atuação das universidades por localização é relativamente equilibrada, tanto que em 2018 foram concentradas igualmente, em capitais e interiores, 50% das matrículas. Esse equilíbrio ocorre desde 2011, quando a diferença entre o quantitativo de matrículas foi inferior a 5%. No período analisado, as universidades apresentaram o significativo crescimento de 129,9% da atuação em interiores e o crescimento de 39,8 das matrículas em capitais.

Já nos IF/Cefet há a tendência de concentração e de maior ampliação de vagas nos interiores, como ratifica o crescimento de 820,1% de vagas no interior no período de 2008 a 2018. Inicialmente a atuação dos IF/Cefet se concentrava mais nas capitais, com 65,5% em 2008. Em 2010 houve equilíbrio entre as localizações e logo em 2011 a atuação em interiores foi maior, com 55,3%. Progressivamente, a atuação nos interiores aumentou para 70,7% em 2018.

Diante dos dados apresentados fica evidente a expansão da educação superior na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Inicialmente os cursos foram ofertados visando apenas capacitação profissional para o mercado e voltados para a população marginalizada, como ensino superior diferenciado do sistema de ensino universitário. Posteriormente, principalmente pela instituição e ampliação da Rede, a atuação dos IF/Cefet na educação superior foi articulada ao tripé ensino, pesquisa e extensão, visando a superação da concepção de formação limitada aos interesses do capital.

Desde 2008 a Rede tem contribuído significativamente para a expansão da educação superior pública do Brasil, principalmente no quantitativo de *campi*, número de cursos e

matrículas. Os IF/Cefet apresentam números de expansão bem superiores às demais instituições. No período de 2008 a 2016 a Rede passou de 312 para 644 *campi*, com atuação em capitais e interiores em todos os estados brasileiros.

O número de cursos cresceu consideravelmente (82%). Observa-se que nos anos iniciais de atuação houve centralidade nos CST, tanto que, em todos os anos analisados, representaram a maior parte dos cursos. Em 2018 houve certo equilíbrio e os três graus acadêmicos passaram a representar cerca de 30,0% do total de cursos dos IF/Cefet.

Essa atuação tem contribuído, principalmente, para a oferta de CST e de licenciaturas. Os CST ganharam destaque a partir da expansão da Rede e a obrigatoriedade da oferta de licenciaturas nos IF/Cefet tem contribuído para reduzir a carência de formação de professores e fortalecer a oferta desse grau acadêmico, considerando que o número de cursos de licenciaturas tem queda nos dois setores, público e privado.

Os dados acerca das matrículas dos IF/Cefet revelam a grandeza da expansão da Rede. As matrículas apresentaram crescimento de 348,6% no período de 2008 a 2018. Essa evolução que a representatividade dos IF/Cefet no universo de matrículas públicas passasse de 2,8% para 9,5%, se tornando a segunda maior categoria no âmbito público. Além disso, os números revelam a relevância dessas IES para o processo de interiorização da educação superior, possibilitando que diversos grupos excluídos historicamente tenham acesso a esse nível de ensino.

Diante do exposto, concluímos que a expansão da educação superior na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vem sendo efetivada desde 2009 e já apresenta números bem superiores aos apresentados pelas outras instituições. A presente seção contribui para que possamos compreender parte desse processo de expansão, no entanto, existe um universo de fatores que carecem de estudos para que esse processo seja compreendido na totalidade.

Essa expansão apresenta aspectos positivos, principalmente por viabilizar a ampliação do acesso à educação superior pública. Mas também apresenta contradições e afina-se aos indicativos de organismos internacionais, com a ampliação de cursos e matrículas em IES não universitárias (portanto, sem obrigatoriedade de pesquisa e extensão) e com itinerários formativos flexíveis (inclusive com a utilização de ensino a distância). Além disso, também merece destaque a vinculação dessa expansão com as demandas do mercado de trabalho, tendo em vista que, historicamente, a atuação dos IF tem articulação direta os setores produtivos, sem buscar uma formação humana em perspectiva mais ampla.

4 PARTICIPAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA AMAPAENSE

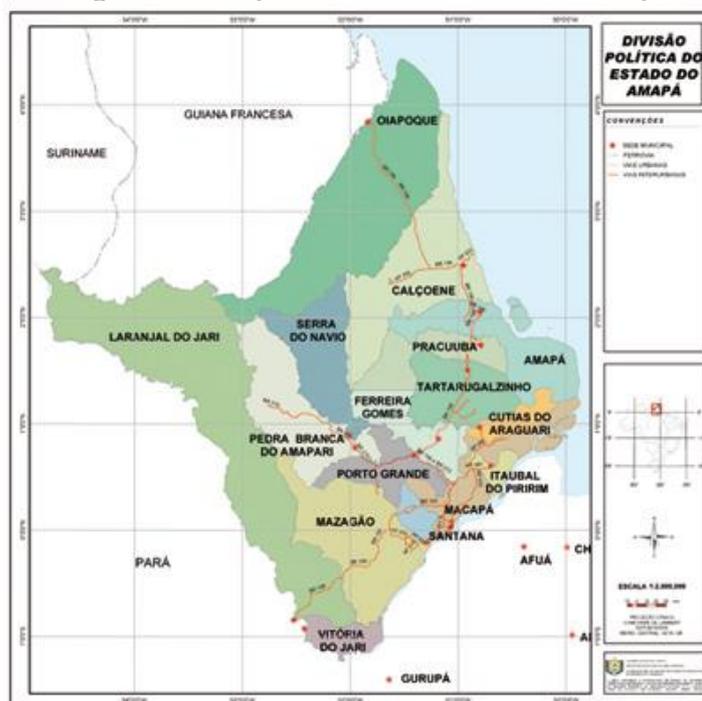
Na presente seção são apresentados os dados acerca da participação do Ifap na expansão da educação superior ofertada no Amapá, com ênfase nos cursos de graduação presenciais. Inicialmente, abordamos breve contextualização acerca do estado do Amapá e da educação superior amapaense, como número de instituições de educação superior, matrículas por categorias administrativas (público e privado) e por grau acadêmico (bacharelado, licenciatura e cursos superiores de tecnologia). Acerca do Ifap, por meio da apreensão de dados em documentos oficiais, como PPC, PDI, Relatórios de Gestão e Organograma, foram analisadas as categorias unidades acadêmicas, corpo docente e administrativo, cursos, vagas e matrículas, no período de 2011 a 2018.

4.1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZONIA AMAPAENSE

O Amapá se constitui em Estado desde o ano de 1988, antes disso era Território Federal do Amapá. A transformação em Estado deu-se por meio da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988. Localiza-se Região Norte do Brasil, sendo o 18º maior estado do Brasil compreende uma área territorial de 142.470,762 Km² (IBGE, 2018), dividida em 16 municípios, a constar Macapá (capital), Santana, Mazagão, Laranjal do Jari, Vitória do Jari, Pedra Branca do Amapari, Calçoene, Cutias do Araguari, Amapá, Tartarugalzinho, Serra do Navio, Pracuúba, Porto Grande, Itaubal do Piririm, Calçoene e Oiapoque. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019 a população totalizou 845.731 habitantes.

O crescimento populacional, principalmente, nas duas últimas décadas deu-se por meio do processo migratório de população, em maioria, dos estados do Pará, Maranhão, Ceará e, recentemente, alguns de alguns estados da região sul. Tratava-se, predominantemente, de população sem qualificação profissional que vivia do mercado informal e visualizava no Amapá oportunidades de melhores condições de vida. Além disso, a falta de políticas agrícolas desencadeou o êxodo rural, o que contribuiu para o aumento desordenado da população nas cidades centrais do Amapá. (MACEDO, 2014).

Figura 2 – Mapa Político do Estado do Amapá



Fonte: Base Cartográfica SEMA/AP (2019)

O Amapá destaca-se nacionalmente por ser o estado mais bem preservado ambientalmente. A economia amapaense ainda depende de transferências de recursos federais e da exploração dos recursos naturais existentes no estado. No entanto, tem investido nos principais setores da economia do estado: a Agropecuária, Mineração, Indústria, Comércio e Serviços, Turismo, Setor Público e Construção Civil. (MACEDO, 2014).

No setor primário, que em 2016 contribuiu com apenas 2% do Produto Interno Bruto (PIB¹⁶) do estado, destaca-se a autossuficiência em hortaliças folhosas, a pesca, a produção de soja e o extrativismo vegetal de produtos regionais, como madeira, borracha, açaí, castanha e cacau. Nesse setor ainda há carência de investimentos e tecnologias para que os produtos sejam produzidos com qualidade e a preços acessíveis. A produção de soja contribui para a economia, porém representa ameaça para as áreas do Cerrado, considerando que este bioma não faz parte das áreas de preservação do Amapá. (GOMES, 2017).

O setor secundário, que em 2016 contribuiu com 12% do PIB do estado, pauta-se nas atividades de mineração, construção civil e indústria de transformação. Carências em infraestruturas e em produção de energia tem impedido o desenvolvimento da indústria, contudo, desde 2015, a Zona Franca Verde do Amapá tem atuado no fortalecimento da

¹⁶ O PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. Todos os países calculam o seu PIB nas suas respectivas moedas. (IBGE, 2018).

indústria, contribuindo para a geração de empregos e alternativas de fonte de renda para a população amapaense. (GOMES, 2017).

O setor terciário, que tem maior representatividade e em 2016 contribuiu com 86% do PIB do Amapá, se desenvolve a partir das atividades de comércio e serviços. O comércio representa quase metade desse setor e o serviço público há anos tem contribuído para o crescimento e desenvolvimento econômico do estado. Desde a criação da Área Livre Comércio de Macapá e Santana (ALCMS), em 1991, pela Superintendência da Zona Franca de Manaus (Suframa), esse setor cresceu consideravelmente e passou a representar maior participação no PIB do estado. (GOMES, 2017). O Amapá não tem grande participação no PIB nacional, em 2016 representou apenas 0,2% do PIB do Brasil e apenas 4,3 % da Região Norte (IBGE, 2018).

A educação superior do Estado do Amapá tem origem na década de 1970 quando foi criado o Núcleo de Educação de Macapá (NEM), vinculado à Universidade federal do Pará (UFPA). Nesse período foram ofertados, em período de recesso escolar, os cursos de Licenciatura Polivalente de 1º Ciclo nas áreas de Letras, Estudos Sociais e Ciências Naturais (INEP, 2006). Em 1986 a Lei nº 7.530 autorizou o funcionamento da Fundação Universidade Federal do Amapá (Unifap), primeira instituição pública de educação superior do estado. A criação da Unifap deu-se por meio do Decreto nº 98.997/1990. O NEM funcionou concomitantemente com a Unifap até o ano de 1992.

No âmbito da educação superior privada amapaense, no mesmo ano da criação da Unifap, o Decreto nº 98.842/1990 criou o Centro de Ensino Superior do Amapá (Ceap), vinculado à Universidade da Amazônia (Unama), instituição privada do Pará (INEP, 2006). É evidente que a educação superior amapaense se originou a partir da educação superior ofertada no Pará, tanto no âmbito público quanto no privado.

O Ceap ofertou cursos somente a partir de 1992. O Amapá passou o período de 1992 a 2000 com somente essas duas instituições de educação superior para atender a demanda do estado. Nos anos seguintes houve significativa expansão da educação superior privada amapaense:

Nos anos 2000 surgem onze novas instituições, todas de caráter privado, seguindo uma tendência nacional de privatização da educação superior, a partir de uma política de transferência de responsabilidade do Estado brasileiro em relação a educação superior. O fenômeno que ocorreu no Amapá, que só teve sua primeira Universidade em 1990 e que em quinze anos abriu 12 novas instituições, todas privadas, foi geral em termos do Brasil. Haja vista que entre 1995 e 2004 o número de instituições privadas passou de 684 para 1762, o que representa um crescimento de 257%. (INEP, 2006, p. 26)

A segunda instituição de educação superior pública do estado, a Universidade do Estado do Amapá (UEAP), foi criada por meio da Lei nº. 0969, de 31/03/2006, e instituída pela Lei nº 0996, de 31/05/2006. A terceira instituição a ofertar educação superior pública foi o Instituto Federal do Amapá, criada a partir da Lei nº 11.534/2008, sendo que o Ifap começou a ofertar educação superior somente a partir de 2011. A seguir a tabela acerca da expansão de instituições da educação superior amapaense em comparativo à expansão da região norte e nacional.

No período de 1995 a 2018, a região norte teve o crescimento de 938,7%, passando de 31 para 322 instituições. Essa expansão se deu de maneira oposta ao cenário nacional, pois a evolução do número de IES públicas foi superior à evolução privada. O segmento público cresceu 1.341,7%, passando de 12 para 173 instituições. Já o setor privado cresceu 684,2%, evoluindo de 19 para 149 IES. Diante disso, observa-se que na região Norte houve significativa expansão do setor público, tanto que em 2018 esse segmento apresentou representatividade de 53,7% do total de IES. (INEP, 2019).

Nesse mesmo período, o Amapá apresentou crescimento de 650,0%, com evolução de 2 para 15 IES. Essa evolução deu-se, hegemonicamente, por meio das IES privadas. Estas cresceram 1.100,0%, saltando de 1 em 1995 para 12 instituições em 2018, com representatividade de 80% do total de IES. Já o quantitativo de IES públicas cresceu 200%, passando de 2 em 1995 para 15 em 2018. Diante disso, torna-se evidente que Amapá seguiu a tendência da política nacional de expansão de IES via setor privado.

Tabela 14 – Evolução do número das IES, público e privado, na Região Norte e no Amapá (2011-2018)

Ano	Norte					Amapá				
	Total	Público		Privado		Total	Público		Privado	
		Num.	%	Num.	%		Num.	%	Num.	%
2011	152	27	17,8	125	82,2	16	3	18,8	13	81,3
2018	173	24	13,9	149	86,1	15	3	20,0	12	80,0
$\Delta\%$	13,8	-11,1	--	19,2	--	-6,3	0	--	-7,7	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

Quando analisamos o período de 2011 a 2018, a Região Norte apresentou crescimento de 13,8%, superior ao nacional, passando de 152 para 173 IES. Esse crescimento foi todo por meio de instituições privadas, as quais aumentaram 19,2%, passando de 125 para 149. No setor público ocorreu queda em -11,1% no número de IES, reduzindo de 27 para 24 instituições.

Nesse mesmo período, o Amapá apresentou apenas decréscimo no quantitativo de IES. O setor público continuou com 3 instituições. Já o setor privado apresentou queda de - 7,7%, reduzindo de 13 para 12 instituições. Mesmo com esse decréscimo, as IES privadas representam 80% da educação superior ofertada no Amapá. Em síntese, a educação superior é predominantemente privada e a educação superior pública ainda é reduzida, pois é ofertada por apenas 3 (três) instituições, sendo uma estadual e duas federais.

O censo da educação superior não disponibiliza o quantitativo de cursos por unidade de federação, o que inviabilizou a referida análise. Os dados relacionados às matrículas foram organizados conforme tabela a seguir:

Tabela 15 – Evolução das matrículas, presencial e a distância, em cursos de graduação na Região Norte e no Amapá, por categoria administrativa (2011-2018)

Ano	Norte					Amapá				
	Total	Público		Privado		Total	Público		Privado	
		Núm.	%	Núm.	%		Núm.	%	Núm.	%
2011	520.274	222.370	42,7	297.904	57,3	24.674	8.616	34,9	16.058	65,1
2012	546.503	222.064	40,6	324.439	59,4	28.749	8.846	30,8	19.903	69,2
2013	568.337	209.965	36,9	358.372	63,1	33.081	8.955	27,1	24.126	72,9
2014	609.120	202.633	33,3	406.487	66,7	39.937	10.364	26,0	29.573	74,0
2015	647.609	198.091	30,6	449.518	69,4	44.957	12.716	28,3	32.241	71,7
2016	654.944	203.518	31,1	451.426	68,9	46.260	13.668	29,5	32.592	70,5
2017	673.777	195.961	29,1	477.816	70,9	47.379	12.308	26,0	35.071	74,0
2018	691.639	197.550	28,6	494.089	71,4	49.363	13.760	27,9	35.603	72,1
Δ%	32,9	-11,2	--	65,9	--	100,1	59,7	--	121,7	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

De 2011 a 2018 as matrículas em educação superior na Região Norte tiveram o crescimento de 32,9%. O setor privado foi o que mais cresceu (65,9%), passando de 297.904 para 494.089 matrículas. Esse crescimento foi constante nos anos analisados, tanto que a representatividade das matrículas em IES privadas passou de 57,3% em 2011 para 71,4% em 2018. As matrículas no setor público apresentaram dados opostos, pois reduziram -11,2%, passando de 222.370 para 197.550 matrículas no período analisado. A representatividade das matrículas públicas caiu de 42,7% para 28,6%.

