

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Entre rios e floresta: a interiorização da educação superior no contexto
amazônico**

Carla Beatriz Teixeira Virgolino
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

CARLA BEATRIZ TEIXEIRA VIRGOLINO

**Entre rios e floresta: a interiorização da educação superior no contexto
amazônico**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Rodrigo Gava

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

V817e
2026

Virgolino, Carla Beatriz Teixeira, 1983-

Entre rios e floresta: a interiorização da educação superior
no contexto amazônico / Carla Beatriz Teixeira Virgolino. –
Viçosa, MG, 2026.

1 dissertação eletrônica (92 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Rodrigo Gava.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Administração e Contabilidade, 2026.

Inclui bibliografia.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.393>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ensino superior - Amazonas. 2. Políticas públicas.
3. Universidades e faculdades - Aspectos políticos.
4. Universidade do Estado do Amazonas. I. Gava, Rodrigo,
1970-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Administração e Contabilidade. Programa de Pós-Graduação em
Administração. III. Título.

CDD 22. ed. 378.8113

CARLA BEATRIZ TEIXEIRA VIRGOLINO

Entre rios e floresta: a interiorização da educação superior no contexto amazônico

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 30 de março de 2026.

Assentimento:

Carla Beatriz Teixeira Virgolino
Autora

Rodrigo Gava
Orientador

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 30/06/2026 às 13:09:48 e pelo orientador em 10/07/2026 às 15:00:15. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **4LQ8.V9GX.H18X** e clique no botão 'Validar documento'.

Dedico este trabalho aos meus pais, que, mesmo sem terem tido a oportunidade de prosseguirem em seus estudos, fizeram da educação o maior legado para mim e minhas irmãs...

AGRADECIMENTOS

Esta trajetória não foi linear. Muitos foram os desafios enfrentados ao longo do caminho, mas, mesmo sendo necessário recalcular a rota, consegui concluir este ciclo. E foram exatamente esses obstáculos que tornaram esta conquista ainda mais significativa.

Em primeiro lugar, a Deus, por me fortalecer; e à Nossa Senhora de Fátima, pela poderosa intercessão.

À minha família – meu pai Sebastião, minha mãe Sônia e minhas irmãs Dayanne, Suelen e Dayse –, por terem nos mostrado, com amor, esforço e incentivo constante, o valor do conhecimento e nunca terem deixado de acreditar nos nossos sonhos... Esta conquista carrega cada gesto de apoio, cada renúncia, todo o amor de vocês e tudo mais que não cabe em palavras.

À Gestão Superior da Universidade do Estado do Amazonas, pela oportunidade desta qualificação e pela contribuição significativa para a minha formação profissional.

À Universidade Federal de Viçosa, por meio de seus professores do PPGAdm, pelos conhecimentos compartilhados; e aos técnicos administrativos, em especial a Luiza, pelo apoio. Cito também os coordenadores, Professores Antônio Brunozi e Fernanda Almeida, pelo acolhimento em minha retomada.

Em especial ao meu orientador, Professor Dr. Rodrigo Gava, pela valiosa condução ao longo de todo este processo.

Ao Dr. Rodrigo Oliveira, manifesto minha sincera gratidão pela generosidade e sensibilidade, cuja atuação foi fundamental para a continuidade e conclusão desta etapa da minha vida.

Aos meus colegas de trabalho da UEA, especialmente aos meus companheiros da Pró-Reitoria de Interiorização, pelo apoio diário; à Professora Monica, pela compreensão nesta etapa final do percurso; e à Professora Meire, pelas trocas valiosas.

Aos meus colegas da PROPLAN e do CAE/PROGRAD, pela colaboração com informações essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

De modo especial, às minhas amigas e parceiras Ruth, Jeane e Tânia, por todo o apoio e contribuições ao longo deste processo.

Aos meus amigos e amigas de caminhada da vida e a todos que torceram por este momento. A vocês, o meu muito obrigada!

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

“Interiorizar a educação superior é mais do que ampliar o acesso ao ensino: é romper as barreiras das desigualdades, expandir possibilidades de futuro e transformar realidades por meio do conhecimento.”

RESUMO

VIRGOLINO, Carla Beatriz Teixeira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2026. **Entre rios e floresta: a interiorização da educação superior no contexto amazônico.** Orientador: Rodrigo Gava.

Nesta pesquisa, analisou-se a expansão da educação superior no estado do Amazonas a partir da política de interiorização implementada pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no período de 2015 a 2025, com foco nos cursos de graduação ofertados na modalidade de oferta especial no interior do estado. Partiu-se do pressuposto de que a ampliação do acesso ao ensino superior em contextos marcados por desigualdades estruturais e isolamento geográfico exige mais do que crescimento quantitativo, demandando análise multidimensional da qualidade da oferta educacional. Na pesquisa, realizaram-se o levantamento e a sistematização de todos os cursos de graduação de oferta especial oferecidos pela UEA no período analisado. Para isso, foram considerados os municípios contemplados, a distribuição geográfica dos cursos, as estruturas acadêmicas disponíveis para execução das atividades e os resultados das avaliações externas realizadas pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Assim, buscou-se compreender se a expansão territorial da oferta foi acompanhada por padrões satisfatórios de qualidades acadêmica e institucional. De natureza aplicada, com abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, a pesquisa desenvolveu-se como estudo de caso centrado na UEA. Articulou-se uma análise bibliográfica e documental, visando à interpretação de marcos normativos, institucionais e avaliativos, bem como à sistematização de dados da oferta acadêmica. Nos procedimentos metodológicos, a organização da pesquisa foi diretamente trabalhada no modelo conceitual adotado, que operacionaliza a qualidade da expansão a partir de três dimensões interdependentes: abrangência territorial, consolidação da oferta acadêmica e avaliação externa dos cursos. No modelo analítico da pesquisa, a qualidade da expansão foi compreendida como categoria relacional, situada no núcleo da análise e sustentada pelas dimensões anteriormente mencionadas, o que permitiu avaliar não apenas a ampliação da presença institucional da universidade no interior do Amazonas, mas também as condições de funcionamento e consolidação da oferta educacional. O referencial teórico foi estruturado a partir da discussão sobre a importância da educação superior para o desenvolvimento social e econômico, abordando a formação e expansão desse nível de ensino no Brasil, bem como o papel da universidade na formação do capital humano. A discussão contemplou, também,

o

federalismo educacional, as políticas públicas de expansão do ensino superior, o papel regulador do estado e os processos de avaliação da educação superior como instrumentos de garantia da qualidade, com destaque para a avaliação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino. Os resultados evidenciaram que a política de interiorização da UEA desempenha papel estratégico na ampliação do acesso ao ensino superior em municípios remotos e historicamente desassistidos, contribuindo para a democratização da educação superior na região amazônica. Contudo, a pesquisa também revelou a permanência de limitações estruturais, desigualdades de infraestrutura e desafios relacionados à continuidade da oferta e à permanência estudantil. Fato esse que demonstrou que a efetividade da política depende do fortalecimento das condições institucionais e da redução das assimetrias regionais. Concluiu-se que a interiorização da UEA representa um avanço significativo na ampliação do acesso ao ensino superior no Amazonas, especialmente por meio da modalidade de oferta especial, embora sua consolidação demande políticas contínuas de financiamento, avaliação e fortalecimento institucional. Espera-se que esta pesquisa contribua para o debate acerca do aprimoramento das políticas de interiorização da educação superior, articulando acesso, permanência e qualidade no contexto amazônico.

Palavras-chave: Educação superior; Interiorização; Políticas públicas e educacionais; Condicionantes territoriais; Avaliação da qualidade da educação

ABSTRACT

VIRGOLINO, Carla Beatriz Teixeira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2026. **Between rivers and forest: the internalization of higher education in the Amazonian context.** Adviser: Rodrigo Gava.

This research analyzes the expansion of higher education in the state of Amazonas through the interiorization policy implemented by the Universidade do Estado do Amazonas (UEA) between 2015 and 2025, focusing on undergraduate programs offered through the special offer modality in the interior regions of the state. The study is based on the assumption that expanding access to higher education in contexts marked by structural inequalities and geographic isolation requires more than quantitative growth, demanding a multidimensional analysis of the quality of educational provision. The research carries out a survey and systematization of all special offer undergraduate programs provided by UEA during the analyzed period, considering the municipalities served, the geographic distribution of the programs, the academic infrastructure available for their operation, and the results of external evaluations conducted by the State Council of Education of Amazonas. The objective is to understand whether the territorial expansion of educational provision has been accompanied by satisfactory standards of academic and institutional quality. Applied in nature, with a qualitative approach and a descriptive-analytical character, the research is developed as a case study centered on UEA, combining bibliographic and documentary analysis with the interpretation of normative, institutional, and evaluative frameworks, as well as the systematization of academic provision data. In the methodological procedures, the organization of the research is directly linked to the adopted conceptual model, which operationalizes the quality of expansion based on three interdependent dimensions: territorial coverage, consolidation of academic provision, and external evaluation of the programs. In the analytical model of the research, the quality of expansion is understood as a relational category, situated at the core of the analysis and supported by the aforementioned dimensions, allowing the assessment not only of the expansion of the university's institutional presence in the interior of Amazonas, but also of the operating conditions and consolidation of educational provision. The theoretical framework is structured around the discussion of the importance of higher education for social and economic development, addressing the formation and expansion of this educational level in Brazil, as well as the role of the university in human capital development. The discussion also encompasses educational federalism, public policies for higher education

expansion, the regulatory role of the State, and higher education evaluation processes as instruments for quality assurance, with emphasis on evaluation within the State Education System. The results demonstrate that UEA's interiorization policy plays a strategic role in expanding access to higher education in remote and historically underserved municipalities, contributing to the democratization of higher education in the Amazon region. However, the research also reveals the persistence of structural limitations, infrastructure inequalities, and challenges related to the continuity of educational provision and student retention, demonstrating that the effectiveness of the policy depends on strengthening institutional conditions and reducing regional asymmetries. It is concluded that UEA's interiorization policy represents a significant advance in expanding access to higher education in Amazonas, especially through the special offer modality, although its consolidation requires continuous policies of funding, evaluation, and institutional strengthening. It is expected that this research will contribute to the debate on improving higher education interiorization policies, articulating access, permanence, and quality within the Amazonian context.

Keywords: Higher education; Interiorization; Public and educational policies; Territorial constraints; Quality assessment in higher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Abrangência dos cursos de graduação de oferta especial.....	59
Gráfico 2 – Evolução do número de vagas, matrículas e concluintes.....	67
Gráfico 3 – Distribuição dos conceitos de curso avaliados pelo CEE/AM.....	73
Gráfico 4 – Média de conceito de curso por modalidade.....	75
Gráfico 5 – Média dos conceitos por dimensão avaliativa.....	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo analítico da pesquisa.....	44
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Operacionalização das dimensões analíticas da pesquisa.....	44
Quadro 2 – Dimensões do instrumento de avaliação do CEE/AM.....	46
Quadro 3 – Escala de Conceitos de Curso (CC) atribuídos pelo CEE/AM.....	47
Quadro 4 – Modalidades de oferta dos cursos especiais da UEA.....	54
Quadro 5 – Cursos ofertados por modalidade.....	58
Quadro 6 – Demonstração das ofertas de cursos especiais na calha do Alto Solimões (2015-2025).....	61
Quadro 7 – Demonstração das ofertas de cursos especiais na calha do rio Madeira (2015-2025).....	62
Quadro 8 – Síntese geral dos cursos especiais (2015-2025).....	65
Quadro 9 – Proporção de cursos avaliados.....	72
Quadro 10 – Distribuição dos conceitos de curso (CEE/AM).....	72
Quadro 11 – Indicadores dos conceitos atribuídos aos cursos.....	74
Quadro 12 – Média dos conceitos por dimensão avaliativa.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CC – Conceito de Curso

CEE/AM – Conselho Estadual de Educação do Amazonas

CNE – Conselho Nacional de Educação

COVID-19 – Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus)

CONSUNIV – Conselho Universitário

CPA – Comissão Própria de Avaliação

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FIRJAN – Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

IFDM – Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PROINT – Pró-Reitoria de Interiorização

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SMP – Sistema Presencial Mediado por Tecnologia

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 Formação e expansão da educação superior no Brasil	22
2.2 Educação superior, formação de capital humano e desenvolvimento regional	25
2.3 O estado federativo e políticas educacionais	29
2.4 Estado Regulador e Avaliação da Educação Superior como instrumento de qualidade	31
2.4.1 A Avaliação da Educação Superior no Sistema Estadual de Ensino	36
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
3.1 Caracterização da pesquisa	40
3.2 Procedimento de Coleta de dados	42
3.3 Procedimentos de análise de dados	43
4 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO EMPÍRICO	49
4.1 Educação Superior na Amazônia: desigualdades e condicionantes territoriais	49
4.2 A Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	51
4.2.1 Cursos de Graduação de Oferta Especial	53
5 ANÁLISE E DISCUSSÕES	57
5.1 Mapeamento e abrangência territorial da oferta dos cursos de graduação de oferta especial	57
5.2 Dinâmica e consolidação da oferta acadêmica	65
5.3 Avaliação externa e indicadores de qualidade dos cursos	71
5.3.1 Dimensão avaliativa: análise dos conceitos atribuídos pelo CEE/AM	71
5.3.2 Distribuição dos Conceitos de Curso (CC)	72
5.3.3 Indicadores estatísticos da qualidade dos cursos ofertados	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito social fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988¹, sendo reconhecida como um dos pilares para o desenvolvimento humano, social e econômico do país. Nesse sentido, deve ser compreendida como elemento essencial para a formação integral do indivíduo, contribuindo para sua emancipação e para a transformação da realidade social. Sob essa perspectiva, a educação é entendida como um processo dialógico e problematizador capaz de favorecer a inserção crítica e ativa dos sujeitos na sociedade e fortalecer a construção de uma ordem social mais justa e democrática (Freire, 1999; 2018; 2019; 2020).