No amapá as matrículas em cursos de graduação cresceram em 100,1%, passando de 24.674 em 2011 para 49.363 em 2018. De acordo com Guimarães, Melo e Novais (2017) as IES públicas tinham a maioria das matrículas em graduação até o ano de 2009. Mas, conforme a tabela 15, no período de 2011 a 2018, as IES privadas tiveram constante crescimento no total de matrículas, alcançando 121,7%, saltando de 16.058 para 35.603. Enquanto as matrículas do

setor público cresceram 59,7%, passando de 8.616 para 13.760. Em 2018 a rede privada obteve quase o triplo das matrículas da rede pública.

Em todos os anos do período analisado, o setor privado obteve maior representatividade no quantitativo de matrículas. Em 2011 o privado representava 65,1%, em 2018 esse dado aumentou para 72,1%. No público ocorreu o efeito inverso, a representatividade no quantitativo de matrículas reduziu de 34,9% em 2011 para 27,9% em 2018.

Na análise da educação superior também consideramos a evolução de matrículas por grau acadêmico, conforme apresentamos a seguir:

Tabela 16 – Evolução das matrículas, presenciais e a distância, ofertados na Região Norte, por categoria administrativa e grau acadêmico (2011-2018)

Ano	Público						Privado					
	Bacharelado		Licenciatura		Tecnologia		Bacharelado		Licenciatura		Tecnologia	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2011	110.268	49,6	100.761	45,3	10.211	4,6	203.378	68,3	49.197	16,5	45.329	15,2
2012	111.193	50,1	98.846	44,5	9.951	4,5	215.174	66,3	59.296	18,3	49.969	15,4
2013	97.519	46,4	102.063	48,6	8.746	4,2	231.757	64,7	68.276	19,1	58.339	16,3
2014	92.864	45,8	99.688	49,2	9.339	4,6	263.943	64,9	80.801	19,9	61.743	15,2
2015	95.990	48,5	91.762	46,3	9.357	4,7	295.240	65,7	92.107	20,5	62.171	13,8
2016	98.580	48,4	94.653	46,5	9.564	4,7	301.138	66,7	96.330	21,3	53.958	12,0
2017	95.185	48,6	89.599	45,7	10.473	5,3	317.973	66,5	102.968	21,5	56.875	11,9
2018	95.736	48,5	91.038	46,1	10.035	5,1	330.710	66,9	104.124	21,1	59.255	12,0
Δ%	-13,2	--	-9,6	--	-1,7	--	62,6	--	111,6	--	30,7	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

A Região Norte apresentou redução nas matrículas dos três graus acadêmicos. Na rede pública, o bacharelado teve maior queda (-13,2), passando de 110.268 para 95.736. As matrículas em licenciaturas reduziram de 100.761 para 91.038 (-9,6%). Esses dois graus acadêmicos representam a maioria das matrículas em IES públicas. Os bacharelados têm mantido a representatividade de, aproximadamente, 49% e as licenciaturas em média 46%. Os cursos de tecnologias ainda têm pequena participação no total dessas matrículas, evidencia-se equilíbrio na evolução de matrículas que giram em torno de 10.000 no período de 2011 a 2018.

O setor privado apresentou apenas crescimento no número de matrículas dos três graus acadêmicos. As licenciaturas apresentaram maior crescimento (111,6%), passando de 49.197 em 2011 para 104.124 em 2018. Este dado evidencia alta procura por licenciaturas nas IES privadas. Se trata do segundo grau acadêmico com maior representatividade na evolução das matrículas, 21,1% em 2018.

Os bacharelados alcançaram, em 2018, 66,9% do total de matrículas, se constituindo no grau acadêmico que tem maior representatividade no universo de matrículas. No período de 2011 a 2018 apresentaram o crescimento de 62,6%. Os cursos de tecnologias apresentaram crescimento de 30,7% e são os que tem menor representatividade, tanto que em 2018 foram apenas 12% das matrículas.

Diante desses dados na região norte evidencia-se o processo de redução das matrículas em instituições públicas, enquanto a rede privada segue explorando o “mercado da educação superior” e apresenta constante expansão e alta lucratividade.

Tabela 17 – Evolução das matrículas, presenciais e a distância, ofertados no Amapá, por categoria administrativa e grau acadêmico (2011-2018)

Ano	Público						Privado					
	Bacharelado		Licenciatura		Tecnologias		Bacharelado		Licenciatura		Tecnologias	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2011	2.625	30,5	5.804	67,4	187	2,2	10.197	63,5	2.879	17,9	2.982	18,6
2012	2.987	33,8	5.592	63,2	267	3,0	12.272	61,7	4.032	20,3	3.599	18,1
2013	3.348	37,4	5.349	59,7	258	2,9	14.487	60,0	4.919	20,4	4.720	19,6
2014	4.100	39,6	5.976	57,7	288	2,8	18.192	61,5	6.482	21,9	4.899	16,6
2015	5.114	40,2	7.193	56,6	409	3,2	20.492	63,6	7.225	22,4	4.524	14,0
2016	5.595	40,9	7.623	55,8	450	3,3	21.566	66,2	7.170	22,0	3.856	11,8
2017	5.010	40,7	6.773	55,0	525	4,3	22.749	64,9	7.253	20,7	5.069	14,5
2018	5.369	39,0	7.735	56,2	656	4,8	23.410	65,8	7.496	21,1	4.697	13,2
Δ%	104,5	--	33,3	--	250,8	--	129,6	--	160,4	--	57,5	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

As matrículas no setor público apresentaram maior crescimento nos cursos de tecnologia (250,8%), seguidos dos bacharelados (104,5%) e por último os cursos de licenciaturas (33,3%). No entanto, em termos de representatividade, a maioria das matrículas são em licenciaturas em todos os anos analisados, tanto que em 2018 representou 56,2% do total de matrículas em IES públicas. Os cursos de bacharelado, que estão em segundo lugar, representaram 39,0% em 2018. Os cursos de tecnologias ainda têm pequena participação, o equivalente a 4,8% em 2018.

Seguindo a evolução da região norte, no setor privado do Amapá as matrículas em licenciaturas cresceram 160,4%, passando de 2.879 para 7.496. Os bacharelados apresentaram crescimento de 129,6%, saltando de 10.197 para 23.410. Os cursos de tecnologias foram os que apresentaram menor percentual de crescimento (57,5%), são os que têm menor representatividade no total de matrículas e também têm apresentado queda nesse percentual, tanto que reduziu de 18,6 em 2011 para 13,2 em 2018.

Diante desses dados, torna-se evidente a alta participação do setor privado no processo de expansão da educação superior amapaense, tanto que representa 80% do total de IES e 72,1% do quantitativo de matrículas do estado. Essa expansão segue a tendência observada na Região Norte e no Brasil. Conforme explanamos em seção anterior, esse processo de expansão, predominantemente privado, foi viabilizado a partir do conjunto de ações governamentais que incentivaram a educação superior como um produto a ser comercializado no mercado.

Por outro lado, as IES públicas enfrentam dificuldades para serem mantidas e representam resistência ao projeto neoliberal, o qual reduz a educação à lucratividade. Diante disso, torna-se relevante investigar a participação das IES públicas nesse processo de expansão. Para tanto, optamos por pesquisar a participação do Ifap no período de 2011 a 2018.

4.2 GESTÃO ADMINISTRATIVA E UNIDADES ACADÊMICAS DO IFAP

O Instituto Federal do Amapá faz parte da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, é 1 dos 38 Institutos Federais que estão presentes em todos estados do Brasil. Instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É organizado em estrutura multicampi e oferta educação superior, básica e profissional, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

A história do IFAP começou com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá em 2007. Em 2008, a Portaria nº 116/MEC/SETEC indicou, no Art. 2º, que os Institutos Federais do Acre, **do Amapá**, de Brasília, do Mato Grosso do Sul e de Rondônia seriam implantados a partir da transformação das respectivas Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 2008a). Para Brito (2019, p. 77):

A implantação do IFAP pode ser considerada um importante avanço na área educacional para o Estado do Amapá, sobretudo para a oferta de ensino nas áreas tecnológicas, sejam eles nos níveis básico, técnico ou superior. Entretanto, para que o IF cumpra função social relevante é fundamental que esteja de fato articulado às demandas locais, particularmente dos segmentos sociais historicamente excluídos.

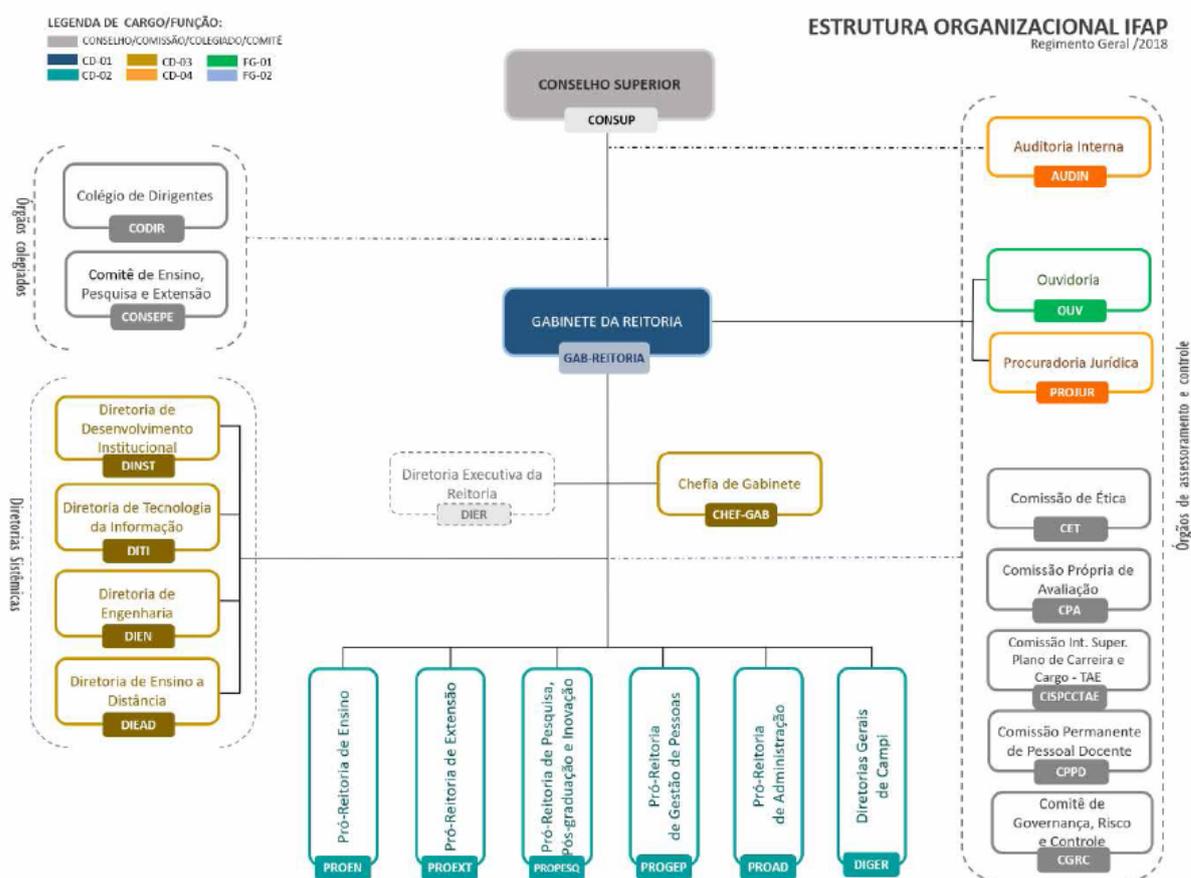
O Ifap foi implantado com a missão de ofertar de forma gratuita ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação profissional superior e pós-graduação preparando pessoas para o trabalho e para o exercício da cidadania. (IFAP, PDI, 2011-2014). Permaneceu com essa missão até recentemente, no ano 2018, ao ser publicado o PDI 2019-2023, no qual o Ifap tem

como missão institucional a promoção de educação profissional pública de excelência em todos os níveis e modalidades de ensino, integrando ensino, pesquisa e extensão, para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e conscientemente sustentável.

Além disso, a instituição visa tornar-se referência em educação profissional, proporcionando o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico do Amapá, com reconhecimento nacional e internacional, garantindo o acesso, a permanência e o êxito, por meio de políticas de acesso aos estudantes.

O Ifap encontra-se estruturado da seguinte forma:

Figura 3 – Estrutura organizacional do Ifap



Fonte: Relatório de Gestão do Ifap do exercício de 2018 (2019).

Em síntese, a estrutura do Ifap se constitui a partir da Reitoria, 3 Órgãos colegiados da Administração Geral, 2 Órgãos colegiados da Administração de cada Campi, 02 Órgãos Executivos, 5 Pró-Reitorias, 4 Diretorias Sistêmicas, Diretorias Gerais de Campi, e 8 Órgãos de Assessoramento e Controle.

Os colegiados do IFAP são: a) Conselho Superior (Consup), b) Colégio de Dirigentes (Codir) e c) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe). O Consup é o órgão máximo da instituição, de caráter consultivo e deliberativo. O Codir tem funções normativas e consultivas sobre matéria administrativa. O Consepe é o órgão consultivo e propositivo para ações e políticas institucionais referentes às atividades de matéria acadêmica, didático-pedagógica, científica, artístico-cultural e desportiva (PDI, 2019-2023).

A administração do Ifap está sob responsabilidade da Reitoria e da Direção Geral dos *campi*, com apoio dos órgãos colegiados. A estrutura multicampi possibilita a descentralização e a autonomia para a operacionalização de ações específicas de cada *campus*.

A educação superior ofertada pelo Ifap atende o objetivo VI - Ministrando em nível de educação superior cursos de tecnologia, licenciatura, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* do Art. 7º da Lei de criação dos Institutos Federais. O Plano de Desenvolvimento Institucional de 2011 a 2014 do Ifap indica a abrangência da atuação:

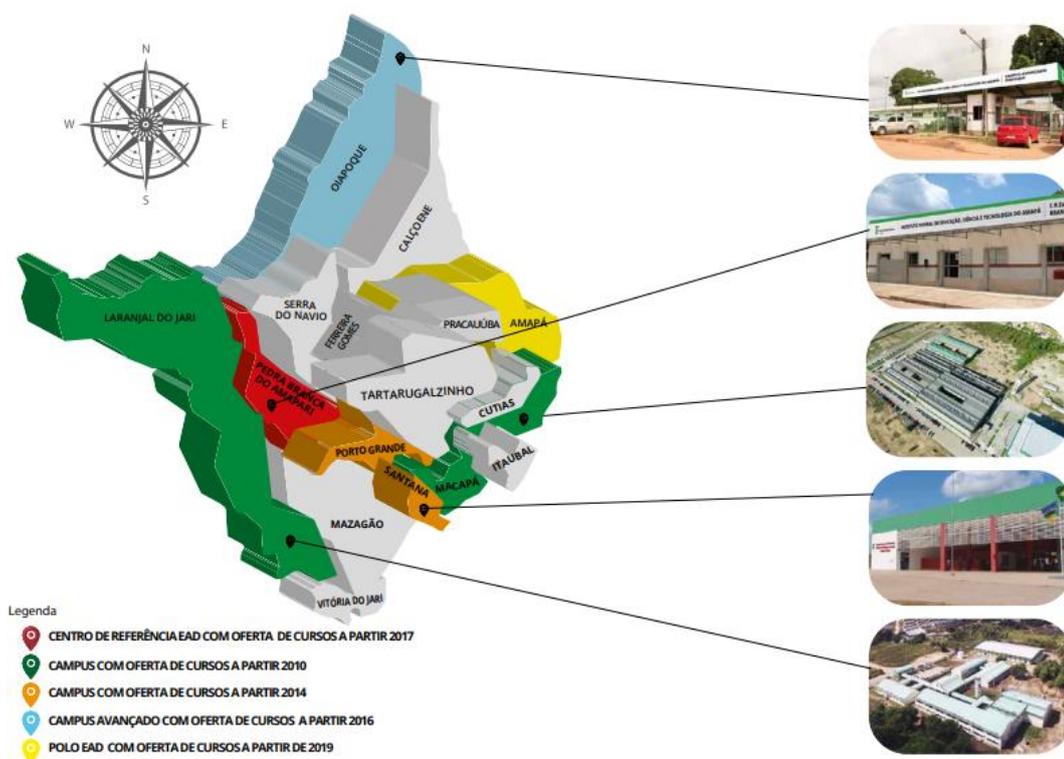
O Instituto Federal do Amapá desenvolverá ações nas áreas de: educação profissional técnica de nível médio (Cursos Integrados e Subsequentes, e PROEJA); Cursos de Educação a Distância; Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores; **Educação Superior: cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura**, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, e, ainda, cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado. (IFAP, PDI, 2011-2014, p. 59, grifos nossos)

O referido documento enfatiza a priorização da verticalização do ensino por meio do diálogo entre os diferentes níveis de ensino da instituição e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Considerando que oferta de cursos técnicos de nível médio é prioridade no Ifap, pois a legislação estabelece a reserva de, no mínimo, 50% das vagas a cada período letivo aos cursos da Educação Básica e que estes foram os primeiros a serem ofertados, compreende-se que a educação superior foi planejada a partir da estrutura que já atendia os cursos técnicos.

O PDI 2011-2014 delimita a atuação inicial do Ifap aos cursos de nível superior de tecnologia e licenciatura. Os cursos de tecnologia com o objetivo de formar profissionais para suprir a demanda dos arranjos produtivos locais e as licenciaturas, com ênfase nas áreas de ciências da natureza e matemática, destinadas a reforçar a formação de professores para a educação básica e para a educação profissional. A atuação em cursos superiores de bacharelados, visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento, só foi iniciada em 2018.

Nem todos os municípios do Amapá são atendidos com a educação superior ofertada pelo Ifap. Atualmente, a instituição, com sua estrutura descentralizada pluricurricular e multicampi, apresenta as seguintes unidades: 1. Reitoria, 2. Campus Macapá, 3. Campus Avançado Oiapoque, 4. Campus Laranjal do Jari, 5. Campus Santana, 6. Campus Porto Grande, 7. Centro de Referência em Educação a Distância de Pedra Branca do Amapari e 8. Polo Amapá. Conforme se evidencia a seguir:

Figura 4 – Unidades Acadêmicas do Ifap



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifap 2019-2023 (2019)

O Ifap atende a 7 dos 16 municípios do estado. Os cursos de graduação são ofertados em 6 municípios: Macapá, Laranjal do Jari, Santana, Porto Grande, Oiapoque e Pedra Branca do Amapari. Sendo que, nesses dois últimos, a oferta é limitada à graduação a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Nacionalmente, a evolução das matrículas nas modalidades presencial e a distância ocorre de forma proporcional. No Ifap a oferta por meio da educação a distância ainda é recente e dialoga com a tendência dos IF de expansão dessa modalidade de ensino. A expansão por meio da EAD, enquanto “política emergencial” (ARRUDA, 2015) contribui para o rápido aumento da oferta de educação superior, no entanto, atenta-se para a necessidade dessa expansão atender critérios de qualidade, do mesmo modo que a modalidade presencial.

As unidades acadêmicas do Ifap foram implantadas a partir de estudos da territorialidade do Amapá. Após análise foram identificadas localizações estratégicas que para atender as demandas dos próprios municípios e das áreas próximas. A expansão do Ifap seguiu três dimensões: Social, Geográfica e Desenvolvimento, previstas no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, conforme evidencia tabela a seguir:

Quadro 4 – Dimensões da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional

Dimensões	Objetivos
Dimensão Social	<ul style="list-style-type: none"> • Universalização de atendimento aos Territórios da Cidadania¹⁷; • Atendimento aos municípios populosos e com baixa receita per capita, integrantes do G100¹⁸; • Municípios com percentual elevado de extrema pobreza;
Dimensão Geográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes ou microrregiões não atendidas; • Universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras; • Municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais; • Interiorização da oferta pública de Educação Profissional e Ensino Superior; • Oferta de Educação Superior Federal por estado abaixo da média nacional
Dimensão de Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Municípios com Arranjos Produtivos Locais - APL identificados; • Entorno de grandes investimentos.

Fonte: MEC (2018).

A vinculação da atuação dos IF/Cefet aos municípios com Arranjos Produtivos Locais (APL) definidos e entorno de grandes investimentos, presente na dimensão de desenvolvimento, além de ser contraditória a outras dimensões, limita e indica que a expansão da Rede Federal se pauta na lógica do papel formativo da escola atrelado ao atendimento mais imediato da indústria local, tanto que os APL devem ser orientadores na criação dos cursos

¹⁷ O Programa Territórios da Cidadania foi instituído pelo governo federal em 2008, por meio do Decreto de 25 de fevereiro de 2008, com o objetivo promover e acelerar a superação da pobreza e das desigualdades sociais no meio rural, inclusive as de gênero, raça e etnia, por meio de estratégia de desenvolvimento territorial sustentável (BRASIL, 2008). Souza e Hespanhol (2012, p. 1) indicam que “a implantação do PTC pressupõe uma institucionalização das ações priorizadas pelos atores sociais e incentivadas pelo Governo Federal que impõe um recorte territorial muito específico do ponto de vista político (municipal) e muito diversificado em relação às dinâmicas socioeconômicas, demandando políticas públicas específicas para todos os territórios.”

¹⁸ Grupo das 100 cidades brasileiras com receita per capita inferior a R\$ 1 mil e com mais de 80 mil habitantes.

ofertados. (GOUVEIA, 2016). A diversificação de IES e a obrigatoriedade da articulação entre educação e mercado nos IF/Cefet reforça a “dualidade educacional em que sob a aparente ampliação da escola subjazem escolas distintas, para classes distintas, que alimentam a ilusão de que se destina para todos, indistintamente.” (GOUVEIA, 2016, p. 2).

A análise das mesorregiões do Amapá foi essencial para definir a localização dos *campi*. As mesorregiões congregam os municípios por similaridade econômica e social. O estado do Amapá está subdividido da seguinte forma:

I) Mesorregião Norte – contém 2 (duas) microrregiões e 5 (cinco) municípios

- Microrregião do Amapá: Amapá, Pracuúba e Tartarugalzinho.
- Microrregião de Oiapoque: Calçoene e Oiapoque.

II) Mesorregião do Sul do Amapá

- Microrregião de Macapá: Cutias, Ferreira Gomes, Itaubal, Macapá (capital), Pedra Branca do Amapari, Porto Grande, Santana e Serra Grande do Navio.
- Microrregião de Mazagão: Laranjal do Jari, Mazagão e Vitória do Jari.

Macapá, capital do estado do Amapá, foi o primeiro município a receber a implantação de *campus* do Ifap. Justamente por ser a capital, ter o maior índice populacional e ter estrutura para receber as atividades do Instituto.

Laranjal do Jari foi o município escolhido para ser implantado o segundo *campus* do Ifap. Após consulta a todos os municípios e solicitação para que fossem apresentadas propostas para sediar implantação do novo *campus*, somente o município de Laranjal do Jari manifestou interesse apresentando proposta. De acordo com Macedo (2014) Além iniciativa do município, foram considerados outros critérios, como o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e localização estratégica para atender o município e o restante da região.

O município de Laranjal do Jari foi escolhido para a implantação de um segundo *campus* por ser o terceiro em concentração populacional, e integrar a região do Vale do Jari, formada com o município de Vitória do Jari (12.445 habitantes). Por outro lado, a sede do município de Laranjal do Jari faz fronteira com o município de Almeirim-PA (33.665 habitantes), tendo como divisa o rio Jari, qualificando-a como cidade gêmea com Monte Dourado. (MACEDO, 2014, p. 37)

O PDI 2011-2014 ressalta a importância da atuação do Ifap em Macapá e Laranjal do Jari e justifica a localização dos dois *campi*: Macapá por ser a capital e possuir a maior concentração demográfica do Estado e por dispor da infraestrutura necessária à implantação do Instituto, e Laranjal do Jari, por ser o terceiro município em concentração populacional, integrar

a região do Vale do Jari e fazer fronteira com município de Almeirim-PA. (IFAP, PDI, 2011-2014)

Posteriormente, por meio da expansão do Ifap, foram implantados *campi* em Porto Grande e Santana, uma Unidade de Educação Profissional (UEP) no Oiapoque e o Centro de Referência de Pedra Branca do Amapari, vinculado ao *campus* Porto Grande. A justificativa para o *campus* em Porto Grande deu-se pelo fato do município fazer parte do Território da Cidadania e atender municípios no entorno. O quarto *campus*, a ser implantada em Santana:

[...] seguiu os critérios adotados pelo governo federal, entre os quais os baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB), a porcentagem de jovens de 14 a 18 anos nas séries finais do ensino fundamental, a alta porcentagem de pobreza, e por ser um município que faz parte do G100. (MACEDO, 2014, p. 72).

Santana, assim como Macapá, está localizado em área urbana e o fato de ter grande número populacional foi fator definidor da implantação do *campus*. Inclusive, a baixa densidade populacional foi um dos fatores que inviabilizaram a implantação de *campus* no Oiapoque. Contudo, o Oiapoque foi contemplado com uma UEP, posteriormente foi denominado *campus* avançado, sendo vinculado ao *campus* Macapá e com autonomia limitada. Além disso, a Unifap tem *campus* no Oiapoque e já atende a população com a oferta de educação superior pública.

Diante do exposto, conclui-se que os critérios de implantação dos *campi* dos IF são todos definidos pela legislação e as instituições não têm muita autonomia para definir os municípios de atuação. Os dois maiores municípios, Macapá e Santana, que são atendidos pela educação superior ofertada pelo Ifap também são atendidos pela Unifap. Em Macapá, além das duas instituições federais, também tem a Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Diante disso, a oferta de educação superior pública no Amapá ainda é centralizada na capital e em municípios próximos, enquanto municípios mais distantes de Macapá continuam desassistidos ou com atuação limitada aos cursos por meio da modalidade de educação a distância.

Consideramos a atuação do Ifap nos demais municípios, principalmente Laranjal do Jari e Porto Grande, como positiva. Pois, ainda que seja limitada, contribui para o processo de interiorização da educação superior pública e atende a população com dificuldades de acesso a esse nível de ensino.

4.3 PARTICIPAÇÃO DO IFAP NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM RELAÇÃO AO CORPO DOCENTE E ADMINISTRATIVO

A formação acadêmica do quadro de pessoal das IES tem peso nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, conforme está previsto no Art. 3º que considera “V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, **seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional** e suas condições de trabalho” como elementos de avaliação. (BRASIL, 2004, grifos nossos).

No Ifap não há divisão de servidores por nível de ensino, logo a atuação dos docentes e técnicos administrativos em todos os níveis de ensino dificulta a presente análise. Os dados analisados foram extraídos do Censo da Educação Superior, onde constam apenas os servidores que atuam na educação superior, e de documentos oficiais do Ifap e com o objetivo de analisar a contribuição do Instituto, no que se refere ao corpo docente e técnicos administrativos, foi elaborada a tabela a seguir:

Tabela 18 – Evolução de função docente e técnico administrativo (em exercício e afastados) no âmbito público (2011-2018)

Ano	Amapá					IFAP				
	Total	Docente		Técnico Administrativo		Total	Docente ¹⁹		Técnico Administrativo	
		Núm.	%	Núm.	%		Núm.	%	Núm.	%
2011	853	468	54,9	385	45,1	114	14	12,3	100	87,7
2012	999	535	53,6	464	46,4	209	30	14,4	179	85,6
2013	1285	664	51,7	621	48,3	209	30	14,4	179	85,6
2014	1350	655	48,5	695	51,5	223	67	30,0	156	70,0
2015	1548	811	52,4	737	47,6	219	71	32,4	148	67,6
2016 ²⁰	2100	967	46,0	1.133	54,0	629	108	17,2	521	82,8
2017	1931	1.033	53,5	898	46,5	393	131	33,3	262	66,7
2018	2064	1.090	52,8	974	47,2	513	184	35,9	329	64,1
Δ%	142,0	132,9	--	153,0	--	350,0	1.214,3	--	229,0	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

¹⁹ O quantitativo de docentes que consta nos Censos da educação superior não condiz o quantitativo total de docentes que consta no Portal da transparência do Governo Federal (o total de 325 docentes, sendo 275 efetivos e 50 substitutos). Não obtivemos esclarecimentos se nos Censos está apenas o quantitativo de docentes que atua diretamente na educação superior, ou seja, apenas dos *campi* que ofertam educação superior presencial (Macapá, Laranjal do Jari, Porto Grande e Santana). Além disso, nesses *campi* também há docentes que não atuam em cursos de graduação, por se tratar de profissionais de áreas técnicas específicas que ainda não ofertam educação superior.

²⁰ O ano de 2016 aparenta equívoco acerca do quantitativo de técnicos administrativos do Ifap, motivo pelo qual não o consideramos nas análises.

De acordo com a tabela 18, o corpo docente e técnico administrativo das IES públicas do Amapá apresentaram o crescimento de 142,0% no período de 2011 a 2018. O crescimento do corpo docente foi de 132,9%, passando de 468 para 1.090. Nesse mesmo período, o Ifap apresentou o crescimento de 350% no total de servidores, destes o corpo docente foi o que mais aumentou (1.214,3%), saltando de 14 para 184. O número de técnicos administrativos aumentou 229,0%, passando de 100 para 329. Em 2018 o quadro de pessoal do Ifap representou 24,9% do total de servidores do Amapá. Os docentes e técnicos administrativos representaram, respectivamente, 16,9% e 33,8%, revelando a contribuição do instituto na contratação de pessoal qualificado para atuar nas atividades educacionais.

O crescimento do corpo docente e administrativo evidencia a necessidade de servidores devido a expansão das atividades do Ifap, incluindo a atuação na educação superior, e investimentos no quadro de pessoal para atender as demandas satisfatoriamente. Além da contratação de servidores efetivos, analisar a formação destes é essencial para compreendermos a contribuição que o Ifap tem dado para a educação superior por meio da atuação de profissionais qualificados. Para fins de avaliação, a formação docente é medida por meio do índice de Titulação do Corpo Docente – TCD²¹. Para tanto, realizamos levantamento da formação acadêmica do quadro de pessoal efetivo do Ifap. Na tabela a seguir são apresentados os dados acerca dos docentes:

Tabela 19 – Evolução dos docentes por formação acadêmica (2011-2018)

Ano	Total	Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado	
		Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2011	14	1	7,1	6	42,9	7	50,0	-	0,0
2012	30	3	10,0	15	50,0	12	40,0	-	0,0
2013	30	1	3,3	16	53,3	13	43,3	-	0,0
2014	67	3	4,5	30	44,8	31	46,3	3	4,5
2015	71	1	1,4	27	38,0	41	57,7	2	2,8
2016	108	4	3,7	35	32,4	60	55,6	9	8,3
2017	131	5	3,8	44	33,6	72	55,0	10	7,6
2018	184	5	2,7	52	28,3	109	59,2	18	9,8
Δ%	1.214,3	400,0	--	766,7	--	1.457,1	--	1.500,0 ²²	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

²¹ Calcula-se por meio do somatório de todos os docentes efetivos e temporários da Instituição, ponderado pela sua titulação (Graduação peso 1, Aperfeiçoamento peso 2, Especialização peso 3, Mestrado peso 4 e Doutorado peso 5) dividido pelo Somatório de todos os docentes da Instituição, independentemente da sua titulação e regime de trabalho. (IFAP, RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2018, 2019).