Considerando as últimas décadas, percebe-se que o Brasil tem intensificado os investimentos em educação, tanto no aspecto financeiro quanto na formulação de políticas públicas voltadas para a expansão e melhoria da qualidade do ensino. Programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1996) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2006) consolidaram mecanismos de financiamento da educação básica, promovendo maior equidade entre estados e municípios. Esses esforços resultaram em avanços significativos, permitindo que mais de 98% das crianças em idade escolar frequentem o ensino fundamental e cerca de 92% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estejam matriculados no ensino médio, o que mostra que a educação básica tem avançado em cobertura e inclusão social desse público (IBGE, 2023).

Apesar dos avanços observados na educação básica, quando nos voltamos para o ensino superior brasileiro vemos que ainda são muitos os desafios, com destaque para o acesso e permanência dos estudantes nos cursos. A seletividade nesse nível de ensino pode ser explicada, entre outros fatores, pelos elevados custos financeiros das instituições privadas e pela concorrência nos exames de ingresso às universidades públicas, restringindo oportunidades a grupos socialmente menos favorecidos (Brasil, 2018, p. 93). Essa estrutura desigual reflete limitações históricas do sistema educacional

¹ Artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

brasileiro que, embora tenha ampliado o número de instituições e implementado programas de incentivo, ainda não conseguiu universalizar o acesso.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), em 2019 apenas 24,7% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos de idade estavam matriculados ou haviam concluído um curso superior. Em 2023, esse percentual chegou a 25,9%, uma evolução ainda tímida diante da crescente demanda por formação qualificada (IBGE, 2024, p. 73). Essa realidade evidencia que, mesmo com políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), as desigualdades socioeconômicas e regionais continuam sendo obstáculos à democratização da educação superior no país.

Essa realidade se intensifica em regiões periféricas e afastadas dos grandes centros econômicos, como é o caso do estado do Amazonas. No que se refere à educação superior, o estado apresenta uma taxa de 15,3% de escolaridade líquida de jovens entre 18 e 24 anos de idade, valor inferior à média nacional (18,1%) (SEMESP, 2021). Cenário esse diretamente associado às condições socioeconômicas e geográficas da região.

Marcado por desafios logísticos, isolamento geográfico e ausência de serviços públicos essenciais, o Amazonas figura entre os estados com os piores indicadores sociais do país. Em 2025², o Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM) apontou que 8, dos 10 municípios mais pobres do Brasil, localizam-se na Região Norte, com destaque para Ipixuna (AM), que ocupa a última colocação nacional. Além disso, 55,1% da população amazonense vive abaixo da linha da pobreza e 10,5% encontra-se em situação de extrema pobreza (IBGE, 2022). A baixa escolaridade aparece como um dos fatores associados à perpetuação desses índices.

A relação entre educação e desenvolvimento tem sido amplamente reconhecida pela literatura econômica, que postula a educação como central para o crescimento e progresso de uma sociedade. Desde Adam Smith, em **A Riqueza das Nações** (1776), sabe-se que a acumulação de conhecimento contribui para o aumento da produtividade

² A edição de 2025 do IFDM apresenta uma revisão metodológica do indicador, com uma série histórica revisada contemplando os anos de 2013 a 2023.

do trabalhador, sendo esse conhecimento considerado uma forma de capital social capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico (Rolim; Serra, 2009).

Estudos como o de Menezes Filho (2007) indicam que níveis educacionais mais elevados estão associados à melhoria da qualidade de vida, à redução do desemprego, ao aumento da renda e ao fortalecimento do desenvolvimento econômico, especialmente por meio do crescimento da produtividade geral do sistema produtivo e econômico.

A educação, em seus diversos níveis, constitui um processo contínuo e interdependente, em que cada etapa cumpre papel essencial na formação integral do indivíduo e na construção da cidadania. Ademais, enquanto política pública estruturante, exige continuidade, planejamento e estabilidade institucional para que seus efeitos se consolidem. Trata-se de um processo de longo prazo, cujos resultados não são imediatos, mas dependem de ações consistentes e articuladas entre diferentes governos. Por isso, Melo (2024) adverte sobre as instabilidades políticas que podem gerar alterações frequentes em programas e projetos educacionais que comprometem a implementação de estratégias duradouras e a consolidação de resultados efetivos. Portanto, torna-se essencial que as políticas educacionais sejam concebidas como compromissos de estado e não de governo, capazes de resistir às mudanças políticas e de obter apoio social, garantindo avanço educacional sólido e sustentável.

No entanto, ao mesmo tempo que a política pública representa o “governo em ação”, ou seja, é resultado das ações, programas e estratégias que produzem impactos concretos na sociedade (Souza, 2006) devem ser compreendidos como um conjunto de ações ou omissões do estado resultantes de decisões ou da ausência delas. E isso demonstra que tanto a intervenção quanto a inércia estatal produzem impactos significativos na sociedade (Silva, 2001).

Ao conjugar a importância da educação como força de transformação de realidades marcadas por desigualdades sociais e econômicas e a realidade do estado do Amazonas, nesta pesquisa a pretensão foi tecer suas contribuições. Melhor dizendo, promover, especialmente, um olhar que permita que sejam analisadas as iniciativas de inclusão no ensino superior da população amazonense interiorana, focando, para isso, a maior universidade *multicampi* do país, a UEA.

Voltar a atenção para esse foco regional tem justificativas relevantes, uma vez que a realidade amazônica apresenta especificidades que a diferenciam profundamente das demais regiões do país. Consolidar o ensino superior no Amazonas exige lidar tanto com a escassez de recursos humanos qualificados quanto com as próprias características geográficas do estado. O território, cuja extensão supera a dos nove estados que compõem a Região Nordeste, apresenta vastas áreas de difícil acesso, nas quais o transporte é predominantemente fluvial (em alguns casos, o único possível). Além disso, poucas cidades dispõem de aeroportos, e as ligações terrestres são bastante restritas. Soma-se a esse quadro a precariedade da infraestrutura de comunicação, o que intensifica os desafios para a oferta de um ensino superior de qualidade e para a efetiva integração regional (Costa; Oliveira, 2012).

Assim, a Amazônia enfrenta desafios singulares no campo da educação e do desenvolvimento humano. Sua vasta extensão territorial, combinada com a dispersão populacional e a diversidade étnica e cultural, configura um contexto complexo para a formulação e implementação de políticas educacionais eficazes.

Adicionalmente, a região mantém uma histórica condição de distanciamento do polo econômico e educacional mais dinâmico do país – o Sudeste –, o que acentua desigualdades no acesso a oportunidades formativas e profissionais. E a concentração das instituições públicas e privadas na capital, Manaus, dificulta a interiorização do ensino e restringe as oportunidades aos jovens de municípios distantes.

Essas condições reforçam a importância de se analisarem as políticas públicas de educação em contextos periféricos e geograficamente isolados, como o amazônico. O estado conta com três instituições públicas de ensino superior: o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), sendo esta última o foco especial desta dissertação.

A principal motivação para esse recorte está vinculada à proposta institucional da UEA, orientada pela democratização do acesso ao ensino superior, por meio da implantação de unidades acadêmicas em diferentes regiões do interior do estado. Soma-se a isso a política de oferta de cursos modulares, o que permite a universidade ampliar sua atuação para além de sua estrutura física permanente, viabilizando a formação superior em municípios onde não há campus universitário. Essa modalidade ocorre por

meio de parcerias com as prefeituras e com as Secretarias de Educação, possibilitando que a UEA alcance localidades geograficamente afastadas dos centros educacionais e contribua para a interiorização e descentralização do ensino superior no Amazonas. Constituída como a maior rede *multicampi* do país, a UEA se configura como importante instrumento de ampliação das oportunidades educacionais (PDI, 2023).

A política de interiorização do ensino superior promovida pela UEA constitui estratégia estatal voltada para a democratização do acesso e desenvolvimento regional. Instituída pela Lei Nº 2.637/2001, a universidade foi concebida para expandir o ensino superior em todo o território amazonense, promovendo formação acadêmica e produção de conhecimento sobre a Amazônia.

Contudo, a análise de uma política de expansão educacional em um contexto marcado por desigualdades estruturais exige considerar não apenas a ampliação do acesso, mas também a qualidade da formação ofertada. Nesta pesquisa, a qualidade foi compreendida como dimensão multidimensional da educação superior, envolvendo condições institucionais, organização didático-pedagógica, qualificação docente e compromisso social, conforme a perspectiva de Dias Sobrinho (2010). Para esse autor, a qualidade se constrói nas práticas acadêmicas e na relação da instituição com o território onde atua.

Para fins analíticos, essa dimensão foi operacionalizada por meio de três eixos: (i) A abrangência territorial da oferta; (ii) A consolidação acadêmica, expressa pela dinâmica de vagas, matrículas e concluintes; e (iii) Os resultados dos processos de avaliação externa dos cursos, conforme os critérios estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Esses eixos constituem as dimensões analíticas, por meio das quais se buscou examinar a qualidade da expansão da UEA no interior do estado.

Dessa forma, esta pesquisa se orientou pela seguinte questão norteadora: **Como a política de interiorização da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) se materializou no interior do estado, entre 2015 e 2025, por meio dos cursos de graduação de oferta especial?**

Como objetivo geral, buscou-se analisar a expansão da UEA no interior do estado, por meio dos cursos de oferta especial, no período de 2015 a 2025. Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar o objeto empírico da pesquisa no contexto socioeconômico e territorial do Amazonas, situando a política de interiorização da UEA por meio dos seus cursos de graduação de oferta especial.

2. Mapear os cursos de graduação de oferta especial da UEA no interior do estado, considerando suas modalidades e abrangência geográfica de sua distribuição entre os municípios.

3. Analisar a dinâmica e consolidação da oferta de cursos de graduação de oferta especial no período delimitado, considerando a evolução do número de vagas, matrículas e concluintes como indicadores da materialização institucional da expansão no interior do estado.

4. Examinar os resultados dos processos de avaliação dos cursos de graduação de oferta especial, considerando conceitos atribuídos e critérios adotados pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas como indicadores formais de qualidade.

Na próxima seção são apresentados os argumentos teóricos que fundamentaram este estudo, seguidos dos aspectos metodológicos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção desta seção está pautada em temas de grande relevância para o cenário da educação superior brasileira, considerando sua formação e expansão, seu papel na promoção do desenvolvimento regional e na formação de capital humano qualificado, assim como a atribuição do estado, por meio de ações de caráter federativo nas políticas educacionais, além dos processos de avaliação da educação superior. Nesse contexto, a Administração Pública volta-se para a formulação e implementação de políticas voltadas para a efetividade da interiorização do ensino superior.