²² O cálculo englobou dados de 2014 a 2018.

A formação a nível de doutorado apresentou maior crescimento, o equivalente a 1.500%, passando de 3 em 2014 para 18 em 2018. Destacamos que no período de 2011 a 2013 não havia docente com doutorado no Instituto. A representatividade dos docentes doutores ainda é pequena, em 2018 foi de apenas 9,8%. Considerando que os IF têm prerrogativas de Universidade, esse baixo quantitativo de docentes com formação a nível de doutorado no Ifap pode comprometer as atividades de ensino, pesquisa e extensão, que são a base da educação superior. A partir dessa necessidade, documentos apontaram que há previsão que, nos próximos três anos, o Ifap terá o quádruplo do número de doutores de 2018 e, conseqüentemente, aumento no TCD. (IFAP, RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2018, 2019).

A maioria dos docentes do Ifap tem formação a nível de mestrado, representando 59,2% do quadro de docentes em 2018. O número de mestres apresentou o maior crescimento quantitativo no período de 2011 a 2018, passando de 7 para 109, o que ocasionou evolução de 1.457,1%. O quantitativo de docentes com especialização é expressivo e apresentou o crescimento de 766,7%, passando de 6 para 52, no período pesquisado. Mesmo sendo evidenciada uma queda na representatividade, em termos percentuais dessa formação acadêmica, em 2018 alcançou 28,3%. O número de docentes graduação é pequeno, representou apenas 2,7% em 2018. O número de graduados apresentou evolução 400% nos anos de 2011 a 2018, passando de 1 para 5 docentes.

De 2015 a 2018 o TCD do Ifap tem ficado em torno de 3,50. O ano de 2017 foi o mais alto, alcançando 3,57. Em 2018 esse índice caiu para 3,26. De acordo com o Ifap, essa queda foi ocasionada pela alternância docentes. Acontece que os docentes de maior titulação pedem transferências, por meio de processos de redistribuição, para outras instituições da Rede Federal. Para substituir os docentes redistribuídos são convocados os docentes do cadastro reserva - CR, que em sua maioria, possuem menor titulação acadêmica. (IFAP, RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2018, 2019).

Além dos docentes, a formação acadêmica dos técnicos administrativos também contribui para que as atividades do Ifap sejam desenvolvidas com qualidade. Para esta análise elaboramos a seguinte tabela:

Tabela 20 – Evolução de Técnicos administrativos por formação acadêmica (2011-2018)

Ano	Total	Sem Graduação		Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado	
		Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2011	100	40	40,0	25	25,0	32	32,0	3	3,0	-	0,0
2012	179	47	26,3	80	44,7	48	26,8	4	2,2	-	0,0
2013	179	49	27,4	50	27,9	75	41,9	5	2,8	-	0,0
2014	156	43	27,6	24	15,4	79	50,6	10	6,4	-	0,0
2015	148	29	19,6	24	16,2	83	56,1	12	8,1	-	0,0
2016 ²³	521	71	13,6	85	16,3	225	43,2	126	24,2	14	2,7
2017	262	20	7,6	67	25,6	144	55,0	30	11,5	1	0,4
2018	329	56	17,0	79	24,0	167	50,8	26	7,9	1	0,3
Δ%	229,0	40,0	--	216,0	--	421,9	--	766,7	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

Entre os técnicos administrativos, o mestrado foi a formação acadêmica que mais cresceu (766,7%), passando de 32 em 2011 para 167 em 2018. No entanto, ainda tem pequena participação no total, tanto que em 2018 representou apenas 7,9%. O número de especialistas evoluiu 421,9%, saltando de 32 para 167. Essa formação acadêmica possui maior representatividade entre os técnicos administrativos e em 2018 alcançou 50,8%.

O quantitativo de graduados, que representou 24,0% do total em 2018, evoluiu 216,0%, aumentando de 25 para 79. O número de técnicos administrativos que não possuem graduação cresceu apenas 40% no período analisado, evoluiu de 40 em 2011 para 56 em 2018, ano que representou 17,0% do universo de formação dos técnicos administrativos. A formação acadêmica a nível de doutorado ainda é limitada, com apenas 1 técnico, sendo que no período de 2011 a 2015 não havia técnicos administrativos doutores.

O Ifap se apresentou empenhado em contribuir com a elevação formação dos servidores, tanto que em 2012, período em que havia maior carência de pós-graduação em educação ofertada por instituições públicas, firmou parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por meio da qual foram ofertadas 30 vagas, a nível de mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola para os servidores efetivos do Ifap (entre técnicos administrativos e docentes).

Como continuidade dessa parceria, em 2014 foram ofertadas mais 30 vagas para os servidores do IFAP. O mestrado foi desenvolvido a partir de cronograma que não exigiu afastamento dos servidores aprovados, até mesmo porque a instituição ainda atuava com baixo

²³ O ano de 2016 aparenta equívoco acerca do quantitativo de técnicos administrativos do Ifap, motivo pelo qual não foi considerado nas análises.

quantitativo de servidores. Se tratou de ação que visava a elevação do índice de índice de titulação do corpo docente. No entanto, nos editais seleção foram abertos para a participação dos técnicos administrativos. Assim essa parceria contribuiu para a elevação da titulação de todos os servidores do Ifap.

A perspectiva do IFAP é alcançar um progressivo aumento da titulação do seu corpo docente, considerando a oferta de cursos de pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu*. Ratifica-se também, que este número embora tenha aumentado comparado ao exercício anterior, ainda é um dos grandes desafios para o Instituto, visto que, a realidade do Estado do Amapá em termos de mão-de-obra não contribui fortemente para que estes índices sejam ainda mais superados. Trata-se de vagas que são preenchidas, em sua grande parte, por profissionais com maior titulação e de outros Estados da Federação (IFAP, RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2014, 2015).

Em 2014 houve aumento na formação dos docentes da instituição. A adoção da prova de títulos como uma das fases para contratação dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico contribuiu de forma significativa, pois a titulação passou a ser critério de peso, isso ocasionou a contratação de mais docentes com titulação de mestrado e doutorado.

Em 2018 outros convênios foram firmados com Instituições de Pós-Graduação, para cursos *Stricto Sensu* para os servidores. Foram disponibilizadas 13 vagas para Doutorado em Educação na Universidade do Minho em Portugal e 16 vagas nos cursos de Mestrado do Programa de Formação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, no Campus Santana, em parceria com a Universidade Federal do Pará. (IFAP, RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2018, 2019).

O Ifap conta com significativo número de servidores com variadas formações e titulações acadêmicas. A diversidade e o nível de capacitação desse quadro de pessoal, articulado a outros fatores, contribui para a elevação da qualidade da educação superior pública ofertada no Amapá.

Destacamos que ainda há carência profissionais formados a nível de doutorado, contudo, compreendemos que a ausência de Programas de Pós-graduação que ofertem doutorado no Amapá tem contribuído para esse número reduzido, pois para que tenham acesso a doutorado precisam concorrer a vagas em outros estados.

4.4 EXPANSÃO DE CURSOS, VAGAS E MATRÍCULAS EM GRADUAÇÕES NO IFAP

Os cursos superiores originaram-se dos cursos técnicos já ofertados pela instituição e os cursos técnicos (Macapá e Jari) resultaram de audiências públicas e análises da comissão de implantação. A partir disso, foi definido o perfil dos arranjos locais de cada município. (IFAP, PDI, 2011-2014). A principal preocupação com a educação superior ofertada nos IF está relacionada ao condicionamento dos cursos de graduação aos cursos técnicos, pois, historicamente, os cursos de nível técnico foram direcionados para as classes populares e tiveram a concepção de educação limitada à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho e certificação aligeirada (BRITO, 2019, p. 85-86).

Assim, a expansão da educação superior por meio dos IF, com ênfase no atendimento dos grupos periféricos, nos moldes dos cursos técnicos reforça a dualidade da educação superior para diferentes classes sociais e incorre na possibilidade de ser um “curso de graduação profissionalizante”. De acordo com Mancebo e Silva Júnior (2015, p. 90):

A realidade educacional (simplificada e de qualidade discutível), oferecida para os grupos periféricos, já era bem conhecida no ensino superior privado-mercantil. Agora, diante da inevitável expansão do ensino superior público, o modelo invade a rede federal, com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e com a reforma da educação profissional e institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Constituem-se em políticas que desviam o direito à educação para o direito à certificação de escolaridade. Adicionalmente, cabe registrar que a reforma da rede profissional sugere maiores sucessos no que tange ao atendimento dos objetivos hegemônicos, pois tem uma relação mais orgânica com os arranjos produtivos locais.

Diante disso, questiona-se o papel formativo da educação superior nos IF e a falta de autonomia na definição dos cursos superiores, uma vez que a oferta é pensada para atender demandas e impulsionar os arranjos produtivos locais, ou seja, definida pelas necessidades do mercado.

A oferta de educação superior no Ifap, predominantemente presencial, foi iniciada em 2011. Nesse ano foram ofertadas vagas para os dois primeiros cursos de graduação da instituição, Licenciatura em Informática e Licenciatura em Química, no *campus* Macapá. Em 2014 o *campus* Laranjal do Jari deu início a essa oferta com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O *campus* Santana passou a ofertar educação superior a partir de 2017, por meio do curso Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos. No *campus* Porto Grande essa oferta só foi iniciada em 2018, com o curso Bacharelado em Engenharia Agrônoma. No período de 2011 a 2018, o Ifap ofertou os seguintes cursos e vagas:

Tabela 21 – Evolução de cursos e vagas em graduação presencial ofertada pelo Ifap (2011-2018)

Campus	Curso	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Macapá	Licenciatura em Informática	80	40	40	40	40	40	40	40	360
	Licenciatura em Física	--	--	--	--	--	--	40	40	80
	Licenciatura em Letras Português/Inglês	--	--	--	--	--	--	--	40	40
	Licenciatura em Matemática	--	--	--	--	--	--	40	40	80
	Licenciatura em Química	80	40	40	40	40	40	40	40	360
	Tecnologia em Alimentos	--	--	--	--	--	40	40	40	120
	Tecnologia em Construção de Edifícios	--	40	40	40	40	40	40	40	280
	Tecnologia em Redes de Computadores	--	40	40	40	40	40	40	40	280
Laranjal do Jari	Licenciatura em Ciências Biológicas	--	--	--	40	40	40	40	40	200
	Tecnologia em Gestão Ambiental	--	--	--	--	40	40	40	40	160
	Bacharelado em Administração	--	--	--	--	--	--	--	40	40
Santana	Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos	--	--	--	--	--	--	40	40	80
	Tecnologia em Comércio Exterior	--	--	--	--	--	--	--	40	40
Porto Grande	Bacharelado em Engenharia Agrônômica	--	--	--	--	--	--	--	40	40
Total		160	160	160	200	240	280	400	560	2.160

Fonte: Elaboração própria a partir de Editais e Termos de adesão ao Sistema de Seleção Unificada – Sisu (IFAP, 2019).

Em oito nos de atuação o Ifap ofertou 14 cursos de graduação. Destes cursos, 8 (57,1%) no *campus* Macapá, sendo 5 licenciaturas (Informática, Física, Letras Português/Inglês, Matemática e Química) e 3 cursos de tecnologias (Alimentos, Construção de Edifícios e Redes de Computadores). O *campus* Laranjal do Jari ofertou 3 (21,4%) cursos, sendo 1 licenciatura (Ciências Biológicas), 1 curso de tecnologia (Gestão Ambiental) e 1 bacharelado. No *campus* Santana foram ofertados 2 (14,3%) cursos de tecnologia (Gestão de Recursos Humanos e Comércio Exterior). O *campus* Porto Grande contribuiu com a oferta de 1 (7,1%) bacharelado (Engenharia Agrônômica).

Os cursos de licenciaturas e de tecnologias são os mais ofertados, cada grau acadêmico representa 42,9% (6 cursos de cada), totalizando 85,7%. Os bacharelados ainda têm baixa representatividade, são apenas 14,3% (2) do total de cursos. Em âmbito nacional há uma equivalência entre a representatividade desses graus acadêmicos, conforme foi evidenciado em análise da seção anterior. Além disso, nacionalmente, os bacharelados foram os que mais cresceram de 2011 a 2018, no entanto, no Ifap esses cursos têm oferta bem recente, a partir de 2018. Em síntese, a atuação do Ifap ainda é limitada a Cursos Superiores de Tecnologia (CST) e Licenciaturas.

Acerca dos critérios de escolha dos cursos de graduação ofertados pelo Instituto identificamos as principais justificativas presentes nos PPC. Os cursos de licenciaturas estão ligados às disciplinas ofertadas na formação geral dos cursos técnicos de nível médio. As licenciaturas se justificam pela obrigatoriedade legal de serem ofertadas nos Institutos Federais e pela histórica carência de professores para atuar na educação básica, principalmente nas áreas de ciências da natureza, matemática e educação profissional.

Lima (2016) aponta que a oferta de licenciaturas nos IF já contava Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007. O PDE já indicava a criação dessas instituições e que estas deveriam ofertar programas de formação de professores, apontando a importância dos IF para suprir a carência de docentes no Brasil, principalmente para a educação básica. Diante disso, compreende-se que a oferta de licenciaturas já estava na essência da criação dos IF e se constitui em elemento necessário para a consolidação dos institutos.

O Curso de Licenciatura em Informática, iniciado em 2011, foi justificado a partir carência de licenciados no Amapá. Foram utilizados dados do IBGE de 2012 que indicavam que 62% do total 14.692 professores do Estado do Amapá, não possuía nível superior. Este índice estava próximo ao da região norte (60,85% do total de 242.959) e bem superior ao índice nacional (47,19% do total de 2.616.994). Além disso, o intenso uso das tecnologias, inclusive como recursos pedagógicos, passou a exigir o perfil profissional do professor de informática.

O curso contribui para a formação de licenciados e reduz o déficit de docente área de conhecimento da informática. (IFAP, PPC DE LICENCIATURA EM INFORMÁTICA, 2019). Atualmente esse curso é ofertado gratuitamente somente no Ifap.

A Criação do curso Licenciatura em Química no Ifap, também ofertado pela Unifap e UEAP, foi justificada pela necessidade de profissionais das áreas de conhecimento como Ciências Exatas e da Terra. A oferta foi iniciada em 2011, nesse período somente a UEAP ofertava esse curso e foi identificado que, por falta de profissionais, parte da demanda do Licenciado em Química estava sendo atendida por profissionais de outras áreas, como como farmacêuticos, médicos, biólogos, enfermeiros, nutricionistas, matemáticos, físicos e engenheiros. Esse fato evidenciou a demanda existente por esses licenciados na sociedade amapaense. (IFAP, PPC DE LICENCIATURA EM QUÍMICA, 2015).

O curso de Licenciatura em Física, oferta iniciada em 2017, embasou-se em dados Tribunal de Contas da União (TCU), do ano 2012, que indicam necessidade de professores com formação específica nos componentes curriculares obrigatórios integrantes do ensino médio, com destaque para a disciplina de física que apresentou maior déficit de profissionais formados, alcançando carência de quase 10 mil professores no Brasil. (IFAP, PPC DE LICENCIATURA EM FÍSICA, 2017). Atualmente, o curso é ofertado pela Unifap e pelo Ifap.

O curso de Licenciatura em Matemática, ofertado a partir de 2017, assim como os cursos de Química e Física, se justificou pela carência de profissionais, principalmente por que em 2016, no Amapá, era ofertado por apenas duas instituições (uma pública e uma privada). Em 2017 a UEAP também identificou essa demanda e passou a ofertar o referido curso a partir de 2018. Atualmente o curso é ofertado pelas 3 IES públicas do estado. (IFAP, PPC DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, 2016).

O curso de Letras Português-Inglês, criado em 2018, foi justificado pela demanda crescente de profissionais na área das licenciaturas e pela reduzida oferta de vagas para o referido curso em instituições públicas de Ensino Superior em Macapá e municípios vizinhos. A demanda por aprender uma língua estrangeira era elevada, com ênfase em Língua Inglesa. Foram apresentados dados do Diário Oficial do Estado, acerca de seleção para Professor, processo em que não foi preenchida nenhuma das 9 vagas para professor de Língua para atuar no município Laranjal do Jari. (IFAP, PPC DE LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS, 2018). Atualmente esse curso é ofertado pelas três IES públicas do Amapá (Unifap, UEAP e Ifap).

O Curso Licenciatura em Ciências Biológicas, iniciado em 2014, foi justificado pelo déficit de docentes na área de Ciências Naturais que atinge a educação básica e pela ausência

de IES que ofertassem o referido curso. Além disso, na região as escolas públicas da região ofertam o ensino básico regular, modular e profissionalizante. Mas no período não havia instituição pública que ofertasse curso de graduação regular no Vale do Jari. Por esse motivo, parte dos egressos deslocam-se para as cidades de Macapá – AP ou Belém – PA, para cursas ensino superior público, ou encontravam as faculdades particulares como única alternativa. (IFAP, PPC DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2014).

A oferta de Cursos Superiores de Tecnologia e Bacharelados foi viabilizada a partir das disciplinas de formação técnica ministradas nos cursos técnicos de nível médio e a justificativa foi centrada na carência de profissionais com formação em nível superior para atuar em áreas com potencial de desenvolvimento, evidenciadas por meio dos Arranjos Produtivos Locais e decorrentes do processo de informatização. Essa dependência dos APL revela a subordinação da educação superior ofertada no Ifap às demandas do capital, conforme evidenciam os PPC.

Para a aprovação do curso de Tecnologia em Alimentos, ofertado a partir de 2016, foram evidenciados aspectos econômicos do estado e setores promissores na economia estadual, entre eles, os setores de biotecnologia, fitoterápicos, fito cosméticos e **tecnologia de alimentos**. Assim, a oferta desse curso está articulada aos Arranjos Produtivos Locais – APL. O curso foi pensado para atender demandas advindas da instalação de inúmeras empresas como: bebidas, polpas, pescado, cereais, carnes entre outras, evidenciou a carência de profissionais para atuação no mercado de trabalho com formação superior na área de alimentos, conforme evidenciaram pesquisas de órgãos estaduais. (IFAP, PPC DE TECNOLOGIA EM ALIMENTOS, 2018).

O Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios, ofertado desde 2012 e somente pelo Ifap, foi justificado como ação para atender a sociedade e em particular a comunidade do Estado do Amapá, com a formação de novos profissionais voltados para a área da infraestrutura. Destacamos a importância da construção civil para o setor para a economia, sendo responsável diretamente por uma parcela significativa e crescente de tudo o que é produzido. (IFAP, PPC DE TECNOLOGIA EM CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIOS, 2015). No entanto, o PDI 2019-2003 prevê a extinção desse curso, a partir do segundo semestre de 2019, e a criação do curso de Engenharia Civil. Essa nova oferta contribuirá com a formação de profissionais na área para a sociedade amapaense, até então, somente a Unifap ofertava vagas para esse curso.

O curso Tecnologia em Redes de Computadores foi justificado desenvolvimento da sociedade informatizada e pela da carência profissionais na área. O Ifap realizou, junto aos órgãos de representação de classe e na comunidade, levantamento de demandas e identificou

que, apesar da oferta desse curso em faculdades privadas na cidade de Macapá, a demanda é crescente e segue o crescimento da economia e da estrutura governamental amapaense. Tanto que em 2009 o Governo do Estado do Amapá convocou todos aprovados para o cargo de Analista de Redes de Computadores. (IFAP, PPC DE TECNOLOGIA EM REDES DE COMPUTADORES, 2015).

O curso Bacharelado em Administração, iniciado em 2018, justificou-se pela exigência de profissionais com visão generalista dos negócios concentrados no Estado do Amapá, em especial na região do Vale do Jari. Formados em administração estão entre os profissionais mais requisitados do país, pelo fato de poderem atuar em diversas áreas e tipos de negócios diferentes. Além disso, a natureza do curso visa formar profissionais com a capacidade de impulsionar a economia local por meio das técnicas próprias dessa ciência. Antes da oferta foi realizada pesquisa de viabilidade e interesse da comunidade local acerca de 5 cursos na área de negócios. Os resultados indicaram que 51,72% dos 203 entrevistados optaram pelo curso em Administração. (IFAP, PPC DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO, 2018).

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, ofertado a partir de 2015, foi organizado a partir da visualização da importância do Gestor Ambiental para as demandas locais e globais na área de meio ambiente. No município de Laranjal do Jari, não era oferecido curso com esta formação e a proposta atendeu a verticalização do ensino pelo fato do *campus* ofertar cursos técnicos na área de meio ambiente, agronegócio e florestas. (IFAP, PPC DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL, 2017).

Para implantação do Curso Bacharelado em Engenharia Agrônômica foi analisada a necessidade da formação de profissionais da área de ciências agrárias com o objetivo de potencializar a produção agrícola do município Porto Grande e do estado, pois no “Amapá existe a necessidade de assistência técnica rural para orientação do produtor rural, seja de agricultura familiar ou de grandes propriedades rurais ligadas ao agronegócio.” (IFAP, PPC DE ENGENHARIA AGRONÔMICA, 2018, p. 10). A oferta foi iniciada em 2018 e atualmente o referido curso é ofertado no Ifap e na UEAP.

O Curso Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, iniciado em 2017 e alinhado às necessidades de desenvolvimento regional, busca suprir uma lacuna de capacitação em gestão e negócios na região de Santana e distritos, região populosa e com alto potencial produtivo. Por meio de aproximação do *campus* com os setores produtivos observou-se a tendência de expansão do mercado de trabalho na região, o que exigirá dos profissionais de Recursos Humanos, capacitados para atender as tendências dos mercados regionais e nacional, a fim de

contribuir para o sucesso da empresa onde atua. (IFAP, PPC DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS, 2018).

O Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior, ofertado a partir de 2018, resultou da aproximação do *campus* com representantes do setor produtivo e de discussões com a comunidade interna e externa. Está fundamentado na perspectiva de sustentabilidade econômica da região e em consonância com os arranjos produtivos locais. A implantação desse curso está alinhada ao trabalho já desenvolvido pelo *campus* Santana na área de gestão e negócios. (IFAP, PPC DE TECNOLOGIA EM COMERCIO EXTERIOR, 2018).

De 2011 a 2018 o Ifap ofertou o total de 2.160 vagas em cursos de graduação. A maioria das vagas foram na capital do estado, Macapá, alcançando o quantitativo de 1.600 vagas, o que representa 74,1% do total de vagas ofertadas. Em Laranjal do Jari foram ofertadas 400 vagas, o equivalente a 18,5%. Em Santana foram ofertadas 120 vagas, representando 5,6%. O *campus* Porto Grande ofertou 40 vagas, equivale a apenas 1,9% do total de vagas. Essa distribuição de vagas indica que o processo de interiorização da educação superior, evidente na atuação dos IF em âmbito nacional, ainda não foi efetivado no Ifap devido a centralização da maioria dos cursos e vagas na capital do Amapá.

Tomando como referência o ano 2018, o Ifap ofertou em seus *campi* um total de 560 vagas para cursos graduação. Essa oferta se deu a partir do Sistema de Seleção Unificada – Sisu e as vagas em cursos de graduação foram distribuídas da seguinte forma: 57,14% em Macapá, 21,43% em Laranjal do Jari, 14,29% em Santana e 7,14% em Porto Grande. Esse processo seletivo teve o total de 15.349 candidatos, o que representa, aproximadamente, 27 vezes o número de vagas ofertadas. (IFAP, RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2018, 2019). O elevado número de inscrito evidencia a alta demanda por educação pública no estado do Amapá e a importância que essas vagas refletem para a sociedade amapaense.

Quanto ao tempo mínimo de conclusão dos cursos, as licenciaturas têm duração de 8 semestres, os cursos de tecnologia 6 semestres, o Bacharelado em Administração 6 semestres e o Bacharelado em Engenharia Agrônômica 10 semestres. O curso de Tecnologia em Redes de Computadores, a partir de 2019 terá duração mínima de 5 semestres.

Destacamos que a formação de um aluno em um curso tecnológico de graduação, em três anos (6 semestres), é reduzida quando comparada ao tempo de formação de outros cursos de graduação. A redução para 5 semestres implicará em maior condensação e/ou redução da formação. A atuação do Ifap (com 7 CST), revela a política de redução de recursos com cursos superiores. Essa economia de recursos impacta diretamente na precarização da própria

formação. Esse aligeiramento de cursos superiores nos IF remete aos cursos de curta duração, o embrião da educação superior na educação profissional e tecnológica.

A única forma de ingresso nos cursos de graduação do Ifap é por meio da utilização do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem no Sisu. Essa forma de ingresso viabiliza significativo número de inscrições, devido a isenção de taxas a estudantes oriundos de escolas públicas e a possibilidade de estudantes de outros estados realizarem inscrição no Ifap. (IFAP, RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014).

O discurso oficial dissemina que o Enem e Sisu contribuem para a democratização do acesso às vagas de IES Federais. Esses mecanismos de seleção são positivos quando contribuem para a mobilidade dos estudantes para instituições de todo o Brasil, possibilitando que estudantes oriundos de regiões menos desenvolvidas sejam aprovados em instituições de regiões mais desenvolvidas (SILVEIRA, *et al*, 2015). No entanto essa mobilidade ainda é baixa, pois dados de 2012 revelam que:

[...] a mobilidade entre os estados é de somente 13,2%, consistindo, principalmente, de estudantes oriundos dos estados mais ricos (o PIB foi usado como principal indicador de riqueza). Os estados mais ricos da federação têm dominado significativamente a “exportação de alunos”, contribuindo majoritariamente para a mobilidade por intermédio da conquista de muitas vagas fora deles. Considerando-se a mobilidade apenas para os seis estados mais ricos do país (SP, RJ, MG, RS, PR e BA, em ordem decrescente de PIB), vê-se claramente que os estados mais ricos dominam amplamente esse tipo de movimento estudantil. Assim, contrariamente ao que o governo afirma, os estados mais pobres não conseguem exportar seus alunos para os seis estados mais ricos do Brasil, sendo suas vagas ocupadas pelos estudantes oriundos desses mesmos estados mais ricos. Segundo os dados, os estudantes paulistas dominam amplamente esse tipo de mobilidade. (SILVEIRA, *et al*, 2015, p. 1101-1102)

Nos anos de 2014 a 2016, o Ifap demonstrou insatisfação e indicou que “o processo de seleção unificada (Sisu) tem se mostrado uma ameaça no sentido em que implica na necessidade de realizar consecutivas chamadas públicas para suprir as vagas ofertadas” (IFAP, RELATÓRIOS DE GESTÃO DOS EXERCÍCIOS DE 2014, p. 50; 2015, p. 17; 2016, p. 21). Mediante insatisfação em relação a essa forma de ingresso, o Instituto apresentou intenção de substituí-la por edital próprio. No entanto, essa mudança não foi efetivada e os estudantes da graduação continuaram e continuam a ingressar por meio da seleção unificada.

Identificamos também a participação dos cursos ofertados pelo Ifap na totalidade dos cursos ofertados por IES públicas no Amapá, conforme dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 22 – Evolução dos cursos presenciais, ofertados no Amapá, por meio da categoria administrativa público e por localização (2011-2018)

Ano	Total	Unifap		UEAP		Ifap	
		Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2011	53	39	73,6	12	22,6	2	3,8
2012	57	41	71,9	12	21,1	4	7,0
2013	48	32	66,7	12	25,0	4	8,3
2014	63	46	73,0	12	19,0	5	7,9
2015	70	52	74,3	12	17,1	6	8,6
2016	64	44	68,8	12	18,8	8	12,5
2017 ²⁴	67	44	65,7	13	19,4	10	14,9
2018	71	45	63,4	12	16,9	14	19,7
Δ%	34,0	15,4	--	--	--	600,0	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

De acordo com a Tabela 22, no período de 2011 a 2018, o quantitativo de cursos em IES públicas no Amapá cresceu 34%, passando de 53 para 71. Nesse período o quantitativo de cursos ofertados pelo Ifap apresentou o crescimento 600%, passando de 2 para 14 cursos. A representatividade dos cursos aumentou expressivamente, em 2011 era de apenas 3,8%, em 2018 alcançou 19,7%, se tornando a segunda maior IES pública em número de cursos. Desse total, a Unifap tem maior representatividade em todos os anos analisados e apresentou o crescimento de 15,4%, passando de 39 para 45 cursos. Em 2018 a UEAP continuou a ofertar 12 cursos, o mesmo quantitativo de 2011 e por isso não apresentou crescimento. A representatividade dos cursos da UEAP apresentou decréscimo de 22,6% em 2011 para 16,9 em 2018.

Esse crescimento no quantitativo dos cursos ofertados pelo Ifap, acima da média, decorre do fato da análise compreender todos os anos de atuação do Ifap, portanto se trata da fase em que a instituição ainda está se estabelecendo e em constante implantação de novos cursos. A Unifap e a UEAP se encontram em fase mais consolidada e de manutenção dos cursos já existentes.

Em relação à interiorização dos cursos, somente a Unifap e o Ifap atendem municípios do interior do Amapá. Em 2018, dos 45 cursos ofertados pela Unifap, 33 (73,3%) estavam localizados na capital e 12 (26,7%) distribuídos em municípios do interior. Dos 14 cursos do Ifap, 8 (57,1%) estavam na capital Macapá e 6 (42,9%) em interiores. Nas duas instituições a distribuição dos cursos ainda estava centralizada na capital Macapá. Para o Ifap, essa

²⁴ De acordo com os dados do Censo da educação superior, no ano de 2017 a UEAP tinha 13 cursos, já em 2018 a UEAP teria 12 cursos, o que indicaria suposto fechamento de algum curso, no entanto, não encontramos registros acerca de extinção de cursos da UEAP.

centralidade dificulta o processo de interiorização, pois impacta nas vagas ofertadas e nas matrículas. Conforme prevê a Dimensão Geográfica, a interiorização é um dos aspectos mais positivos da atuação dos IF, por possibilitar acesso a populações distantes das áreas urbanas, no entanto, para que o Ifap cumpra seu papel social, ainda precisa de maior atuação nos interiores.

Além dos cursos de graduação presenciais, pela primeira vez, em 2018 o Ifap passou a ofertar cursos de graduação a distância, resultado da adesão do Ifap ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB busca ampliar e interiorizar a educação superior, por meio da educação a distância. Oferece, prioritariamente, formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada a quem já é graduado. De acordo com o programa, também objetiva reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.

Seguindo a tendência expansionista via educação a distância, no segundo semestre de 2018 foi lançado o Edital nº 17/2018/PROEN/IFAP que conduziu o processo seletivo para ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia, para estudantes que concluíram o ensino médio, e Licenciatura: Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, conforme evidencia tabela a seguir:

Tabela 23 – Cursos e vagas em graduação a distância ofertada pelo Ifap (2018)

Campus	Curso	Vagas
Macapá	Licenciatura em Pedagogia	100
	Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados	30
Laranjal do Jari	Licenciatura em Pedagogia	70
	Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados	30
Santana	Licenciatura em Pedagogia	50
	Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados	30
Porto Grande	Licenciatura em Pedagogia	80
Oiapoque	Licenciatura em Pedagogia	50
	Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados	30
Pedra Branca do Amapari	Licenciatura em Pedagogia	50
	Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados	30
Total		550

Fonte: Elaboração própria a partir do Edital Nº17/2018 - PROEN/IFAP/UAB (IFAP, 2019)

Foi ofertado o total de 550 vagas, um quantitativo elevado para uma primeira oferta, considerando que os cursos presenciais levaram 8 anos para atingir essa oferta, pois somente em 2018 alcançaram a oferta de 560 vagas. Os cursos ofertados atendem os objetivos da UAB e ainda não haviam sido ofertados pelo Ifap em nenhum dos *campi*. Além disso, essa é a primeira atuação dos *campi* Oiapoque e Pedra Branca do Amapari na educação superior.