2.1 Formação e expansão da educação superior no Brasil

A constituição histórica do ensino superior brasileiro revela um processo tardio, restrito e fortemente seletivo, no qual a formação universitária esteve, até o final do século XX, majoritariamente acessível a segmentos socioeconomicamente privilegiados (Cunha, 2007; Sampaio, 1991; Saviani, 2021; Schwartzman, 2014; Senkevics, 2021).

Os estudos sobre a evolução do sistema universitário nacional demonstraram que a taxa de escolarização líquida no ensino superior permaneceu abaixo de 9% até meados da década de 1990, evidenciando a persistência de um modelo elitista e excludente (Gomes; Moraes, 2012). Tal cenário começou a ser tensionado pelas reformas educacionais daquela década, notadamente após a promulgação da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que reconfigurou a estrutura da educação superior, ampliou a autonomia institucional e estabeleceu novos marcos regulatórios (Saviani, 2007).

A intensificação desse processo ocorreu nos primeiros anos do século XXI, quando o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172/2001, fixou metas voltadas para a ampliação das matrículas, a diversificação institucional e o fortalecimento da oferta pública e privada, impulsionando a expansão do sistema (Dourado; Catani; Oliveira, 2004). Na sequência, o PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) reforçou e aprofundou tais diretrizes ao estabelecer metas para a elevação das taxas líquida e bruta de matrícula, enfatizando a interiorização da oferta e a adoção

de ações afirmativas voltadas para a promoção da equidade racial e socioeconômica (Brasil, 2014).

Nesse contexto, políticas públicas específicas desempenharam papel central no incremento do acesso, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Diversos estudos (Chaves, 2010; Sguissardi, 2015) apontam que tais iniciativas, embora decisivas para ampliar o sistema, engendraram tensões relacionadas à qualidade, à diferenciação institucional e ao papel regulador do estado. Soma-se a isso a ampliação das políticas de assistência estudantil – em especial o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – que, ao lado de iniciativas estaduais, contribuiu para mitigar desigualdades e favorecer a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade (Paula, 2017).

Outro marco estruturante desse processo foi a promulgação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que formulou políticas de ação afirmativa e promoveu alterações significativas no perfil sociodemográfico das universidades federais. Evidências empíricas indicam o aumento expressivo da presença de estudantes negros, indígenas e egressos da escola pública, revelando o impacto dessas políticas na democratização do acesso à educação superior (Andifes, 2018; Moehleck, 2009).

Assim, a expansão quantitativa do ensino superior no Brasil foi acompanhada pela ampliação territorial da oferta educacional, processo marcado, principalmente, pela interiorização das instituições públicas. Nesse contexto, autores como Dourado (2011) e Sguissardi (2015) destacam que essa interiorização se configura como estratégia fundamental para a promoção da equidade regional, contribuindo para a redução das assimetrias territoriais e para o fortalecimento da articulação entre a formação superior e as dinâmicas socioeconômicas locais.

Contudo, a literatura especializada em políticas educacionais tem evidenciado que a democratização do ensino superior não se restringe à ampliação do acesso ou à expansão do número de vagas. Trata-se de um processo mais amplo que envolve, de forma indissociável, a garantia de condições efetivas de permanência e conclusão dos cursos, como elementos fundamentais para a promoção da equidade no sistema educacional. Nesse sentido, estudos indicam que políticas centradas exclusivamente no

ingresso tendem a reproduzir desigualdades à medida que desconsideram os obstáculos enfrentados pelos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica (Catani; Hey; Gilioli, 2006; Gisi; Pegorini, 2016). Assim, a democratização do ensino superior implica não apenas ampliar oportunidades de entrada, mas assegurar condições materiais, pedagógicas e institucionais que favoreçam a permanência dos estudantes na universidade e o sucesso acadêmico deles.

Conforme aponta Paula (2017), a ampliação do acesso à educação superior, embora represente avanço importante em termos de democratização, não tem sido acompanhada por condições equivalentes de permanência e conclusão dos cursos. Essa autora destaca que:

Essas iniciativas enfrentam barreiras relacionadas à permanência desses estudantes no sistema, pois eles enfrentam dificuldades materiais e acadêmicas, relativas à sua trajetória na educação básica e ao seu capital econômico, social e cultural. O aumento de vagas e a possibilidade de ingresso ampliado, em alguns casos, assim como a reserva de vagas a segmentos mais vulneráveis, em outros, não são acompanhados satisfatoriamente por políticas que garantam a conclusão dos cursos de graduação. Isto faz com que muitos desses alunos adentrem as portas da educação superior e saiam antes de se formarem, ocorrendo o fenômeno da inclusão excludente (Paula, 2017).

Assim, a ideia central dessa autora reforça que o simples acesso não garante a permanência nem a conclusão, o que evidencia as limitações estruturais das políticas de expansão e inclusão no ensino superior.

Diante desse cenário, tais elementos sugerem que a ampliação do acesso, quando dissociada de políticas consistentes de permanência, acompanhamento pedagógico e apoio socioeconômico, tende a reproduzir mecanismos de exclusão no interior das próprias instituições. Assim, os avanços observados nas últimas décadas têm evidenciado o papel estruturante das políticas públicas não apenas na expansão e regulação do sistema, mas também na implementação de estratégias voltadas para o enfrentamento da evasão e a promoção da permanência e do sucesso acadêmico.

2.2 Educação superior, formação de capital humano e desenvolvimento regional

A educação constitui direito social fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, sendo reconhecida como elemento indispensável à promoção da cidadania, à redução das desigualdades sociais e ao desenvolvimento da sociedade. Nesse contexto, embora a educação básica desempenhe papel essencial na garantia das aprendizagens fundamentais e na formação cidadã, a educação superior assume funções específicas relacionadas à formação de profissionais especializados, à produção de conhecimento científico, ao desenvolvimento tecnológico e à qualificação de recursos humanos. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), a educação superior visa, entre suas finalidades, à formação de diplomados aptos à inserção profissional e promove o incentivo à pesquisa e à investigação científica, bem como a difusão do conhecimento em benefício da sociedade.

Dessa forma, a educação superior ultrapassa a dimensão estritamente formativa, assumindo papel estratégico na ampliação das capacidades institucionais, científicas e produtivas dos territórios. Em regiões historicamente marcadas por limitações estruturais e desigualdades de acesso às políticas educacionais, como ocorre em parte significativa da Amazônia, sua presença torna-se ainda mais relevante, especialmente pela possibilidade de formação de profissionais qualificados e de fortalecimento das dinâmicas locais de desenvolvimento.

A partir dessa perspectiva, a literatura acadêmica passou a reconhecer, de forma mais ampla, a contribuição da educação superior para a formação de capital humano e para o desenvolvimento regional. A teoria do capital humano compreende a educação como investimento capaz de elevar a qualificação da força de trabalho, ampliar a produtividade e gerar retornos individuais e coletivos. Schultz (1961) e Becker (1964) defendem que os investimentos em formação educacional produzem impactos econômicos e sociais relevantes e influenciam diretamente os níveis de renda, competitividade e desenvolvimento.

Estudos posteriores reforçaram essa compreensão ao demonstrarem que a expansão da educação superior produz efeitos positivos sobre indicadores econômicos e sociais (Psacharopoulos; Patrinos, 2004). Pesquisas mais recentes também destacam

que a educação superior contribui para a ampliação das oportunidades de emprego e renda, para a mobilidade social, para a redução das desigualdades e para o fortalecimento da inovação e do desenvolvimento tecnológico, aspectos considerados estratégicos para o desenvolvimento sustentável das nações (Silva, 2024).

No Brasil, pesquisas apontam que regiões com maior presença de instituições de ensino superior tendem a apresentar melhores indicadores socioeconômicos, evidenciando a relação entre qualificação educacional e desenvolvimento regional (Menezes Filho, 2007; Rolim; Serra, 2009).

Nesse contexto, as universidades passam a ser compreendidas não apenas como espaços de formação profissional, mas como instituições estratégicas para a produção de conhecimento, formação de recursos humanos qualificados e dinamização social e econômica dos territórios. Conforme destacam Rolim e Serra (2009), a discussão acerca da relação entre educação superior e desenvolvimento regional ganhou maior visibilidade a partir do projeto coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE³), intitulado *Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development*, cujo objetivo consistiu em analisar como as universidades poderiam contribuir, de maneira mais efetiva, para o fortalecimento do desenvolvimento regional.

A iniciativa partiu do entendimento de que a educação superior vem sendo progressivamente reconhecida como um dos principais motores do desenvolvimento econômico, social e cultural, especialmente em escalas local e regional. Sob essa perspectiva, o ambiente regional adquire caráter estratégico à medida que a disponibilidade de conhecimento, competências profissionais, infraestrutura científica e capacidade de inovação influencia diretamente a dinâmica econômica e social dos territórios (Rolim; Serra, 2009).

Consequentemente, as universidades, profundamente vinculadas às suas regionalidades, configuram-se como atores centrais nos processos de desenvolvimento, seja pela formação de capital humano, seja pela geração de conhecimento ou, ainda,

³ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um organismo internacional criado em 1961 com o objetivo de promover políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico e social. Atua na produção de estudos comparativos, indicadores e recomendações em diversas áreas estratégicas, incluindo educação superior, inovação e desenvolvimento regional.

seja pela interação com diferentes agentes sociais, econômicos e institucionais. A literatura especializada amplia essa compreensão ao demonstrar que o papel das universidades ultrapassa a oferta de cursos e a formação profissional. Etzkowitz (2009) defende que as instituições de ensino superior integram sistemas de inovação articulados entre estado, universidade e setor produtivo, no modelo da “Hélice Tríplice”. De modo convergente, Cooke (2001) e Lundvall (1992) argumentam que o desenvolvimento regional contemporâneo depende da existência de sistemas regionais de inovação, nos quais as universidades exercem função decisiva na produção e difusão de conhecimentos estratégicos.

Esse entendimento também envolve o reconhecimento das funções institucionais das universidades, organizadas a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão. Conforme Barreto (2012), essas instituições assumem a responsabilidade de gerar e difundir conhecimento e ampliar o acesso aos instrumentos necessários ao avanço científico e tecnológico. Sua atuação abrange a articulação com diferentes setores da sociedade, contribuindo para a qualificação profissional, para a inovação e para o atendimento às demandas sociais e produtivas.

A interação com o setor produtivo mostra-se igualmente relevante. Goebel e Miúra (2004) destacam que as universidades são continuamente demandadas a oferecer suporte técnico e científico e formar profissionais preparados para contextos cada vez mais complexos. Corroborando essa perspectiva, Moraes (2014) acrescenta que essas instituições se configuram como atores importantes do desenvolvimento local e regional ao atraírem investimentos, estimularem atividades econômicas e promoverem a circulação de recursos por meio de bolsas, projetos e ações extensionistas.

No cenário brasileiro, a expansão e interiorização da educação superior têm sido compreendidas como estratégias relevantes para a redução das desigualdades regionais. Dourado (2011) e Sguissardi (2015) afirmam que a presença de instituições de ensino superior em regiões periféricas contribui para a ampliação das oportunidades educacionais, para a qualificação do mercado de trabalho e para a dinamização socioeconômica local. Nessa direção, Buarque (1999) reforça que o desenvolvimento regional depende da atuação de instituições capazes de articular o conhecimento, a inovação e as demandas sociais.

Lopes (2001) destaca que a universidade pública influencia diretamente o desenvolvimento regional por meio da formação de capital humano, do progresso técnico e da dinamização econômica dos municípios, especialmente em regiões historicamente marcadas por maiores desigualdades. Em consonância com essa perspectiva, Bosi (1998) afirma que a presença de uma universidade pode transformar a realidade local ao promover desenvolvimento material, melhoria da qualidade de vida e fortalecimento do ambiente cultural.

Entretanto, a contribuição da educação superior não se restringe à dimensão econômica ou produtiva. Perspectivas críticas compreendem a educação como processo de formação humana e transformação social. Paulo Freire (1999; 2018) concebe a educação como prática voltada para a autonomia dos sujeitos e a construção de consciência crítica. Santos (2005), por sua vez, defende que a universidade deve se comprometer com a democratização do conhecimento e com a promoção da justiça social, enquanto Demo (2001) sustenta que a qualidade da educação superior também deve ser avaliada por sua contribuição para a formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

Dessa forma, a contribuição da educação superior para o desenvolvimento regional deve ser compreendida de maneira multidimensional, envolvendo formação profissional, produção de conhecimento, inovação, transformação social e ampliação das capacidades locais de crescimento. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante no contexto amazônico, em que, conforme Becker (2005), o desenvolvimento exige estratégias fundamentadas na valorização do conhecimento local e na formação de recursos humanos qualificados.