Para atender a essa alta demanda foram lançados editais complementares para seleção de Professor pesquisador formador, Tutor presencial e Tutor a distância. A remuneração desses profissionais ocorre por meio de bolsas do sistema UAB. O desenvolvimento das atividades pedagógicas se dá por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ifap e pelo uso das dependências dos polos de apoio dos *campi*. As condições de trabalho desses bolsistas (tutores e docentes) precisam ser analisadas. De acordo com Vieira (2017) o caso da UAB exemplifica que os processos de intensificação, precarização e terceirização do trabalho, que eram características do setor privado, se tornaram realidade no setor público, pois a contratação dos profissionais se dá sem vínculo institucional trabalhista.

O lançamento do Programa UAB faz parte dos objetivos estratégicos do Ifap em relação à implementação de cursos de educação a distância. A instituição evidencia que nesse primeiro êxito no cumprimento da meta de oferta e a projeção de ampliação da atuação do Ifap na educação superior a distância.

Apesar de alcançarmos a meta estabelecida, confirmando a demanda pelos cursos ofertados no Instituto, visamos ampliar o número de vagas e matrículas nos próximos anos. Esta ação tem como marcos: a revisão da política para ingresso de novos(as) estudantes e a reestruturação da Educação a Distância. (IFAP, RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2018, 2019 p. 47)

Além disso, a oferta é justificada pela contribuição à promoção de oportunidades as pessoas que moram distantes da capital. De fato, a distribuição das vagas foi feita forma que contemplará vários municípios, inclusive os *campi* Oiapoque e Pedra Branca do Amapari.

Como a experiência do Ifap em ofertar UAB é recente, ainda não foram encontrados muitos dados. Sabe-se que o Programa financia a materialização dos cursos, no entanto, essa oferta também depende das condições de cada instituição. Consideramos:

[...] fundamental pensar criticamente sobre a EAD e, assim, considerar que o movimento já desencadeado de expansão do ensino superior, presencial e a distância, envolve conflitos de interesses. O debate atual sobre o tema tem apontado, entre tantos outros pontos, para a orientação mercantilista do ensino, que enquadra a educação como um serviço a ser comercializado. (PRETTO; PICANÇO, 2005, p. 32).

Além disso, Dourado (2008, p. 904) indica que a UAB ganhou espaço entre as políticas de expansão da educação superior e também gerou muitas polêmicas relacionadas a formação de professores por meio da educação a distância, como a “pertinência, qualidade, acompanhamento, produção de material didático-pedagógico, avaliação, centralidade ou não do papel do professor, entre outras questões”.

As matrículas realizadas no Ifap por meio da UAB não constam no Censo da Educação Superior de 2018, portanto, não foram consideradas para fins das análises dos dados oficiais. Nos documentos do Ifap que foram analisados não há muitas informações sobre essa recente oferta por meio da educação à distância, a abordagem da UAB está reduzida à oferta de vagas.

A partir de dados da página eletrônica do Ifap observou-se que a instituição passou por dificuldades para o preenchimento do quantitativo de vagas ofertadas. Durante o segundo semestre de 2018 foram realizadas diversas convocações para matrícula em vagas remanescentes. No primeiro semestre de 2019 foi realizada a primeira chamada pública e outras duas convocações para matrículas.

A evolução de matrículas é outro elemento que nos permite visualizar a participação do Ifap no processo de expansão da educação superior amapaense. Para tanto, elaboramos a seguinte tabela:

Tabela 24 – Evolução das matrículas, presenciais e a distância, em cursos de graduação no Amapá, por IES públicas (2011-2018)²⁵

Ano	Total	Unifap		UEAP		Ifap		Outra IES ²⁶	
		Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2011	8.616	6.317	73,3	1.950	22,6	149	1,7	200	2,3
2012	8.846	6.140	69,4	2.358	26,7	212	2,4	115	1,3
2013	8.955	6.184	69,1	2.348	26,2	380	4,2	21	0,2
2014	10.364	7.264	70,1	2.594	25,0	506	4,9	--	--
2015	12.716	8.965	70,5	3.133	24,6	618	4,9	--	--
2016	13.668	10.560	77,3	2.259	16,5	849	6,2	--	--
2017	12.308	9.742	79,2	1.542	12,5	1.024	8,3	--	--
2018 ²⁷	13.760	11.340	82,4	1.160	8,4	1.260	9,2	--	--
Δ%	59,7	79,5	--	-40,5	--	745,6	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

²⁵ Nos anos 2012 e 2013 o Censo da educação superior incluiu, respectivamente, 21 e 22 matrículas em IES municipal, no entanto, não foram encontrados registros dessa instituição.

²⁶ O Censo apresentou dados de educação superior ofertada por IF/Cefet no Amapá, no entanto, o Ifap não ofertava educação superior por essa modalidade de ensino, por isso essas matrículas foram incluídas na categoria “Outra IES”.

²⁷ Foi identificado que no ano 2018 não foram incluídas as matrículas em cursos de graduações a distância ofertadas pelo Ifap por meio da UAB.

A tabela 24 evidencia que ocorreu um crescimento de 59,7% na evolução das matrículas em IES públicas. Nesse processo o Ifap apresentou o crescimento de 745,6%, saltando de 149 em 2011 para 1.260 matrículas em 2018. No ano inicial de atuação, o Ifap, com 147 matrículas, representava apenas 1,7% do universo de matrículas no âmbito público do Amapá. Em 2018 passou a representar 9,2% e se tornou a segunda IES pública com maior número de matrículas. Essa participação seria bem maior se tivessem sido incluídas as matrículas nos cursos via UAB.

A predominância das matrículas é na Unifap, em todos os anos representou mais cerca de 70% a 80% do total de matrículas. Além disso, também apresentou o relevante crescimento de 79,5%, passando de 6.317 em 2011 para 82,4% em 2018. No período pesquisado a UEAP apresentou a significativa queda de -40,5% no número de matrículas, reduzindo de 1.950 para 1.160. Até 2015, quando atingiu 3.133 matrículas, a progressão indicava crescimento, no entanto, de 2016 a 2018 a quantidade apenas regrediu.

O Ifap e a Unifap são as instituições que têm fortalecido a educação superior ofertada por meio do Governo Federal, chegando a ofertar 91,6% das matrículas em graduações do Amapá. Ressaltamos a importância da existência de IES públicas compromissadas com educação de qualidade.

Tabela 25 – Evolução de matrículas do Ifap, por grau acadêmico (2011-2018)

Ano	Total	Bacharelado		Licenciatura		Tecnologia	
		Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2011	149	--	--	149	100,0	--	--
2012	212	--	--	125	59,0	87	41,0
2013	380	--	--	284	74,7	96	25,3
2014	506	--	--	378	74,7	128	25,3
2015	618	--	--	409	66,2	209	33,8
2016	849	--	--	528	62,2	321	37,8
2017	1.024	--	--	591	57,7	433	42,3
2018	1.260	70	5,6	679	53,9	511	40,6
$\Delta\%$	745,6	--	--	789,7	--	368,9 ²⁸	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

De 2011 a 2018 a evolução das matrículas por grau acadêmico evidencia o maior crescimento das licenciaturas (789,7%), passando de 149 para 679 matrículas. Em seguida estão as matrículas em cursos de tecnologias, com aumento de 368,9%, saltando de 87 para 511. A centralidade das matrículas está nos cursos de licenciaturas e tecnologias, totalizando 94,4% do total. Os bacharelados ainda não têm muita representatividade (5,6%), em 2018 foram ofertados

²⁸ O cálculo englobou dados de 2012 a 2018.

pela primeira vez e ainda não tem parâmetros para análise do crescimento. Seguindo a tendência nacional, o Ifap tem contribuído significativamente para o crescimento dos cursos de licenciaturas e tecnologias no Amapá. A oferta de bacharelados ainda é recente e carece de maiores investimentos.

A análise do processo de interiorização da Unifap e do Ifap foi limitada às matrículas presenciais, pois o Censo não apresenta as matrículas nas duas modalidades por localização. Rosa (2015) evidencia que é preciso reconhecer que o processo de interiorização acarreta em democratização do acesso, pois possibilita acesso aos sujeitos de regiões interioranas. Nos interiores o acesso à educação superior é historicamente limitado e ofertada predominantemente pelo setor privado. A presença das universidades e dos IF/Cefet se constituem em possibilidade de cursar uma graduação pública, sem a necessidade de se deslocar para regiões urbanas.

Contudo, destacamos que além do acesso, esse processo de interiorização precisa possibilitar condições de permanência e conclusão. Os *campi* dos municípios do interior do Estado precisam ter as mesmas condições das unidades localizadas nos municípios urbanos.

A atuação do Ifap nos municípios do interior, por meio dos cursos presenciais, alcança os municípios do Laranjal do Jari e Porto Grande e Santana. Os dados acerca da contribuição do Ifap constam na tabela a seguir:

Tabela 26 – Comparativo entre o número de matrículas presenciais em cursos de graduação, da Unifap e do Ifap, por localização (2008-2018)

Ano	Unifap					Ifap				
	Total	Capital		Interior		Total	Capital		Interior	
		Núm.	%	Núm.	%		Núm.	%	Núm.	%
2011	6.197	5.530	89,2	667	10,8	149	149	100,0	0	0,0
2012	6.036	5.423	89,8	613	10,2	212	212	100,0	0	0,0
2013	5.846	5.291	90,5	555	9,5	380	380	100,0	0	0,0
2014	7.028	5.945	84,6	1.083	15,4	506	475	93,9	31	6,1
2015	8.596	6.973	81,1	1.623	18,9	618	533	86,2	85	13,8
2016	10.125	8.095	80,0	2.030	20,0	849	712	83,9	137	16,1
2017	9.293	7.500	80,7	1.793	19,3	1.024	803	78,4	221	21,6
2018	10.342	8.395	81,2	1.947	18,8	1.260	868	68,9	392	31,1
$\Delta\%$	66,9	51,8	--	191,9	--	745,6	482,6	--	1.164,5 ²⁹	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2011-2018)

Os dados apresentados na Tabela 26 evidenciam que, no período de 2011 a 2018, as matrículas do Ifap foram centralizadas na capital. Fica evidente o recente processo de interiorização, iniciado em 2015, e o alto crescimento de matrículas nos interiores (1.164,5%),

²⁹ O cálculo englobou dados de 2014 a 2018

passando de 31 para 392 matrículas. No entanto, em 2018 essas matrículas ainda representam apenas 31,1% do total. A tendência é que em alguns anos essa participação dos interiores aumente expressivamente, caso haja continuidade a essa expansão. Consideramos esse processo de crescimento das matrículas em interiores como positivo, ainda que careça de melhorias, pois Oliveira Júnior (2015, p. 98) indicam que

A interiorização da Rede Federal permitiu, mesmo que precariamente, a democratização do acesso aos cursos de licenciaturas, embora não tenha consolidado estruturas para realizar a permanência e a saída dos estudantes com êxito. Há avanços em relação à oferta de educação técnica e superior gratuita[...].

As matrículas na capital apresentaram o crescimento de 482,6%, aumentando de 149 em 2011 para 1.260 em 2018. Nos três primeiros anos de atuação do Ifap 100% das matrículas foram em Macapá. A linear redução dessa participação, reduzida para 68,9% em 2018, indica que o processo de interiorização está processo de evolução.

Nesse mesmo período, a Unifap também aumentou a atuação em interiores (191,9%), saltou de 667 para 1.947 matrículas. Essas matrículas ainda representam pequena participação dos interiores, desde 2015 variam de 18% a 20%. Assim como no Ifap, na Unifap ocorre a centralidade das matrículas na capital, chegando a representar 81,2% do universo de matrículas em 2018. A análise das matrículas na capital revela crescimento de 51,8%.

A partir da análise de documentos do Ifap, identificamos dificuldades que a instituição enfrentou em relação aos cursos de graduação. Em alguns Relatórios de Gestão são evidenciados dados que revelam preocupação em estabelecer estratégias para evitar evasão e desligamentos dos discentes das graduações.

Em 2014 o Ifap apresentou o valor de 86,58% como índice de eficiência acadêmica geral³⁰ (todos os cursos), o que apontou para elevado crescimento em relação ao ano de 2013, no qual esse índice foi de 59,84%. Contudo, o Instituto alertou acerca da necessidade de melhorias em algumas modalidades, entre elas, ações que contribuíssem para a permanência

³⁰ Para calcular o índice de eficiência acadêmica adotou-se a seguinte fórmula:

$$\text{Índice de Eficiência Acadêmica / Concluintes} = \frac{\Sigma \text{Números de concluintes} \times 100}{\Sigma \text{Números de Todas as situações finais}}$$

Concluinte = é o aluno que integralizou os créditos, está apto a colar grau (Total de Concluintes e Integralizados em Fase Escolar em todos os cursos do Instituto).

Alunos em Situação Final – Concluídos + Integralizados + Evadidos + Desligados + Transferidos Externos.

dos discentes da graduação. (IFAP, RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2014, 2015).

Levantamento interno do Ifap apontou alarmante quantitativo de evasão e desligamentos discente no *campus* Macapá:

1. Evasão: Licenciatura em Informática (10) e Licenciatura em Química (21); e
2. Desligamentos: Licenciatura em Informática (3), Licenciatura em Química (11); Tecnologia em Redes de Computadores (15) e Tecnologia em Construção de Edifícios (10).

Esses dados são preocupantes, considerando que até 2014 o Ifap ainda havia ofertado poucas vagas e esse alto quantitativo de evasão e desligamento indicava insatisfação dos discentes, a ponto de não concluir o curso. Além disso, essa problemática estava presente em todos os cursos até então ofertados pelo referido *campus*.

Um dos fatos que ocasionam a saída desses estudantes, é a possibilidade que o Estado do Amapá oferece na oferta inúmeras vagas em diversos cursos superiores nas Faculdades e Universidades Públicas, como a Universidade Estadual do Amapá (UEAP) e Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), somado a decisão do estudante em optar pelo deslocamento até o IFAP, se considerarmos a distância que o IFAP/Campus Macapá, está localizado, que é na BR 210, KM 03, Zona Norte da cidade de Macapá, uma distância considerável em relação ao centro da cidade e a dificuldade no acesso ao transporte público. (IFAP, RELATÓRIO DE GESTÃO DOS EXERCÍCIOS DE 2014 e 2015).

Como justificativa o Ifap considerou como grande o quantitativo de vagas ofertadas no Amapá nas redes privada e pública. No entanto, existe a demanda por educação superior pública no estado, tanto que parcela da população ingressa na rede privada somente após tentar e não ter êxito nas seleções dos discentes para as IES públicas.

A localização do *campus* Macapá, de fato, é distante do centro da capital, no entanto, torna-se ideal para os residentes na zona norte, população que até então não tinha opção de IES pública no entorno, tendo em vista que a UEAP se localiza em área central e a Unifap na zona Sul de Macapá. Para tanto, a divulgação dos cursos ofertados junto à comunidade local contribuiria para aumentar a procura pela graduação do Ifap.

Realmente nesse período a Unifap e a UEAP já estavam consolidadas na oferta de educação superior, enquanto o Ifap ainda estava se estabelecendo enquanto IES. Além de ajustes internos, a redução desse índice de evasão e de desligamento também dependia da urbanização do entorno do *campus* Macapá e da melhoria da segurança e do transporte público do estado.

Por outro lado, a partir de dados gerais dos cursos, o *campus* Laranjal do Jari apresentou resultados diferentes, foi evidenciado baixo índice de evasão, inclusive com cursos que apresentaram índice de 0%. O Ifap atribuiu esse resultado à implantação do Núcleo de Estudos e Combate à Evasão Escolar. Destacamos que a graduação só começou a ser ofertada pelo Ifap no Jari em 2014, portanto, ainda não haviam dados consistentes e específicos da educação superior.

Em 2015 o índice de eficiência acadêmica foi de 80%. Ações com vistas a permanência e êxito dos discentes passaram a ser desenvolvidas, como o Programa de Assistência Estudantil e a adesão ao Programa de Bolsa e Permanência para os alunos que estudam em cursos de graduação oriundos de comunidades quilombolas e indígenas.

O IFAP nos últimos anos tem buscado melhorar os índices de permanência e êxito na instituição, tanto para os alunos dos cursos técnicos, quanto nos alunos da **graduação**. Um dos fatores que colaboram é o Programa de Assistência Estudantil³¹, que oferece auxílio transporte, auxílio alimentação, auxílio moradia, entre outros (IFAP, RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2015, 2016).

A partir dessas ações, o quantitativo de evasão e desligamento apresentaram reduções. O Relatório de Gestão de 2015 evidenciou que nos cursos de licenciaturas ocorreram 12 evasões e 32 desligamentos, nos cursos de tecnologia ocorreram 21 desligamentos. Compreendemos que as ações de permanência e êxito são essenciais para que a educação superior se consolide no Ifap, pois “vencida a barreira do acesso, surgem barreiras difíceis de serem superadas, relativas à permanência no interior da instituição, que obrigam os estudantes e suas famílias a se mobilizarem para superação dos obstáculos.” (VICENTE, 2015, p. 34).

Em 2016 o índice de eficiência acadêmica do Ifap teve considerável decréscimo em relação aos anos anteriores, apresentou o valor 55,25. Essa queda foi ocasionada, principalmente, por causa de evasões em cursos FIC. Em relação à evasão dos cursos de graduação, houve 51 dos cursos de licenciatura e 22 dos cursos de graduação em tecnologia.

³¹ A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP atende ao Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. É o arcabouço de diretrizes e procedimentos que orientam a elaboração e implementação de ações voltadas ao atendimento de estudantes regularmente matriculados nos cursos da instituição, visando contribuir para o acesso, permanência e êxito na perspectiva da melhoria do desempenho escolar, qualidade de vida e inclusão social. Por meio desse Programa de o Ifap oferta auxílios nas modalidades de transporte, alimentação, material didático e uniforme, bolsa formação, bolsa permanência, domicílio e monitoria para estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica. (IFAP, 2019).

De acordo com o Ifap essas evasões dos cursos superiores têm como principal motivação a não identificação com o curso escolhido. Não foram apresentados dados acerca dos desligamentos e nos anos seguintes esses dados não foram incluídos nos relatórios de gestão.

Esses relatórios também apresentaram dados acerca do financiamento da educação ofertada pelo Ifap. A expansão das matrículas na educação superior comumente é atrelada ao crescimento dos recursos financeiros dos IF/Cefet visando atender as novas despesas com contratação de pessoal, despesas de custeio e investimentos em estrutura física. No entanto, a Rede Federal, “assim como as demais instituições públicas de educação superior, enfrenta significativas dificuldades para sua expansão, em especial as relativas a seu financiamento” (SANTOS FILHO; CHAVES, 2020, p. 43).

Por meio dos Relatórios de Gestão do Ifap pôde-se analisar a evolução dos recursos financeiros e dos principais gastos do Instituto (despesas de pessoal, outras despesas correntes e investimentos), conforme tabela a seguir:

Tabela 27 – Recursos Financeiros do Ifap (2011-2018) *

Ano	Despesas de Pessoal		Outras Despesas Correntes		Investimentos		Total
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	
2011	12.198.837,85	52,2	3.104.671,36	13,3	8.073.265,12	34,5	23.376.774,33
2012	18.854.381,71	73,6	5.556.031,44	21,7	1.220.409,51	4,8	25.630.822,67
2013	23.607.546,13	61,8	9.881.336,88	25,9	4.684.842,71	12,3	38.173.725,73
2014	30.278.353,07	60,9	11.198.948,93	22,5	8.201.510,10	16,5	49.678.812,10
2015	37.687.447,79	68,7	12.669.262,94	23,1	4.482.475,37	8,2	54.839.186,09
2016	46.612.302,99	66,3	14.802.801,63	21,1	8.864.738,03	12,6	70.279.842,65
2017	65.423.333,00	79,3	16.192.351,27	19,6	933.551,62	1,1	82.549.235,89
2018	70.187.631,13	75,8	21.030.237,81	22,7	1.378.818,95	1,5	92.596.687,88
Δ%	475,4	--	577,4		-82,9		296,1

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios de Gestão do Ifap (2012-2018)

*Valores em R\$, milhões e corrigidos pela média anual do IPCA (IBGE), a preços de jan./2019.

A Tabela 27 evidencia que no período de 2011 a 2018 os recursos financeiros do Ifap apresentaram crescimento de 296,1%. Desse montante as despesas de pessoal tiveram contínuo crescimento e alcançaram aumento de 475,4%. Esse aumento tem relação a contratação de novos profissionais (docentes e técnicos administrativos) para atendimento às demandas de expansão dos cursos, incluindo das graduações.

Nesse mesmo sentido, os dados apontam que houve constante aumento nos recursos destinados a outras despesas correntes. Tanto que alcançou evolução de 577,4% no período

pesquisado. Por outro lado, os recursos liquidados para os investimentos apresentaram grandes oscilações e redução de -82,9% nos anos de 2011 a 2018.

Nos anos de 2011, 2014 e 2016 o Ifap destinou maiores valores à categoria investimentos. Contraditoriamente ao processo de expansão da educação superior no Ifap, os recursos destinados a investimentos no Ifap, que justificam o processo de expansão, reduziram substancialmente nos exercícios financeiros 2017 e 2018, no mesmo momento em que a instituição começou a ofertar cursos de bacharelado, que demandam estruturação de laboratórios, dentre outros aspectos para a consolidação dos cursos.

Nacionalmente, houve redução nos recursos destinados a despesas correntes e a investimentos na Rede Federal no período de 2013 a 2018. Para Santos Filho e Chaves (2020, p. 44-46) essas reduções ocorreram em virtude das limitações impostas pela Emenda Constitucional nº 95/2016³² e “trazem um conjunto de desafios a estas instituições, em especial devido à atuação pluricurricular nos diversos níveis e modalidades de ensino”. Entre esses desafios, os autores destacam a própria manutenção das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos IF/Cefet, pois a expansão de vagas sem o proporcional aumento dos recursos financeiros pode implicar em processo de precarização das atividades desenvolvidas pelas instituições da Rede Federal.

Mesmo diante da redução de recursos em âmbito nacional, a educação superior no Ifap tem se fortalecido ao longo dos anos e há previsão de expansão para os próximos anos. Além da continuidade dos cursos já existentes³³, no período de 2019 a 2020 estima-se a abertura de 12 novos cursos, distribuídos por *campus* da seguinte forma: 4 para Macapá (Tecnologia em Mineração, Tecnologia em Sistemas para Internet – EAD, Licenciatura Integrada em Matemática, Ciências e Linguagens (semi-presencial) e Engenharia Civil), 4 para Laranjal do Jari (Bacharelado em Ciência da Computação, Bacharelado em Enfermagem, Licenciatura em Letras e Engenharia Florestal), 1 para Porto Grande (Medicina Veterinária), 2 para Santana (Tecnologia em Marketing e Licenciatura em Matemática) e 1 para o Oiapoque (Tecnologia em Comunicação). (IFAP, PDI, 2019-2023).

Nesse PDI também consta a delimitação de 11 eixos de atuação do Ifap: Ambiente e Saúde, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e

³² A EC nº 95/2016 instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e congelou o aumento de gastos públicos. Esse congelamento reforçou a redução dos gastos com despesas correntes e investimentos. (SANTOS FILHO; CHAVES, 2020).

³³ Com exceção do curso de Tecnologia em Construção de Edifícios com última turma ofertada no primeiro semestre de 2019 e a partir do segundo semestre será substituído pelo curso de Engenharia Civil

Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural E Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança, e Turismo, Hospitalidade e Lazer. A partir desses eixos é possível visualizar as áreas que será desenvolvida a educação superior no Ifap nos próximos anos. Ainda não são ofertados cursos de graduação em todos esses eixos, mas a projeção é que os novos cursos implantados sigam a tendência do que já é ofertado nos outros níveis de ensino, principalmente dos cursos técnicos.

Diante do exposto, concluímos que a oferta de cursos de graduação está se consolidando no Ifap, principalmente os cursos de licenciaturas e CST, e tem contribuído efetivamente para a expansão da educação superior pública amapaense. O Ifap, como os outros IF e as demais IES federais, estão com o futuro incerto diante das Governo Jair Bolsonaro iniciado em 2019. Não temos como garantir se o processo de expansão da Rede Federal terá continuidade, pois o cenário político indica severos ataques às IES públicas e ao direito de educação superior pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse na presente temática deu-se a partir de motivações pessoais e profissionais, advindas da trajetória educacional em instituições públicas de ensino, e da participação em grupos de estudos e pesquisas em educação na graduação em Licenciatura em Pedagogia e na especialização em Política Educacional. Buscamos analisar a participação do Ifap no processo de expansão da educação superior pública amapaense, no período de 2011 a 2018, com ênfase nas categorias unidades acadêmicas, corpo docente e administrativo, cursos, vagas e matrículas.

Por meio da contextualização do processo de expansão da educação superior situamos o objeto de pesquisa como parte do amplo universo em que a educação superior brasileira é socialmente e politicamente constituída. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica faz parte de um conjunto de políticas desenvolvidas no processo de reestruturação e expansão da educação superior brasileira desencadeado a partir de impactos da Reforma do Estado e de orientações de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial (BM).

As principais orientações dos BM para a educação superior dos países em desenvolvimento, em especial os da América Latina, estavam relacionadas a redução de investimentos públicos na educação superior por meio de ações como diferenciação de instituições (universitárias e não-universitárias), diversificação das fontes do financiamento de instituições estatais, adoção de incentivos por desempenho, otimização de recursos, redefinição do papel do governo e a educação terciária.

De modo geral, a educação superior, conjecturada com área em potencial para exploração para o mercado, passou por processo de desconstrução da educação pública como direito social e foi considerada como serviço comercializável (LIMA, 2011). Diversas medidas legais ratificaram e incentivaram o crescimento do setor privado-mercantil (SGUISSARDI, 2009). Além disso, também foram efetivadas políticas de incentivo por meio da transferência de recursos públicos para IES privadas, como o Prouni, Proies e o Fies. No setor público foram desenvolvidas políticas que visavam a otimização dos recursos para “melhor” aproveitamento dos investimentos, como Reuni, UAB e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A educação superior no âmbito da Rede Federal é anterior aos IF tem origem na criação dos Cefet, em 1978, com a implantação de cursos de curta duração. Essa oferta resultou de uma série transformações sociais, principalmente econômicas, que implicaram na redefinição da educação profissional, visando o alinhamento das ações dessas instituições com os setores

produtivos. A atuação dos IF e Cefet carregam características do embrião da educação superior, pois são ofertados cursos de graduação que visam a capacitação de profissionais para os diferentes setores da economia, e, conseqüentemente, atender as demandas advindas do mercado, em especial locais e regionais.

Ao longo dos anos esse nível de ensino vem se fortalecendo nos IF e Cefet. Em 2018 a Rede Federal representou 13,4% das IES públicas brasileiras. O número de cursos superiores tem aumentado constantemente, alcançando o crescimento 82,0% no período de 2011 a 2018. A participação nacional dos IF e Cefet no quantitativo de matrículas ainda é pequena, apenas 2,3% em 2018. No entanto, precisamos considerar que há predominância das IES privadas, tanto que em 2018 alcançaram 75,4% do universo de matrículas. Nesse mesmo ano o setor público representou apenas 24,6% das matrículas.

No âmbito federal é predominante a oferta de cursos superiores por meio das Universidades e IF/Cefet. Além disso, é fato a contribuição da Rede Federal para a expansão da educação superior presencial, principalmente na oferta dos cursos de licenciaturas, e para o processo de interiorização desse nível de ensino.

No amapá a educação superior também é predominantemente privada, alcançando 80% das IES. Esse setor também detém o maior número de matrículas, tanto que em 2018 representou 72,1% do universo de matriculados em cursos de graduação. A recente atuação do Ifap, a partir de 2011, tem contribuído para a expansão da educação superior pública. Atualmente, o Instituto representa 33,3% das IES públicas, considerando que o estado tem apenas três instituições dessa categoria administrativa.

O setor privado atua com ênfase na oferta de bacharelados, seguidos dos cursos de licenciaturas e cursos superiores de tecnologia. No setor público, predomina a oferta de licenciaturas, seguidas dos cursos de bacharelados e tecnologias. O Ifap é responsável pela maioria das matrículas dos cursos de tecnologias, haja vista que esse grau acadêmico é tratado como prioridade no âmbito das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Em relação às unidades acadêmicas, o Ifap atua em 7 dos 16 municípios do Estado. Os cursos de graduação são ofertados em 6, contudo a atuação mais efetiva ocorre em apenas 4 municípios: Macapá, Laranjal do Jari, Santana e Porto Grande. Nos municípios de Pedra Branca do Amapará e Oiapoque esse nível de ensino é muito recente, ofertado a partir do segundo semestre de 2018, e até então, somente por meio da modalidade de educação a distância. Essa atuação ainda é limitada, considerando que 10 municípios ainda são desassistidos pela educação superior do Ifap. No entanto, a implantação dos *campi* foi planejada de acordo com as

dimensões previstas para a expansão da Rede Federal, de modo que pudessem atender a comunidade local e das regiões próximas.

Quanto ao corpo docente e administrativo, foi evidenciada a relevante participação do Ifap. O quantitativo de servidores aumentou consideravelmente no período de 2011 a 2018. No último ano analisado o Ifap chegou a representar 25% do total de servidores das IES públicas do Amapá. Também foi evidenciado que se trata de profissionais com alto nível de formação acadêmica. Contudo, ainda há um quantitativo pequeno de docentes com titulação de doutorado. O Ifap tem investido em ações de capacitação dos servidores, principalmente, por meio de parcerias para vagas em cursos *stricto sensu*. A elevação do nível de formação acadêmica dos docentes e técnicos administrativos contribui para o desenvolvimento de uma educação superior de qualidade.

O Ifap contribuiu, no período de 2011 a 2018, com a oferta de 2.160 vagas, distribuídas em 14 cursos de graduação presenciais, e 550 vagas para 2 cursos na modalidade de educação a distância. Esse quantitativo de cursos presenciais representou 19,7% do total de cursos ofertados por IES públicas no Amapá. O Ifap foi a segunda instituição pública com maior número de cursos, ficando atrás da Unifap que ofertou 63,4% dos cursos. Em 8 anos de atuação do Ifap foi ofertado um quantitativo substancial de vagas que representaram possibilidade de acesso à educação superior pública.

Os PPC indicaram que cursos de licenciaturas, foram criados a partir das disciplinas ofertadas na formação geral dos cursos técnicos de nível médio e atendem uma demanda social devido a carência de professores para atuar na educação básica e na educação profissional, além de se constituírem em obrigatoriedade legal nos Institutos Federais. Aos IF, desde sua criação, mesmo sem ter relação direta com vocação dessas instituições, foi atribuída a reponsabilidade em contribuir para a demanda social por professores de educação básica. No entanto, precisamos reiterar que a formação de professores enfrenta outras dificuldades, como baixa atratividade devido as condições de trabalho, baixa remuneração e desvalorização profissional (OTRANTO, 2015). Nesse sentido, além da oferta de cursos, outras políticas públicas precisam ser desenvolvidas para minimizar esse problema estrutural. (FREITAS, 2007).

Já os demais cursos, principalmente os Cursos Superiores de Tecnologia (CST), são criados partir das disciplinas de formação técnica ministradas nos cursos técnicos de nível médio, se justificaram pela carência de profissionais com formação em nível superior para atuar em áreas com potencial de desenvolvimento para o mercado. Essa dependência da educação superior do Ifap às demandas dos Arranjos Produtivos Locais (APL) limita a autonomia do Instituto, pois a definição dos cursos é condicionada às demandas da sociedade capitalista.