Diante do exposto, evidencia-se que a educação superior constitui elemento estratégico tanto para a formação de capital humano quanto para a promoção do desenvolvimento regional e da transformação social. Contudo, tais contribuições não se concretizam de forma automática, pois dependem da formulação de políticas públicas contínuas, de arranjos institucionais estáveis e da capacidade de implementação das ações no território.

Em contextos periféricos e marcados por desigualdades históricas, como o amazônico, a interiorização do ensino superior exige mecanismos institucionais capazes

de assegurar não apenas a ampliação do acesso, mas também condições efetivas de permanência e conclusão dos percursos formativos. Nesse sentido, compreender o papel da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) na promoção do desenvolvimento regional, por meio da oferta diferenciada de cursos de graduação, implica situar essa iniciativa no contexto mais amplo das políticas públicas educacionais e das estratégias de democratização do ensino superior no estado.

2.3 O estado federativo e políticas educacionais

A compreensão da interiorização da educação superior no Amazonas exige situá-la no âmbito do estado federativo brasileiro e das políticas educacionais formuladas e implementadas pelos entes subnacionais. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado (art. 205) e organiza os sistemas de ensino em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (art. 211), estruturando um modelo que combina descentralização administrativa e coordenação nacional.

Conforme argumenta Arretche (2012), o federalismo brasileiro caracteriza-se pela coexistência entre autonomia decisória dos entes federados e mecanismos de indução normativa exercidos pela União. No campo educacional, essa organização implica a distribuição de competências administrativas e normativas, conferindo aos estados a prerrogativa de organizar, manter e desenvolver seus próprios sistemas de ensino, inclusive por meio da criação e financiamento de universidades estaduais. Cury (2002) destaca que o regime de colaboração pressupõe interdependência entre os sistemas, exigindo articulação institucional permanente para assegurar padrões de equidade e qualidade educacional.

Entretanto, essa dinâmica federativa ocorre em um cenário marcado por profundas desigualdades regionais. Como observa Colombo (2022), o federalismo brasileiro apresenta “grande assimetria entre os blocos Norte, Nordeste e Centro-Oeste, de um lado, e Sul e Sudeste, de outro”, o que repercute diretamente na capacidade administrativa e financeira dos entes subnacionais. Essas assimetrias condicionam a

implementação das políticas públicas e produzem diferenças estruturais no acesso e nos resultados das ações estatais nos distintos territórios.

No contexto amazônico, tais desigualdades assumem contornos ainda mais complexos, considerando especificidades geográficas, logísticas, socioeconômicas e culturais, que incidem sobre a organização das políticas educacionais. Assim, a expansão e interiorização da educação superior na região devem ser compreendidas não apenas como iniciativas administrativas, mas como estratégias estatais orientadas para o enfrentamento de assimetrias históricas no acesso à formação superior.

Nessa perspectiva, as políticas de educação superior configuram-se como ações governamentais voltadas para a resolução de problemas públicos relacionados à democratização do acesso, à organização institucional e à garantia de qualidade da oferta formativa. Secchi (2019) define políticas públicas como decisões e ações intencionais do Estado materializadas por meio de programas, normas e serviços. De modo convergente, Souza (2006) sintetiza essa compreensão ao conceber política pública como o “governo em ação”, isto é, a materialização de escolhas estatais capazes de produzir efeitos concretos na realidade social.

Silva (2001) amplia essa compreensão ao afirmar que as políticas públicas devem ser analisadas tanto como ações quanto como omissões do estado. A ausência de intervenção governamental, deliberada ou não, também produz impactos sociais relevantes, configurando-se como expressão da ação estatal. Tal perspectiva é particularmente pertinente ao campo educacional, uma vez que a insuficiência de oferta, de regulação ou de avaliação repercute diretamente sobre o acesso e a qualidade da educação superior.

No âmbito federativo brasileiro, como destaca Abrucio (2010), a efetividade das políticas públicas depende da cooperação intergovernamental e da capacidade institucional dos entes responsáveis por sua implementação. Nesse sentido, a continuidade das políticas de estado assume papel central. Diferentemente das políticas de governo – frequentemente marcadas por ciclos eleitorais e orientações conjunturais –, as políticas de estado demandam estabilidade institucional, planejamento de longo prazo e mecanismos permanentes de gestão e avaliação, sob pena de comprometer sua efetividade.

A interiorização da educação superior no Amazonas insere-se nesse contexto como política pública estruturada, cuja formulação, implementação e avaliação decorrem de escolhas governamentais orientadas pelas condições federativas e pelas capacidades institucionais do ente estadual. Compreender a política de interiorização desenvolvida pela UEA implica, portanto, situá-la no âmbito do federalismo educacional brasileiro e reconhecer que sua efetividade está condicionada tanto às diretrizes nacionais quanto à autonomia e responsabilidade administrativa do estado do Amazonas.

Esse arcabouço teórico fornece os fundamentos analíticos para discussão, no tópico seguinte, dos desafios estruturais da educação superior no Brasil, com especial atenção para a realidade da região amazônica.

2.4 Estado Regulador e Avaliação da Educação Superior como instrumento de qualidade

A expansão da educação superior nas últimas décadas ocorreu paralelamente ao fortalecimento dos mecanismos de regulação e avaliação promovidos pelo estado. Nesse contexto, a avaliação passou a ocupar posição estratégica na gestão dos sistemas educacionais, constituindo-se em importante instrumento para orientar políticas públicas e induzir padrões de qualidade na oferta formativa.

No Brasil, o fortalecimento das políticas de avaliação da educação superior intensificou-se a partir da década de 1990, período marcado por reformas estruturais no papel do estado e pela redefinição das formas de gestão das políticas públicas. A reforma administrativa conduzida nesse período redefiniu o papel do estado, deslocando parte das funções de execução direta de serviços para o fortalecimento das funções de regulação, coordenação e avaliação das políticas públicas.

De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, a reforma significou a descentralização da execução de serviços sociais para o setor público não estatal, mantendo-se, entretanto, sob a responsabilidade do estado o financiamento e regulamentação dessas atividades (Brasil, 1995). Nesse modelo, o estado assume, progressivamente, o papel de regulador das políticas públicas, estabelecendo normas,

diretrizes e mecanismos de acompanhamento voltados para a garantia da qualidade dos serviços prestados.

No campo educacional, esse movimento resultou no fortalecimento de instrumentos de regulação e avaliação da educação superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) atribuiu à União a responsabilidade de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, bem como autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar cursos e instituições integrantes do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996).

Esse processo de institucionalização da avaliação consolidou-se com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O sistema estrutura-se a partir de três componentes principais: avaliação das instituições, avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho dos discentes, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Esses instrumentos buscam examinar as condições de oferta da educação superior, considerando aspectos relacionados ao corpo docente, à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e ao desempenho discente.

Conforme estabelecido pela legislação, o SINAES tem como objetivos a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da oferta, o fortalecimento da eficácia institucional e o aumento da efetividade acadêmica e social das instituições (Brasil, 2004). Nesse sentido, a avaliação passa a exercer dupla função: ao mesmo tempo que subsidia processos de regulação e supervisão por parte do estado, também se constitui em instrumento de gestão e planejamento para as instituições de ensino superior.

No plano teórico, a literatura destaca que a avaliação da educação superior ultrapassa a dimensão estritamente técnica de mensuração de resultados. Para Dias Sobrinho (2008), avaliar constitui prática social diretamente relacionada à garantia da qualidade educacional, sendo também instrumento de controle formal exercido pelo estado sobre o funcionamento das instituições e dos sistemas educacionais.

Nessa perspectiva, a avaliação articula-se ao conceito de regulação estatal. Conforme argumenta Barroso (2005), a regulação envolve não apenas a produção de normas e regras que orientam o funcionamento dos sistemas educacionais, mas também

o ajustamento das ações dos diferentes atores institucionais em função dessas mesmas regras. Assim, a regulação educacional compreende um conjunto de mecanismos por meio dos quais o estado busca orientar, supervisionar e avaliar a oferta educacional.

No campo da educação superior, esse processo assume especial complexidade, em razão da diversidade de instituições, modalidades de oferta e finalidades formativas que compõem o sistema educacional. Nesse contexto, a introdução de sistemas de avaliação externa torna-se elemento central para o exercício do papel regulador do estado, permitindo monitorar o funcionamento das instituições e induzir padrões mínimos de qualidade.

Segundo Hypólito (2010), a consolidação de políticas de avaliação educacional também se relaciona às transformações ocorridas no papel do estado nas últimas décadas, marcadas pela incorporação de princípios de *accountability* e pela crescente valorização de mecanismos de prestação de contas à sociedade. Nesse cenário, os sistemas de avaliação passam a desempenhar função estratégica na produção de informações sobre o desempenho das instituições e na orientação das políticas públicas.

Entretanto, embora o SINAES tenha sido concebido a partir de uma perspectiva abrangente de avaliação institucional, diferentes estudos apontam que sua operacionalização tem privilegiado a utilização de indicadores sintéticos e resultados quantitativos, como conceitos e índices avaliativos. Conforme observam Lima, Cunha e Silva (2013), embora o discurso teórico do sistema enfatize a construção de uma avaliação democrática e participativa, na prática observa-se o fortalecimento de uma lógica regulatória baseada na divulgação de resultados e na comparação entre instituições.

Esse movimento contribui para a consolidação do que alguns autores denominam “Estado avaliador⁴”, no qual a avaliação passa a constituir instrumento central de governança educacional, orientando decisões institucionais e políticas públicas a partir da produção sistemática de indicadores de desempenho.

Nesse contexto, a avaliação da educação superior assume papel particularmente relevante em políticas de expansão territorial do ensino superior. Em iniciativas de

⁴ Conceito desenvolvido por Guy Neave, 2001.

interiorização em regiões historicamente marcadas por desigualdades de acesso, os mecanismos de avaliação tornam-se fundamentais para verificar se a expansão do sistema educacional ocorre acompanhada de padrões consistentes de qualidade acadêmica.

Contudo, a definição de qualidade no campo educacional apresenta elevada complexidade, não existindo consenso acerca de critérios únicos para sua mensuração. Conforme argumenta Horta Neto (2010), a qualidade pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas, incluindo resultados acadêmicos, inserção profissional dos egressos, condições institucionais de funcionamento e relevância social da formação oferecida.

Campos (2011) também destaca que a qualidade da educação superior pode ser interpretada a partir de múltiplos indicadores, como o desempenho dos estudantes, a produtividade científica dos docentes, as condições de funcionamento das instituições ou a posição ocupada em rankings educacionais. Essa diversidade de perspectivas evidencia que a qualidade constitui fenômeno multidimensional, não podendo ser reduzida exclusivamente a indicadores quantitativos.

Dias Sobrinho (2012) ressalta que, no contexto das políticas educacionais contemporâneas, a qualidade frequentemente tem sido associada a indicadores de desempenho, taxas de crescimento e resultados institucionais mensuráveis. Tal perspectiva, embora contribua para a produção de parâmetros comparativos entre instituições, também pode reduzir a complexidade dos processos formativos a métricas quantitativas.

Por outro lado, abordagens críticas enfatizam que a qualidade da educação superior deve ser compreendida em sentido mais amplo, envolvendo a formação integral dos estudantes, a produção de conhecimento socialmente relevante e o compromisso das instituições com a transformação social. Para Guimarães-Iosif (2009), a educação de qualidade deve ser capaz de promover consciência crítica, cidadania e participação social, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade em que vivem.

Dessa forma, a discussão sobre qualidade na educação superior revela-se atravessada por diferentes concepções e disputas teóricas, refletindo tensões entre

perspectivas regulatórias, orientadas por indicadores e resultados mensuráveis; e abordagens mais amplas, que valorizam dimensões formativas, sociais e institucionais da educação.

No âmbito desta pesquisa, a avaliação da educação superior é compreendida como importante instrumento de análise das condições de oferta educacional, o que permite examinar em que medida a expansão do ensino superior ocorre acompanhada de padrões institucionais adequados e de qualidade acadêmica.