Além disso, o aligeiramento dos CST, comumente cursados em 6 semestres, mas com previsão de redução para 5 semestres, implica na redução dos gastos com o curso, e conseqüentemente, na qualidade de formação ofertada.

As matrículas nos cursos de graduação do Ifap apresentaram o crescimento de 745,6% no período pesquisado e em 2018 representaram 9,2% do total de matrículas das IES públicas do Amapá. Essas matrículas se deram, majoritariamente nos cursos de licenciatura e tecnologias, evidenciando a carência de cursos bacharelados que só começaram a ser ofertados em 2018.

Uma das fragilidades da oferta de graduação no Ifap pode estar na centralização dos cursos, vagas e matrículas no *campus* localizado na capital do estado, pois os interiores carecem de maior expansão. Apesar de ser recente, o processo de interiorização, iniciado em 2015, já apresentou, no período de 2015 a 2018, alto crescimento de matrículas nos interiores (1.164,5%), passando de 31 para 392 matrículas. No entanto, em 2018 essas matrículas ainda representam apenas 31,1% do total. A projeção é que no decorrer dos anos essa participação dos interiores aumente expressivamente, caso haja continuidade a essa expansão.

Além disso, a oferta de diversos níveis de ensino e a necessidade de otimizar os recursos atendendo todos os públicos se constitui em barreira para que se estabeleça a identidade da educação superior no Ifap, tanto que as análises evidenciaram uma dependência dos cursos superiores em relação aos cursos técnicos de nível médio. No entanto, isso é característico dos IF em decorrência da verticalização do ensino. No decorrer da pesquisa encontramos algumas dificuldades, principalmente por causa dos documentos do Ifap apresentarem dados gerais da atuação que englobam todos os níveis. Além disso, não estão disponibilizadas muitas informações sobre a educação superior.

Concluimos que o Instituto vem fortalecendo a oferta de cursos de graduação, principalmente os presenciais, e tem contribuído significativamente para o processo de expansão da educação superior pública amapaense. Mesmo diante de todas as dificuldades, o Ifap tem assumido o compromisso de ofertar educação superior e tem indicado preocupação em fomentar melhorias voltadas a esse nível de ensino. Precisamos considerar que o Ifap, diferentemente da Unifap e da UEAP, não oferta apenas educação superior e precisa atender as demandas e implantar ações de desenvolvimentos de todos os níveis de ensino.

Em um cenário que ocorre o constante crescimento de IES privadas, inclusive em parte financiado por transferências de recursos públicos, em detrimento do sucateamento das IES públicas, precisamos refletir sobre a necessidade de investimentos e a importância de instituições que possibilitem o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, enquanto

direito de todos, pois a expansão de ofertas na rede pública é demanda urgente, considerando que inúmeros discentes recorrem a educação privada por não conseguirem vaga em IES pública.

Sem a intenção de esgotar os estudos acerca do objeto, o que nos propusemos a investigar e os resultados que apresentamos na presente pesquisa são apenas uma partícula do universo rico e amplo da educação superior ofertada no Ifap e que carece de maiores estudos acerca de outras questões importantes como ensino, pesquisa, extensão, financiamento, projetos, programas, origem social dos discentes, dados acerca dos concluintes, evasão, desligamentos, estruturas, egressos, e principalmente, expectativas e realidades dos sujeitos atendidos.

A presente pesquisa contribuiu significativamente para a minha formação como pesquisadora e me ajudou a compreender interesses e contradições presentes no universo das políticas públicas voltadas para a expansão da educação superior no contexto da sociedade capitalista, em especial as contradições que circundam a expansão dos cursos de graduação por meio dos IF/Cefet.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E.P.; ARRUDA, D.E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300321&lng=en&nrm=iso>.
- AMORIM, Mário Lopes. O plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: persistência da dualidade estrutural? *In*: FAGUNDES, Edson Domingos; LUZ, Nanci Stancki da (Org.). **Universidade Tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF-PR, 2009. p. 66-79.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARRUDA, Ana Lucia Borba de; GOMES, Alfredo Macedo. Democratização do acesso à educação superior: o Reuni no contexto da prática. *In*: Reunião Anual da ANPED. 35, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.ANPED.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2558_res.pdf>.
- BANCO MUNDIAL. **Financing education in developing countries – An exploration of policy options**. Washington, DC: The World Bank, 1986. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/409491468763761554/Financing-education-in-developing-countries-an-exploration-of-policy-options>>
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior – Las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1994. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>>.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. O Estado em um mundo em transformação. 1997. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/94.html>.
- BANCO MUNDIAL. **The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms**. Elaborado por D. Bruce Johnstone, com colaboração de Alka Arora e William Experton. Washington, DC: The World Bank, 1998. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/941721468741874640/The-financing-and-management-of-higher-education-a-status-report-on-worldwide-reforms>>
- BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria**. 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, 2011: Edições 70.

BAUER, Martin W., **Análise de conteúdo clássica**: uma revisão. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. (Org.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes 2002, p. 189-217.

BEHRING, Elaine R.; **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 1, p. 31-74.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997. cap. 3, p. 70-103. (Coleção Questões de nossa Época; 56).

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>

BRASIL. **Decreto-Lei n. 547**, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>>

BRASIL. **Lei n. 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm>

BRASIL. **Decreto n. 87.310**, de 21 de junho de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D87310.htm>

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>.

BRASIL. **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>

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. **Lei nº 9.637**, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm>

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>

BRASIL. **Decreto n. 5.225**, de 1º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm>

BRASIL. **Decreto n. 5.773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>

BRASIL. **Decreto n. 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>

BRASIL. **Decreto de 25 de fevereiro de 2008**. Institui o Programa Territórios da Cidadania e dá outras providências. Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11503.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11503.htm)>

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepções e diretrizes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>

BRASIL. **Decreto nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-daeducacao-superior>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. 2019. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado nos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Lua Nova - Revista de Cultura Política, v. 45, p. 49-95, 1998.

BRITO, Marília Pantoja Brito. **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos No Instituto Federal do Amapá**: Perfis e expectativas de estudantes. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (Unifap), 2019.

CALADO, Sílvia dos S; FERREIRA, Sílvia C. dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados.** 2004. Disponível em:
<<http://www.educ.fc.ul/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma niversitária de 1968 ao PROUNI.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 28, 2005, Caxambu/MG. Anais eletrônicos. Caxambu, 2005. Disponível em:
<http://28reuniao.ANPED.org.br/?_ga=1.117841161.1270196599.1458092434>.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001.** In: Pró-Posições – vol, 14, N. 1 (40) – jan/abr. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2180/40-artigos-cataniam_etal.pdf>.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de gestão e financiamento da expansão das universidades federais via precarização do trabalho docente. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional.** São Paulo: 2008. p. 67-88.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. **Financeirização e Expansão do Ensino Superior privado-mercantil no Brasil.** Lisboa, 2016. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/8-Vera-Jacob-Chaves_Financeirizac_a_o-e-Expansao-do-Ensino-Superior-privado-mercantil.pdf>

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? Tradução Mônica Corullón. In: DE TOMMASI, Lúvia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Ação Educativa. 2009. cap. III, p.75-123.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade. **Educação Unisinos.** jan./abr. 2015. Disponível em:
<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2015.191.11/4578>>

FLORO, Elisângela Ferreira; DAL RI, Neusa Maria. **Ensino Superior nos institutos federais: inserção flexibilizada e experiências com a diversificação dos cursos.** Revista Espaço Pedagógico. v. 22, n. 2, Passo Fundo, p. 302-326, jul./dez. 2015. Disponível em <<http://seer.upf.br/index.php/rep>>.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais.** Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/211971320/texto-Olinda-PDF>>

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GOMES, Rodrigo Rodrigues Freire. **Economia do Amapá**. In: Info Escola. 2017. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/geografia/economia-do-amapa/>>.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. In: **Revista brasileira de geografia econômica**. Ano V, Número 9, 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434>>

GUIMARÃES, André Rodrigues. **Trabalho docente universitário**: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2014.

GUIMARÃES, André Rodrigues. Orientações do Banco Mundial para a contrarreforma da educação superior nos países capitalistas. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: **Anpae**, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AndreRodriguesGuimaraes-ComunicacaoOral-int.pdf>>.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE, Emerson Duarte; MORAES, Valéria Silva de. **A expansão da educação superior no Brasil**: análise a partir dos Programas nacionais PROUNI e FIES. XX Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br: Políticas de educação superior no Brasil – expansão, acesso e igualdade social. Anais. João Pessoa, UFPB, 2012. 1 CD-ROM.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MELO, André Lins de; MORAES, Valéria Silva de. **Expansão da educação superior no Pará e Amapá: o público e o privado em questão**. In: Reunião Anual da Anped. 38, 2017, São Luís-MA. **Anais eletrônicos**. São Luís, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_1163.pdf>.

GUIMARÃES, A.; CHAVES, V. J.; RIBEIRO FILHO, J. Expansão e financiamento da educação superior federal no Brasil: 2005-2012. In: CABRITO, B. et. all.(Org.). **Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização**. Lisboa: Educa, 2014, p. 221-235.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2011-2014**. Macapá/ AP, 2012.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2013**. Macapá/AP, 2014.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2014.** Macapá/AP, 2015.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2015.** Macapá/AP, 2016.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2018.** Macapá/AP, 2019.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade presencial do *campus* Laranjal do Jari.** Laranjal do Jari/AP, 2014.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Licenciatura em Química, na modalidade presencial do *campus* Macapá.** Macapá/AP, 2015.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios, na modalidade presencial do *campus* Macapá.** Macapá/AP, 2015.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, na modalidade presencial do *campus* Macapá.** Macapá/AP, 2015.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial do *campus* Macapá.** Macapá/AP, 2016.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Licenciatura em Física, na modalidade presencial do *campus* Macapá.** Macapá/AP, 2017.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, na modalidade presencial do *campus* Laranjal do Jari.** Laranjal do Jari/AP, 2017.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Bacharelado em Administração, na modalidade presencial do *campus* Laranjal do Jari.** Laranjal do Jari/AP, 2018.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês, na modalidade presencial do *campus* Macapá.** Macapá/AP, 2018.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023.** Macapá/ AP, 2018.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Tecnologia em Alimentos, na modalidade presencial do campus Macapá.** Macapá/AP, 2018.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, na modalidade presencial do campus Santana.** Santana/AP, 2018.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Tecnologia em Comércio, na modalidade presencial do campus Santana.** Santana/AP, 2018.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Licenciatura em Informática, na modalidade presencial do campus Macapá.** Macapá/AP, 2019.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, na modalidade presencial do campus Porto Grande.** Macapá/AP, 2019.

KUNZE, Nadia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação nos primórdios do regime republicano no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, p.8-25, nov. 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4151-revista-mec&Itemid=30192>

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. A formação de professores nos institutos federais: perfil da oferta. *In: Revista Eixo*. Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século.** R. Katál., Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LIMA, Maria Flávia Batista. A expansão dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre a proposta governamental. *In: Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR*. Universidade Estadual de Maringá, 2016.

LORENZET, Deloíze. **Expansão e democratização da educação superior brasileira: a oferta de licenciaturas nos institutos federais no estado do Rio Grande do Sul.** 2017. 288 f. tese de doutorado.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: a implantação, expansão e interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. 2014, 99 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2014

MANCEBO, Deise Mancebo. Educação superior no Brasil: expansão e tendências 1995-2014). *In: Reunião Anual da Anped*. 37, 2015, Florianópolis – SC. **Anais eletrônicos**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.ANPed.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>>.

MANCEBO, Deise Mancebo, VALE Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010**. In Revista Brasileira de Educação v. 20, n. 60 jan-mar. 2015.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. Reuni: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais? In: Reunião Anual da Anped. 35, 2012, Porto de Galinhas - PE. **Anais eletrônicos**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em:
<http://35reuniao.ANPED.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2177_int.pdf>

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

OLIVEIRA JUNIOR, Geraldo Coelho de. Gestão institucional e evasão escolar no contexto de criação e expansão dos Institutos Federais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB), 2015. Disponível em:
<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/20187>>

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETS. In: **Revista Retta** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110.

OTRANTO, Celia Regina. A política de educação profissional do governo lula: novos caminhos da educação superior. In: Reunião Anual da Anped. 34, 2011, Natal - RN. **Anais eletrônicos**. Caxambu, 2010. Disponível em:
<<http://34reuniao.ANPED.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-315%20int.pdf>>

OTRANTO, Celia Regina. Reforma da educação profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058>>

OTRANTO, Celia Regina. Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia: novo *locus* de formação de docente no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SOUZA, José Vieira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Educação superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. 2018. Disponível em:
<<https://www.scielo.org/article/csc/2018.v23n7/2187-2196/#>>

PRATES, Antonio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno C R H**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339, Maio/Ago. 2015. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0327.pdf>>

PRETTO, Nelson de Luca; PICANÇO, Alessandra de Assis. Reflexões sobre EAD: concepções de educação. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira. **Educação a distância no contexto brasileiro**: algumas experiências na UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 31-56.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Delineamento da educação superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Goiás. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 825-835, maio/ago. 2018. Disponível em:
<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2135/738>>

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O financiamento estudantil (Fies) e as implicações na financeirização de grupos educacionais. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso (Org.). **Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira do século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior no brasil**. Democratização ou massificação mercantil? Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.- dez., 2015

SGUISSARDI, Valdemar. O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. **Revista integración y conocimiento**. v.2, nº 7, p. 142-162, 2017.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, SC, v. 23, n.2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida O.; SANTOS, Fabiano A. dos. *Slogans* para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 21-45.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem*: Champagnat, 2009.

SILVA, J. S.; CASTRO, A. M. D. A. **Políticas de expansão para o ensino superior no contexto do Reuni**: a implementação do programa na UFRN. *HOLOS*, Ano 30, Vol. 6. 2014.

SILVA, Paula Francisca. **A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2015.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. *In: Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 37, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v37n1/1806-1117-rbef-S1806-11173710001.pdf>>

SIQUEIRA, Ângela carvalho de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária no governo Lula. *In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.). Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.

SOARES, M. C. C. **Banco Mundial: políticas e reformas**. *In: DE TOMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Ed.; PUC-SP; Ação Educativa, 1996, p. 15-41.

SOUZA, Sérgio Pereira de; HESPANHOL, Rosângela Ap. de Medeiros. O programa territórios da cidadania como política pública de desenvolvimento territorial. *In: I Simpósio Orçamento Público e Políticas Sociais*. UEL. Edição 1. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/orcamentopublico/pages/arquivos/O%20PROGRAMA%20TERRITORIOS%20DA%20CIDADANIA.pdf>>

SOUZA, José dos Santos; VEIGA, Célia Cristina P. S. Determinantes sociais e políticos da regulamentação e fomento de cursos superiores de tecnologia no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 38, p. 461-482, jan./mar. 2020. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6021>>

TAVARES, Moacir Gubert. Institutos Federais e Crise De Identidade: O Caso do IFC – Campus Rio Do Sul. *In: reunião anual da ANPED*. 37, 2015, Florianópolis – SC. **Anais eletrônicos**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.ANPED.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-4151.pdf>>. Acesso em: 05.set.2016.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

VICENTE, Raniery Guilherme José. **Trajetórias educacionais bem-sucedidas: o reverso da evasão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação-Modalidade Profissional da Universidade de Brasília (UNB). 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/21007>>

VIDOR, Alexandre; REZENDE Caetana; PACHECO Eliezer; CALDAS Luiz. Institutos Federais: Lei n. 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: ***Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica***. Fundação Santilanna. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

VIEIRA, Mariana Novais. A nova configuração do trabalho docente na educação superior: o caso do curso de Pedagogia/UFJF da Universidade Aberta do Brasil. In: **Trabalho Necessário**; Ano 15, nº 26/2017. Disponível em:
<<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9626>>