Embora o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) constitua o principal referencial nacional para avaliação da educação superior, é necessário considerar que as universidades estaduais encontram-se inseridas em sistemas de ensino próprios, organizados no âmbito dos entes federados. Nesse arranjo federativo, as instâncias estaduais detêm competência normativa e deliberativa nos processos de autorização, reconhecimento e acompanhamento dos cursos, articulando-se com as diretrizes nacionais, mas preservando a autonomia administrativa na condução de suas políticas educacionais.

No contexto da UEA, essa função regulatória cabe ao Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM). A atuação desse órgão Conselho é fundamental para o processo de interiorização da universidade, uma vez que seus protocolos de avaliação servem como parâmetro institucional para aferir as condições de funcionamento das graduações ofertadas no estado.

Desse modo, os conceitos atribuídos aos cursos pelo CEE/AM foram utilizados nesta dissertação como indicadores institucionais para examinar se o processo de interiorização da UEA ocorreu acompanhado de condições acadêmicas e estruturais compatíveis com os critérios de excelência estabelecidos pelo órgão regulador estadual.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender como se organiza o processo de regulação e avaliação da educação superior no âmbito dos sistemas estaduais de ensino, bem como o papel desempenhado pelos Conselhos Estaduais de Educação nesses processos. É a partir dessa perspectiva que o tópico a seguir aborda a estrutura e funcionamento da avaliação da educação superior no sistema estadual de ensino.

2.4.1 A Avaliação da Educação Superior no Sistema Estadual de Ensino

A organização da educação superior no Brasil estrutura-se em um arranjo federativo que distribui competências entre o sistema federal e o estadual de ensino, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996. Nesse contexto, as instituições de educação superior mantidas pelos estados integram os respectivos sistemas estaduais, submetendo-se aos mecanismos próprios de regulação, supervisão e avaliação.

A criação dos Conselhos Estaduais de Educação insere-se no movimento de descentralização dos sistemas de ensino, visando conferir maior autonomia aos entes federados na condução de suas políticas educacionais. Conforme assinala Menezes (2001), tais órgãos assumem a função de regulamentar, por meio de atos normativos, as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), organizando e estruturando o funcionamento do sistema de ensino sob sua jurisdição.

Ao refletir sobre a natureza desses órgãos, Cury (2006) destaca que o Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir o direito constitucional da cidadania. Para esse autor, a educação escolar regular distingue-se da educação livre justamente por estar submetida à ordem jurídica (*sub lege*), sendo os certificados e diplomas por ela expedidos dotados de validade oficial. Tal compreensão evidencia o caráter normativo e garantidor dos Conselhos, cuja atuação assegura a legitimidade e regularidade da oferta educacional.

No campo da educação superior, os processos de regulação e avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) estaduais – universidades, faculdades e centros universitários – são disciplinados pelos respectivos Conselhos Estaduais, considerando as especificidades regionais e a autonomia dos estados na oferta desse nível de ensino. Com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei nº 10.861/2004, consolidou-se um modelo de cooperação entre os sistemas federal e estadual, atribuindo aos Conselhos Estaduais a responsabilidade pela condução dos processos de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento, supervisão e avaliação das IES vinculadas aos seus sistemas.

A partir de 2004, os Conselhos reformularam seus referenciais normativos e procedimentos avaliativos, adequando-os às diretrizes nacionais estabelecidas pelo SINAES. Assim, a avaliação da educação superior no sistema estadual configura-se como prática articulada entre autonomia federativa e alinhamento com as políticas nacionais, assegurando padrões mínimos de qualidade e coerência sistêmica no âmbito da educação superior pública estadual.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), o Conselho Estadual de Educação (CEE) é o órgão normativo, consultivo e fiscalizador do sistema estadual de ensino. Ele assegura as diretrizes nacionais por meio de normas locais, por meio das quais autoriza e fiscaliza escolas e, no âmbito do ensino superior, responsabiliza-se por autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento dos cursos de graduação da universidade, garantindo a qualidade e o cumprimento da legislação pedagógica no estado. Portanto, o CEE regula e fiscaliza a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), outorgando permissão para expedir e reconhecer diplomas, além de avaliar sua qualidade institucional.

Como instituição estadual, a UEA vincula-se ao CEE/AM, mas vale destacar que, enquanto seus processos estão tramitando, seu representante no Conselho não pode se posicionar em relação aos conceitos de seus cursos. Ressalta-se que o CEE/AM mantém, na Câmara de Ensino Superior, representatividade autônoma com membros da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), do Instituto Federal de Educação (IFAM), do Sindicato dos Estabelecimentos e das instituições particulares de ensino superior, constituído por mestres e doutores sem vínculo institucional com a UEA, para que as questões referentes à universidade sejam tratadas de modo ético, sem conflitos de competências e interesses.

Ademais, a Resolução nº 278/2028 – CEE/AM, aprovada em 27/12/2018, estabelece normas para o credenciamento e avaliação das Instituições de Ensino Superior criadas pelo Poder Público Estadual e Poderes Públicos Municipais do Estado do Amazonas, autorização, reconhecimento de seus cursos de nível superior e estabelece outras providências, bem como preconiza o seguinte:

Art. 58 – O Banco de Avaliadores do CEE/AM de que trata o artigo 54, será constituído por profissionais que atendam aos seguintes requisitos:

I - ser detentor do título de graduação na área do conhecimento do curso a ser avaliado, com titulação de mestre ou doutor, obtido em instituição devidamente regularizada no Sistema de Ensino Brasileiro;

II - possuir, no mínimo, 2 (dois) anos de experiências em Docência no Ensino Superior;

III - apresentar o Currículo Lattes;

IV - não manter vínculo com a instituição avaliada e não ter atuado nela por um período de 2 (dois) anos antes da realização da avaliação (CEE/AM, 2018 – Grifo nosso).

Observa-se que um dos requisitos para ser avaliador dos cursos ofertados pela Universidade do Estado do Amazonas é não possuir vínculo nem ter atuado nela por um período de dois anos anteriores à realização da avaliação.

Ressalta-se que o Portal do Conselho Estadual de Educação do Amazonas mantém permanentemente ativo o cadastro no Banco de Avaliadores, aberto à inscrição de qualquer profissional de educação superior que atenda aos requisitos supracitados.

O pedido de Reconhecimento deve ser protocolado no CEE-AM imediatamente após o transcurso de 2/3 (dois terços) da integralização curricular da 1ª turma, acompanhado do Projeto Pedagógico do Curso, instruído com os seguintes documentos e informações:

I – Atos oficiais que autorizam o funcionamento do respectivo curso de graduação ou da habilitação;

II - projeto Pedagógico do Curso devidamente aprovado pelo órgão superior da instituição;

III - formas de ingresso, número de vagas, divisão de turmas e turnos;

IV - organização curricular e devidas alterações, regime e duração do curso, habilitações oferecidas, ementário e bibliografia das disciplinas;

V - cópia do regimento da Instituição, acompanhada dos atos oficiais de sua aprovação e, quando for o caso, das alterações introduzidas após sua aprovação;

VI - relação do corpo docente inicial e eventuais substitutos, com titulação, carga horária dedicada ao curso e a indicação dos respectivos atos de vinculação de trabalho;

VII - descrição da estrutura física, dos recursos materiais, das condições dos laboratórios e da biblioteca do curso;

VIII - informação do resultado da avaliação do curso (Resolução 278/2018, art. 32, CEE/AM).

Vale destacar que, entre os documentos solicitados, consta no item VIII a obrigatoriedade de Informação do resultado da avaliação do curso, ou seja, o Conselho Estadual exige que seja enviado o Relatório de Avaliação do Curso.

Destacamos que a UEA prioriza a avaliação institucional, considerando o que consta na Portaria nº 2.051/2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; na Resolução nº 44/2016-CONSUNIV/UEA, que aprovou o Regimento Interno da Comissão Própria de Avaliação – CPA e revogou a Resolução nº 31/2012-CONSUNIV/UEA; e no art. 6º da Resolução nº 44/2016-CONSUNIV/UEA, que trata da composição da Comissão Própria de Avaliação – CPA e designa seus membros para um mandato de dois anos.

De posse da documentação enviada pela Universidade do Estado do Amazonas, o Conselho Estadual seleciona, designa, publiciza no Diário Oficial do Estado e envia, por meio de Ofício, a designação dos Avaliadores, a data, local e modalidade de avaliação (presencial, híbrida ou remota).

Para o desenvolvimento deste estudo, sua base para análise está pautada sob o instrumento do CEE/AM, que é o protocolo de avaliação utilizado nos cursos de graduação. Como vimos, trata-se de um órgão superior de deliberação coletiva do Sistema Estadual de Ensino, dotado de autonomia administrativa e financeira e integrante da estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. Sua competência envolve normatizar, supervisionar e deliberar sobre matérias educacionais no âmbito estadual, inclusive no que se refere à educação superior mantida pelo poder público estadual.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresenta-se o delineamento metodológico da pesquisa, explicitando os procedimentos adotados para análise da política de interiorização da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com foco nos cursos de graduação de oferta especial oferecidos para o interior do estado. A organização metodológica está diretamente articulada com o modelo conceitual da pesquisa, que operacionaliza a qualidade da expansão a partir das dimensões de abrangência territorial, consolidação da oferta acadêmica e avaliação externa.

3.1 Caracterização da pesquisa

O objetivo geral desta dissertação foi analisar a expansão da UEA no interior do estado, por meio dos cursos de graduação de oferta especial no período de 2015 a 2025. Assim, o estudo caracteriza-se como pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e objetivo descritivo analítico.

Quanto aos objetivos, a pesquisa combina-se como descritiva, uma vez que buscou caracterizar e analisar um fenômeno específico, com a intenção de descrever suas características e estabelecer relações entre variáveis estudadas. Para Gil (2019), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, ainda, estabelecer relações entre variáveis. Nesse sentido, este tipo de investigação exige do pesquisador certa organização e coleta de todas as informações que permitam compreender e descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (Triviños, 1987).

No que tange à escolha pela abordagem qualitativa, ela se justifica pela necessidade de compreender não apenas os dados observados, mas também os significados e contextos que envolvem o fenômeno investigado. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa dedica-se à compreensão dos aspectos da realidade social que não podem ser reduzidos à quantificação, abrangendo o universo dos significados, motivos, crenças e valores que orientam as ações humanas (Minayo, 2001).

Assim, a abordagem qualitativa fundamenta-se na análise bibliográfica e documental e na interpretação dos marcos normativos, institucionais e avaliativos que estruturam a política de interiorização da UEA. Essa perspectiva permitiu compreender os significados institucionais atribuídos à expansão do ensino superior no interior do estado, considerando-se as especificidades socioeconômicas e territoriais da região amazônica.

Quanto ao caráter descritivo, ele é voltado para a sistematização e análise de dados referentes ao número de municípios atendidos, vagas ofertadas, matrículas efetivadas e concluintes no período analisado. Essa dimensão possibilitou examinar empiricamente a consolidação da oferta acadêmica e a materialização institucional da política pública de interiorização.

Soma-se às características da pesquisa sua configuração como estudo de caso, tendo como unidade de análise a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com ênfase nos cursos de graduação de oferta especial oferecidos no interior do estado e geridos pela Pró-Reitoria de Interiorização (PROINT). O estudo de caso possibilita a investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, permitindo compreender, de forma detalhada, os processos institucionais que estruturam a política de interiorização da universidade, especialmente no que se refere à distribuição territorial dos cursos nos municípios atendidos.

Segundo Yin (2015), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa amplamente utilizada em diferentes situações, contribuindo para a ampliação do conhecimento sobre fenômenos individuais, grupais, organizacionais e sociais. Esse autor destaca ainda que tal abordagem permite ao pesquisador uma visão holística e contextualizada do objeto investigado, aproximando a análise das condições reais em que os fenômenos ocorrem.

Nesse sentido, a escolha pela UEA justifica-se por seu papel estratégico na ampliação do acesso ao ensino superior no interior do Amazonas, por meio da oferta de cursos especiais voltados para o atendimento das demandas formativas dos municípios do estado.

3.2 Procedimento de Coleta de dados

A pesquisa bibliográfica deu suporte à fundamentação teórica, a qual foi desenvolvida a partir de materiais já publicados, essencialmente livros, artigos científicos, teses e dissertações, o que permitiu à pesquisadora acessar e sistematizar conhecimentos produzidos sobre determinado tema.

Este tipo de investigação constitui etapa fundamental na construção do referencial teórico, possibilitando a compreensão do estado da arte e das diferentes abordagens encontradas na literatura. Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica contribui para fundamentar teoricamente o estudo e orientar a análise do fenômeno investigado.

Para este estudo, adotou-se também a pesquisa documental, pois foi considerada a utilização de documentos como estratégias complementares para a compreensão da realidade investigada (fenômeno), com o intuito de subsidiar a construção do *corpus* da pesquisa (Flick, 2009).

O recorte temporal adotado compreendeu o período de 2015 a 2025, o que permitiu a análise de aproximadamente uma década da política de interiorização da UEA, bem como garantiu melhores condições de acesso a documentos necessários à pesquisa. A escolha desse intervalo temporal possibilitou observar a evolução recente do oferecimento de cursos de graduação de oferta especial no interior do estado, bem como identificar tendências relacionadas à expansão territorial da universidade, à consolidação da oferta acadêmica e aos resultados dos processos de avaliação externa dos cursos.

Cabe ainda revelar que foram consideradas duas situações importantes, a primeira pelo fato de que os cursos analisados apresentam diferentes durações, variando, em média, entre dois anos e meio e cinco anos, dependendo da modalidade e da natureza da formação (tecnológicos, licenciaturas ou bacharelados). Em razão dessa especificidade, os cursos ofertados em períodos mais recentes podem ainda não apresentar informações consolidadas sobre concluintes ou resultados de avaliação externa, por exemplo. Já a segunda situação, igualmente importante, ocorreu por conta de que a sociedade foi marcada pela pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (acrônimo de *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*) – a COVID-19, entre

os anos de 2020 e 2022. Fato esse que ocasionou a interrupção do funcionamento presencial das instituições educacionais.

Nesse contexto, ocorreram adaptações institucionais e reorganizações das atividades acadêmicas em diversas escolas de ensino superior, o que pode ter influenciado a dinâmica de oferta dos cursos, o andamento das turmas e os processos avaliativos. Tais circunstâncias foram consideradas na interpretação dos resultados desta dissertação.

No que se refere à delimitação da pesquisa, o estudo contemplou os cursos de graduação de oferta especial da UEA oferecidos no interior do estado, abrangendo licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos, independentemente da organização pedagógica adotada, incluindo tanto a modalidade presencial modular quanto a presencial mediada por tecnologia.

3.3 Procedimentos de análise de dados

A análise documental seguiu os critérios propostos por Scott (2014), considerando autenticidade, credibilidade, representatividade e significado dos documentos examinados. Esses critérios orientaram a seleção e interpretação das fontes utilizadas na pesquisa, assegurando a consistência e confiabilidade dos dados analisados. Os pontos relativos aos municípios atendidos, vagas ofertadas, matrículas efetivadas e número de concluintes foram organizados em séries temporais e submetidos à análise estatística descritiva, o que permitiu identificar tendências e padrões no período de 2015 a 2025.

O modelo analítico utilizado na pesquisa definiu a qualidade da expansão do ensino superior como categoria central de investigação (Figura 1). Essa categoria é operacionalizada a partir de três dimensões analíticas e respectivos indicadores: abrangência territorial, consolidação da oferta acadêmica e avaliação externa.

Figura 1 – Modelo analítico da pesquisa

Fonte: Elaboração da autora (2026).

Conforme apresentado na Figura 1, a **qualidade da expansão** é compreendida como categoria relacional, situada no núcleo do modelo analítico e sustentada por três dimensões interdependentes que estruturam sua análise.

O Quadro 1 sintetiza a relação entre as dimensões analíticas da pesquisa, os indicadores empíricos utilizados e as fontes documentais mobilizadas para análise.

Quadro 1 – Operacionalização das dimensões analíticas da pesquisa

Dimensão analítica	Indicadores empíricos	Fonte de dados
Abrangência territorial	Número de municípios atendidos; distribuição geográfica da oferta; modalidades de cursos ofertados	Dados institucionais da UEA; editais de oferta; relatórios Institucionais
Consolidação da oferta acadêmica	Número de vagas ofertadas; matrículas efetivadas; concluintes; regularidade da oferta no período	Dados administrativos da UEA; relatórios institucionais
Avaliação externa	Conceitos atribuídos aos cursos; critérios avaliativos adotados; pareceres e resoluções do CEE/AM	Relatórios de avaliação externa; pareceres e resoluções do CEE/AM

Fonte: Elaboração da autora (2026).

Cada uma dessas dimensões mobilizou indicadores empíricos específicos, construídos a partir dos dados institucionais disponibilizados pela UEA e dos documentos produzidos pelo CEE/AM.

A dimensão da abrangência territorial diz respeito ao número de municípios alcançados, distribuição geográfica da oferta e modalidades de cursos ofertados. Essa dimensão permitiu examinar o alcance territorial da política de interiorização, possibilitando identificar em que medida a expansão da UEA ampliou a presença da instituição em diferentes municípios do estado. A análise do indicador distribuição espacial da oferta permitiu também observar o grau de capilaridade territorial da política educacional e sua contribuição para a ampliação do acesso ao ensino superior no interior do Amazonas.

Nesse mesmo sentido, na Dimensão Consolidação da oferta acadêmica buscou-se examinar o alcance espacial da política de interiorização do ensino superior implementada pela UEA, quando foram analisados os indicadores de número de vagas ofertadas por ano, o número de matrículas efetivadas, o número de concluintes e a regularidade da oferta no período analisado.

Os dados foram organizados em séries temporais, o que possibilitou uma análise evolutiva da materialização institucional da expansão da universidade. A partir desses indicadores, foi possível examinar a dinâmica de consolidação da oferta educacional ao longo do período analisado, identificando padrões de crescimento, continuidade ou eventual descontinuidade na oferta de cursos. Além disso, permitiu observar a relação entre vagas ofertadas, matrículas realizadas e número de concluintes, contribuindo para compreender o processo de institucionalização da expansão da universidade no interior do estado.

A última dimensão do modelo analítico adotado foi a avaliação externa, que se refere à avaliação dos cursos realizada pelo CEE/AM, órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior no sistema estadual de ensino. Seus indicadores são os conceitos atribuídos aos cursos nos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento, os critérios avaliativos adotados pelo CEE/AM e os atos normativos resultantes dos processos de avaliação, como pareceres e resoluções.

A articulação entre as três dimensões complementares do modelo analítico adotado permitiu avaliar a qualidade da expansão da educação superior em detrimento da política de interiorização da UEA e sua abrangência territorial, considerando o alcance geográfico da oferta do curso superior no interior do estado e a consolidação da oferta acadêmica. Para aprofundamento da pesquisa, foi tomando como referência os Conceitos de Curso (CC) atribuídos nos processos de reconhecimento e renovação pelo CEE/AM.

A partir dessa abordagem multidimensional, a qualidade da expansão pode ser compreendida não apenas em termos quantitativos, mas como resultado da articulação entre cobertura territorial, condições institucionais e parâmetros formais de avaliação, o que permite analisar em que medida a ampliação dos cursos especiais ocorre com qualidade acadêmica.

No âmbito da educação superior, o Conselho utiliza instrumentos próprios para avaliar as condições de funcionamento dos cursos de graduação, orientando as visitas *in loco*, por meio de três dimensões principais: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura, como mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Dimensões do instrumento de avaliação do CEE/AM

Dimensão	Principais aspectos avaliados	Peso
I - Organização Didático-Pedagógica	PPC, matriz curricular, perfil do egresso, avaliação discente	30
II - Corpo Docente	Titulação, regime de trabalho, experiência profissional	40
III - Infraestrutura	Laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos	30

Fonte: Com base no CEE/AM (2020).

A dimensão **I - Organização didático-pedagógica** (peso 30) examina elementos como o projeto pedagógico do curso, a coerência entre objetivos formativos, o perfil do egresso e a matriz curricular, as metodologias de ensino-aprendizagem e os mecanismos de avaliação discente, bem como as estratégias institucionais de acompanhamento e apoio aos estudantes.

Na dimensão **II - Corpo Docente e Tutorial** (peso 40), analiso-se a qualificação acadêmica dos professores, considerando aspectos como titulação, regime de trabalho, experiência profissional e aderência da formação docente às áreas de conhecimento do curso. Esses critérios visam assegurar que as atividades de ensino, pesquisa e extensão sejam desenvolvidas por profissionais com formação adequada e capacidade de conduzir processos formativos de nível superior.

Já a dimensão **III - Infraestrutura** (peso 30) contemplou a análise das condições físicas e materiais necessárias ao funcionamento do curso, incluindo salas de aula, laboratórios especializados, bibliotecas, acervo bibliográfico, recursos tecnológicos e demais equipamentos de apoio às atividades acadêmicas.

As avaliações de cursos de graduação ocorrem de forma periódica, e como resultado desse processo é atribuído o **Conceito de Curso (CC)**, graduado em escala de **1 a 5**, sendo considerados **satisfatórios** os conceitos **iguais ou superiores a 3** (CEE/AM, 2018; INEP/MEC, 2017). O Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) adota esse mesmo parâmetro como referência para suas avaliações e definição dos critérios apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Escala de Conceitos de Curso (CC) atribuídos pelo CEE/AM

Conceito	Classificação
5	Excelente
4	Muito bom
3	Suficiente
2	Insuficiente
1	Não existente

Fonte: Elaboração da autora, com base no CEE/AM (2018).

No Quadro 3 é apresentada a escala de Conceitos de Curso (CC) utilizada pelo CEE/AM para classificar os cursos de graduação, variando de 1 (não existente) a 5 (excelente). Esses procedimentos constituem instrumentos de avaliação da qualidade dos cursos e subsidiam decisões regulatórias no âmbito do sistema educacional, podendo resultar na concessão ou renovação do reconhecimento, na adoção de medidas

de saneamento ou, em situações mais críticas, no descredenciamento institucional (CEE/AM, 2020).

Assim, as três dimensões analíticas apresentadas orientam a organização e interpretação dos dados empíricos da pesquisa. A partir desses eixos estruturantes, os dados institucionais (oferta dos cursos) foram sistematizados e analisados como o modelo analítico proposto. A análise empreendida a partir do tratamento dos dados está detalhada na seção seguinte.

4 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO EMPÍRICO

Este capítulo atende ao primeiro objetivo específico da pesquisa ao caracterizar o objeto empírico, abrangendo o contexto da educação superior na Amazônia, a estrutura institucional da UEA e os cursos de graduação de oferta especial como estratégia de interiorização do ensino superior no estado.

4.1 Educação Superior na Amazônia: desigualdades e condicionantes territoriais

A expansão das vagas e das instituições de ensino superior no Brasil nas últimas décadas representa avanço importante nas políticas educacionais do país. No entanto, esse crescimento não foi suficiente para superar desigualdades estruturais que ainda limitam o acesso e permanência dos estudantes nos níveis mais elevados de escolarização. Estudos demográficos e educacionais indicam que a formação superior continua restrita a uma parcela relativamente pequena da população, especialmente entre grupos socialmente vulneráveis e nas regiões onde a oferta de educação superior ainda se mostra insuficiente (IBGE, 2023; 2024).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicam que, em 2022, aproximadamente 19,2% da população brasileira com 25 anos de idade ou mais haviam concluído o ensino superior. Embora esse percentual represente crescimento em relação a décadas anteriores, ainda evidencia uma lacuna significativa em comparação com países com sistemas educacionais mais consolidados. Entre os jovens de 18 a 24 anos de idade, a taxa líquida de escolarização no ensino superior situa-se em torno de 25%, permanecendo abaixo da meta de 33% estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (IBGE, 2023).

Mesmo com a implementação de políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso ao ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a adoção de políticas de ação afirmativa, a permanência dos estudantes nas instituições continua sendo um desafio relevante. Estudos como os de Zago (2006) e Lobo (2012) apontam que fatores socioeconômicos – como renda familiar limitada, necessidade de conciliar trabalho e estudo e custos

associados à moradia e ao transporte – influenciam diretamente as taxas de evasão, especialmente entre estudantes oriundos das camadas populares.

Quando analisadas sob a perspectiva regional, as desigualdades tornam-se ainda mais evidentes. A distribuição das instituições de ensino superior no Brasil mostra forte concentração nas Regiões Sudeste e Sul, enquanto o Norte e o Nordeste apresentam menor densidade institucional e menores indicadores educacionais (Neves, 2012).

No caso do estado do Amazonas, essa realidade assume contornos ainda mais complexos. Segundo dados do IBGE (2023), apenas cerca de 12,9% da população amazonense com 25 anos ou mais de idade possui ensino superior completo, percentual significativamente inferior à média nacional. Mesmo na capital, Manaus, os índices de escolarização superior permanecem relativamente baixos quando comparados com os de outras capitais brasileiras.

Essas desigualdades estão profundamente associadas às condições geográficas e logísticas da região amazônica. O estado possui aproximadamente 1,57 milhão de km², sendo o maior do Brasil em extensão territorial, e apresenta densidade demográfica extremamente baixa, estimada em cerca de 2,5 habitantes por km² (IBGE, 2023). A dispersão populacional, combinada com limitações na infraestrutura de transporte e comunicação, impõe desafios significativos ao sistema de oferta de educação superior fora dos grandes centros urbanos.

Ao analisarem o processo de interiorização no estado, Costa e Oliveira (2011) destacam as limitações estruturais que caracterizam o território amazônico:

O principal meio de transporte (às vezes o único) é o fluvial; poucas são as cidades que possuem aeroporto e se encontram em rota comercial da aviação; exíguos quilômetros de estrada ligam umas poucas cidades; e, por fim, a infraestrutura de comunicação, uma década depois, ainda é extremamente precária (Costa; Oliveira, 2011, p. 26).

Nesse cenário, as barreiras geográficas e o elevado custo de deslocamento impactam diretamente o acesso da população do interior do estado ao ensino superior. A escassez de infraestrutura básica em diversos municípios interioranos limita não apenas o ingresso, mas também a permanência nos cursos e a sua conclusão. Conforme aponta Santos (2010), a carência de oportunidades educacionais locais induz a migração

de estudantes para centros urbanos maiores, intensificando as desigualdades regionais e os índices de evasão.

Diante desse cenário, a interiorização do ensino superior surge como estratégia fundamental para ampliar oportunidades educacionais e reduzir desigualdades territoriais. No estado do Amazonas, a UEA desempenha papel central nesse processo, desenvolvendo diferentes modelos institucionais educacionais para ampliar o acesso à formação superior em municípios historicamente afastados dos grandes centros acadêmicos.

4.2 A Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) foi instituída pela Lei Estadual nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001, configurando-se como iniciativa estratégica do governo do estado voltada para a ampliação do acesso ao ensino superior em um território marcado por extensas dimensões geográficas e profundas desigualdades regionais.

Entre suas finalidades institucionais se destacam a promoção da formação acadêmica qualificada, a produção e difusão do conhecimento científico voltado para as especificidades amazônicas, o fortalecimento de valores éticos e o desenvolvimento do capital humano regional, além da expansão das oportunidades educacionais em todo o território do estado (UEA, 2023).

Desde sua criação, a UEA adotou um modelo institucional descentralizado, estruturado em formato *multicampi*. Na capital, Manaus, a universidade mantém cinco escolas superiores, cada uma voltada para uma grande área do conhecimento, com a oferta de cursos regulares presenciais. Essas unidades contam com corpo docente e técnico-administrativo próprio, infraestrutura consolidada e gestão exercida por diretores eleitos. No interior do estado, a universidade organiza-se por meio de seis Centros de Estudos Superiores⁵ e 15 Núcleos de Ensino Superior⁶, distribuídos em diferentes

⁵ Os Centros de Estudos Superiores estão localizados nos municípios de Itacoatiara, Lábrea, Parintins, São Gabriel da Cachoeira, Tefé e Tabatinga (UEA, 2023).

⁶ Os Núcleos de Ensino Superior localizam-se nos municípios de Boca do Acre, Carauari, Careiro Castanho, Coari, Eirunepé, Humaitá, Ipixuna, Manacapuru, Manicoré, Maués, Nova Olinda do Norte, Novo Aripuanã, Presidente Figueiredo, Santo Antônio do Içá e São Sebastião do Uatumã.

municípios, evidenciando sua expressiva capilaridade territorial e sua vocação para a interiorização da educação superior.

Os Centros de Estudos Superiores possuem estrutura acadêmica própria, com corpo docente, equipe técnico-administrativa e direção eleita pela comunidade acadêmica. Essas unidades atendem a diferentes formatos de oferta, incluindo cursos regulares presenciais⁷, além dos cursos de oferta especial⁸ subdivididos em modulares presenciais e modulares presenciais mediados por tecnologia.

Já os Núcleos de Ensino Superior são administrados por gerentes designados pela administração superior. Seu funcionamento baseia-se predominantemente na oferta de cursos especiais, organizados nos formatos modular presencial e modular presencial mediado por tecnologia. Nessas unidades, as atividades acadêmicas são desenvolvidas por docentes visitantes vinculados a outras unidades da UEA ou a órgãos conveniados. Esses professores se deslocam para os municípios do interior ou atuam por mediação tecnológica, conforme a organização pedagógica de cada curso.

Além dessas unidades permanentes, a universidade também atua em localidades onde não há estrutura física própria, por meio de polos instalados em parceria com redes municipais e estaduais de ensino. Nesses casos, as atividades acadêmicas são realizadas em espaços cedidos por instituições parceiras, o que amplia significativamente o alcance territorial da instituição (UEA, 2023).

No âmbito da interiorização do ensino superior, a Pró-Reitoria de Interiorização (PROINT) desempenha papel central na coordenação de ações voltadas para a expansão educacional no interior. Compete à PROINT planejar a oferta de cursos, prestar apoio às unidades acadêmicas, supervisionar as atividades administrativo-pedagógicas e acompanhar as demandas de infraestrutura das unidades descentralizadas (UEA, 2020).

⁷ Cursos Regulares: são cursos ofertados por meio dos sistemas de ingresso Vestibular e SIS/UEA, de forma sistemática e contínua (UEA, 2023).

⁸ Cursos de Graduação de Oferta Especial: correspondem a cursos ofertados por meio dos sistemas de ingresso Vestibular e SIS/UEA, destinados a atender demandas sociais específicas em determinadas localidades do interior do estado (UEA, s.d.). Mais adiante são detalhadas as modalidades que compõem essa forma de oferta.

4.2.1 Cursos de Graduação de Oferta Especial

Os cursos de graduação de oferta especial constituem a principal estratégia de interiorização da UEA, pois permitem à instituição ampliar sua presença em diferentes regiões do estado e atender às demandas específicas de formação profissional. A universidade pode alcançar todos os municípios amazonenses por meio de projetos educacionais pontuais, com a premissa de tentar minimizar as diferenças socioeconômicas, principalmente aquelas ligadas à área da educação.

Alinhadas a isso as crescentes demandas por formação profissional provenientes dos municípios, a universidade passou a adotar soluções alternativas/inovadoras para o modelo convencional de ensino superior, viabilizando a oferta de cursos em municípios do interior por meio das modalidades **Presencial Modular** e **Presencial Mediado por Tecnologia**.

Diferentemente dos cursos regulares da universidade, os cursos de graduação de oferta especial possuem natureza temporária, sendo organizados com início, desenvolvimento e conclusão previamente definidos nos respectivos projetos pedagógicos e atos autorizativos. Dessa forma, sua duração corresponde à da modalidade de graduação, variando de dois anos e meio a cinco anos. Além disso, o atendimento é pautado nas necessidades formativas específicas identificadas em determinadas localidades do estado.

Em geral, esses cursos são estruturados para atender a uma única turma em cada município. Após a conclusão do curso e o encerramento do projeto em dada localidade, novas ofertas podem ser planejadas em outros municípios, conforme a identificação de demandas sociais e o planejamento institucional da universidade. Essa dinâmica confere flexibilidade à atuação da UEA no interior do estado, o que permite direcionar suas ações formativas para diferentes municípios ao longo do tempo (UEA, 2023; 2026).

Os cursos de graduação de oferta especial são divididos nos níveis de Cursos Superiores de Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura, sendo organizados de acordo com as necessidades de formação profissional identificadas em cada região.

No que se refere à organização pedagógica e operacional, a escolha da modalidade de ensino está diretamente relacionada à abrangência territorial da demanda

educacional. Quando a demanda envolve estudantes distribuídos em diferentes municípios, a modalidade **Presencial Mediado por Tecnologia** apresenta maior viabilidade operacional, pois possibilita o atendimento simultâneo de diversas localidades, ampliando o alcance da oferta educacional e otimizando os recursos institucionais (UEA, 2017).

Por outro lado, quando a demanda apresenta caráter mais localizado, a universidade tende a adotar a modalidade **Presencial Modular**, considerada mais adequada para contextos específicos e para turmas com menor dispersão territorial (UEA, 2017).

Quadro 4 – Modalidades de oferta dos cursos especiais da UEA

Aspecto	Presencial Modular	Presencial Mediado por Tecnologia
Forma de oferta	Aulas presenciais concentradas	Aulas presenciais transmitidas ao vivo a partir de estúdio
Docência	Professor desloca-se até o município	Professor titular no estúdio e professor assistente no município
Organização das aulas	Disciplinas ministradas de forma intensiva até cumprir carga horária	Disciplinas ministradas de forma intensiva até cumprir carga horária. Aulas regulares transmitidas em tempo real
Abrangência territorial	Geralmente atende a uma localidade específica	Permite atender simultaneamente vários municípios
Finalidade	Atender demandas localizadas	Ampliar o alcance territorial da oferta

Fonte: Elaboração da autora, a partir de UEA (2017).

No que tange à modalidade **Presencial Modular**, as disciplinas são ministradas presencialmente por um professor, preferencialmente, integrante do quadro efetivo da UEA, o qual se desloca de Manaus ou de outras localidades, inclusive de outros estados da federação, para o município aonde o curso está sendo ofertado. Nesse formato, o docente permanece na localidade por um período contínuo correspondente à carga horária da disciplina, ministrando as aulas de forma concentrada até o cumprimento integral do conteúdo previsto (UEA, 2026).

Quanto à modalidade **Presencial Mediado por Tecnologia**, as aulas são ministradas e transmitidas de forma interativa e em tempo real a partir de um estúdio de mídia localizado em Manaus, alcançando simultaneamente os municípios contemplados pela oferta do curso. Nesse modelo, as disciplinas são conduzidas por professores titulares que atuam no estúdio de transmissão, enquanto o acompanhamento pedagógico local é realizado por um professor assistente residente no município e responsável por apoiar o desenvolvimento das atividades acadêmicas dos estudantes em cada sala de aula (UEA, 2026).

Esse formato integra recursos de telecomunicação, produção audiovisual e mediação pedagógica presencial, permitindo que estudantes localizados em diferentes municípios participem simultaneamente das atividades acadêmicas. A comunicação ocorre em tempo real, por meio de recursos tecnológicos que possibilitam a realização de perguntas, esclarecimento de dúvidas e a interação entre docentes e estudantes durante as aulas.

A adoção desse modelo está diretamente relacionada às características territoriais do estado do Amazonas, marcado por extensas distâncias geográficas, baixa densidade populacional e predominância do transporte fluvial. Diante dessas condições, a UEA desenvolveu o Sistema Presencial Mediado por Tecnologia (SPM), ainda nos primeiros anos de funcionamento da instituição, como alternativa ao modelo tradicional de oferta universitária (Costa; Oliveira, 2011).

Segundo Costa e Oliveira (2011), diferentemente do ensino a distância convencional, o SPM caracteriza-se como modalidade presencial, em que os estudantes frequentam um espaço físico previamente definido, em dias e horários estabelecidos, acompanhados por um professor assistente local. Para esses autores, a utilização da televisão como ambiente pedagógico, associada a recursos gráficos e audiovisuais, possibilita a padronização dos conteúdos ministrados, o controle acadêmico da carga horária e a ampliação da escala de oferta dos cursos.

Além disso, o funcionamento desse sistema envolve o apoio de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de Produção Audiovisual, *Design* e Tecnologia da Informação, responsáveis pela organização técnica e pela transmissão das aulas.

Esse arranjo institucional permitiu à universidade ampliar significativamente sua presença territorial, viabilizando a oferta simultânea de cursos em diferentes municípios do estado. Nesse contexto, os cursos de graduação de oferta especial passaram a constituir instrumento relevante para a ampliação do acesso à educação superior no interior do Amazonas, articulando diferentes modalidades de oferta de acordo com as características e demandas de cada região.

Considerando a relevância dessa estratégia para a política de interiorização da UEA, tornou-se pertinente examinar de que forma esses cursos têm sido implementados no território estadual. Assim, nesta dissertação, analisou-se a expansão dos cursos de oferta especial no interior do Amazonas, considerando sua abrangência territorial, a consolidação da oferta acadêmica e os resultados das avaliações externas realizadas pelo CEE/AM.

5 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Nesta seção é apresentada a análise realizada sob o prisma do referencial teórico e do modelo analítico adotado, que compreende a qualidade da expansão da Universidade do Estado do Amazonas no interior a partir das dimensões previamente apresentadas: abrangência territorial, consolidação da oferta acadêmica e avaliação externa dos cursos.

5.1 Mapeamento e abrangência territorial da oferta dos cursos de graduação de oferta especial

Nesta subseção, analisaram-se a abrangência territorial e o mapeamento dos cursos de graduação de oferta especial da UEA no interior do estado, no período de 2015 a 2025, em atendimento ao segundo objetivo específico da pesquisa e considerando não apenas sua distribuição geográfica, mas também a diversidade e natureza das formações ofertadas. Conforme sistematizado no Quadro 5, observa-se a presença de cursos nas modalidades de bacharelado, licenciatura e tecnologia, abrangendo diferentes áreas do conhecimento e evidenciando uma estratégia institucional orientada para a ampliação do acesso ao ensino superior em múltiplos campos formativos.

Nesse contexto, a política de interiorização da UEA se materializa por meio de uma oferta acadêmica diversificada, que abrange desde cursos tradicionais, como Administração, Direito e Engenharia Civil, até formações voltadas para as especificidades regionais, como Agroecologia, Produção Pesqueira e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Quadro 5). Essa diversidade sinaliza o esforço de alinhamento entre a expansão da educação superior e as demandas sociais, econômicas e culturais do território amazônico.

A criação das Licenciaturas Interculturais Indígenas exemplifica esse direcionamento institucional, ao reconhecer a necessidade de modelos formativos diferenciados voltados para as populações originárias, valorizando práticas pedagógicas interculturais, a autonomia comunitária e a formação de professores para atuação nos

próprios territórios indígenas. Tal perspectiva evidencia que a interiorização, no caso da UEA, assume também caráter político e sociocultural à medida que busca reduzir assimetrias históricas de acesso à educação superior no Amazonas e incorporar demandas identitárias e territoriais ao planejamento universitário.

Quadro 5 – Cursos ofertados por modalidade

Bacharelado	Licenciatura	Tecnologia
Administração	Agroecologia	Agrimensura
Arqueologia	Ciências Biológicas	Agroecologia
Ciência da Computação	Computação	Alimentos
Ciências Contábeis	Dança	Desing Digital
Ciências Econômicas	Educação Física	Gestão Ambiental
Direito	Física	Gestão Comercial
Engenharia Civil	Geografia	Gestão de Turismo
-	História	Gestão Hospitalar
-	Informática	Gestão Pública
-	Letras – Língua Inglesa	Logística
-	Letras – Língua Portuguesa	Mineração
-	Licenciatura Intercultural Indígena	Petróleo e Gás
-	Matemática	Produção Pesqueira
-	Pedagogia	-
-	Pedagogia do Campo	-
-	Pedagogia Intercultural	-

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados UEA (2026).

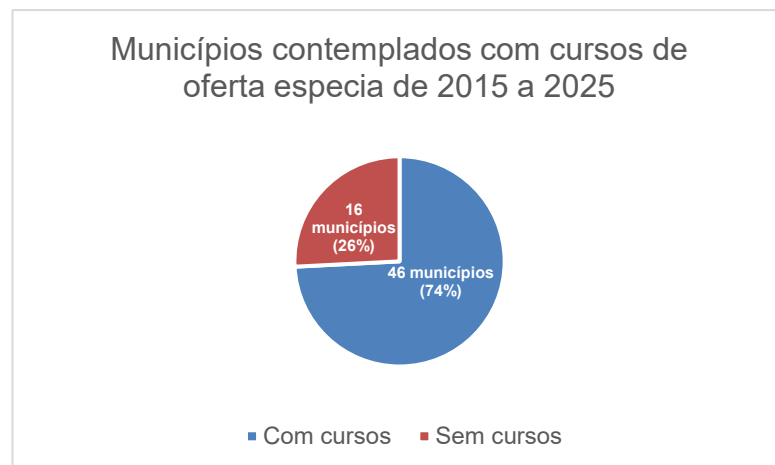
A análise da expansão da oferta de cursos especiais no período investigado evidencia a amplitude territorial e a diversidade de formações disponibilizadas pela UEA no processo de interiorização da educação superior. No recorte temporal analisado, foram identificados 360 registros de oferta de cursos distribuídos em 46 municípios, correspondendo a aproximadamente 74% dos 62 municípios amazonenses

contemplados com pelo menos um curso de graduação. Esse resultado demonstra a expressiva capilaridade da política no território estadual, embora sua distribuição ocorra de maneira desigual, evidenciando assimetrias na implementação das ações de interiorização.

Essas diferenças de alcance e continuidade da oferta relacionam-se às condições territoriais e estruturais presentes nos municípios amazonenses. Conforme destaca Colombo (2022), as desigualdades regionais características do federalismo brasileiro influenciam a capacidade de implementação de políticas públicas nos diferentes territórios. No Amazonas, tais condicionantes refletem-se nas grandes distâncias geográficas, nas limitações logísticas, na infraestrutura disponível e na capacidade de suporte local, fatores que impactam diretamente a execução da política estadual de interiorização da educação superior.

Nesse cenário, embora haja diversificação das formações ofertadas, determinados cursos enfrentam maiores dificuldades de implantação e manutenção, especialmente aqueles que demandam infraestrutura física e tecnológica mais complexa, como laboratórios especializados, equipamentos específicos e espaços adequados para atividades práticas. Assim, as condições estruturais dos municípios acabam influenciando não apenas a presença da universidade no interior, mas também a configuração e distribuição das graduações ofertadas. O Gráfico 1 ilustra a distribuição dos cursos de graduação de oferta especial no período de 2015 a 2025.

Gráfico 1 – Abrangência dos cursos de graduação de oferta especial



Fonte: Elaboração da autora (2026).

Os dados demonstram que os cursos de oferta especial constituem importante mecanismo de ampliação do acesso ao ensino superior em localidades que historicamente possuem limitações estruturais socioeconômicas para a implantação de cursos regulares. Entretanto, verificou-se que 16 municípios não receberam nenhuma modalidade de curso de graduação, o que evidencia a existência de lacunas que ainda precisam ser superadas para atender, de forma mais equitativa, às demandas locais por formação acadêmica.

Esse padrão revela uma distribuição territorial assimétrica da política de interiorização, indicando maior continuidade e consolidação da oferta em determinadas regiões em detrimento de outras. Os resultados apontam que a configuração da oferta está relacionada à diversidade de estruturas institucionais utilizadas na interiorização, organizadas e operacionalizadas por meio de centros de estudos superiores, núcleos de ensino superior e polos.

A análise da oferta acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas, a partir da distribuição territorial nas calhas hidrográficas⁹, evidenciou que a política de interiorização da instituição não ocorre de maneira homogênea no território amazonense, mas segue uma lógica de ocupação espacial articulada com as dinâmicas logísticas, urbanas e regionais da Amazônia. Os dados demonstram que determinadas calhas concentram maior densidade institucional, tanto em quantidade de cursos quanto na diversidade de estruturas acadêmicas implantadas, revelando que a expansão universitária tende a privilegiar municípios que exercem funções de centralidade regional e apresentam melhores condições de acessibilidade e conectividade fluvial.

Nesse contexto, a calha dos rios Negro e Solimões destaca-se como a principal área de concentração da oferta acadêmica da UEA, reunindo expressivo número de unidades. Os núcleos de Manacapuru (15 ofertas), Coari (13) e Careiro Castanho (13), associados ao Polo de Iranduba (9), evidenciam a forte presença institucional da universidade, indicando que a expansão da UEA acompanha a própria hierarquia urbana e logística do estado. A relativa proximidade desses municípios com Manaus constitui

⁹ A divisão territorial do Amazonas por calhas de rios corresponde a uma regionalização geopolítica fundamentada nos principais eixos hidrográficos do estado, adotada como instrumento de planejamento e operacionalização das políticas públicas estaduais. Instituída pelo Decreto nº 17.734/1997, essa organização considera aspectos de circulação fluvial, integração regional e centralidade urbana no território amazonense.

um elemento central para compreender essa concentração, uma vez que favorece o deslocamento de docentes, técnicos e estudantes, reduz custos operacionais e facilita a manutenção das atividades acadêmicas. Assim, a interiorização universitária revela-se profundamente condicionada pelas possibilidades de mobilidade e acessibilidade territorial existentes na rede hidrográfica amazonense.

Por outro lado, a análise das demais calhas evidenciou importantes assimetrias intrarregionais na distribuição da oferta acadêmica. No Alto Solimões, embora Tabatinga e Santo Antônio do Içá concentrem nove ofertas cada e desempenhem função de centralidade acadêmica regional, municípios como Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant e Tonantins não registraram nenhuma oferta de cursos no período analisado. Essa desigualdade demonstra que a política de interiorização opera a partir de uma lógica de concentração institucional em cidades que possuem unidade estruturadas capazes de irradiar serviços educacionais para os municípios vizinhos, reproduzindo, em certa medida, as desigualdades territoriais já existentes na rede urbana amazônica (Quadro 6).

Quadro 6 – Ofertas de cursos especiais na calha do Alto Solimões (2015-2025)

Municípios	Tipo de Estrutura	Quantidade de Cursos Ofertados
Amaturá	-	0
Atalaia do Norte	-	0
Benjamin Constant	-	0
São Paulo de Olivença	Polo	2
Santo Antônio do Içá	Núcleo	9
Tabatinga	Centro	9
Tonantins	-	0

Fonte: Elaboração da autora (2026).

Por outro lado, a calha do Madeira apresentou oferta acadêmica proporcionalmente mais consolidada. Mesmo composta por apenas cinco municípios, a região reúne quantitativos elevados de cursos e unidades acadêmicas, destacando-se

os núcleos de Humaitá (16 ofertas), Manicoré (13) e Novo Aripuanã (12). Tal configuração demonstra forte densidade institucional e maior estabilidade da presença universitária nessa sub-região, indicando a relevância estratégica da calha no processo de expansão da UEA (Quadro 7).

Quadro 7 – Ofertas de cursos especiais na calha do rio Madeira (2015-2025)

Municípios	Tipo de Estrutura	Quantidade de cursos ofertados
Apuí	Polo	3
Borba	Polo	1
Humatá	Núcleo	16
Manicoré	Núcleo	13
Novo Aripuanã	Núcleo	12

Fonte: Elaboração da autora (2026).

A partir das informações apresentadas no Quadro 7, observa-se que o processo de interiorização da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ocorre por meio de estruturas institucionais com diferentes níveis de consolidações administrativa e acadêmica, organizadas em Centros de Estudos Superiores, Núcleos de Ensino Superior e Polos. Essa diferenciação estrutural influencia diretamente a capacidade de manutenção das atividades acadêmicas, a continuidade da oferta de cursos e a efetivação das políticas institucionais de permanência estudantil.

Os Centros de Estudos Superiores constituem as unidades mais consolidadas da universidade no interior do estado, dispondo de infraestrutura física própria, suporte técnico-administrativo, equipamentos e maior estabilidade institucional para a execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, os Centros ofertam cursos regulares de graduação, possuem quadro efetivo de docentes vinculados aos colegiados de curso e contam com estrutura administrativa própria, composta por diretor, coordenadores de qualidade e setores administrativos permanentes. Essa configuração fortalece a continuidade das atividades acadêmicas, amplia a capacidade de gestão institucional e favorece a maior integração entre estudantes, docentes e universidade.

Como resultado, observou-se maior capacidade de operacionalização das políticas de assistência estudantil e acompanhamento acadêmico nessas unidades.

Os Núcleos de Ensino Superior, embora apresentem estrutura intermediária relativamente mais estável em relação aos Polos, ainda enfrentam limitações operacionais significativas, especialmente pela ausência de quadro efetivo próprio de docentes. Nesses casos, a oferta acadêmica depende do deslocamento de professores vinculados aos seis Centros de Estudos Superiores do interior ou às Escolas Superiores localizadas em Manaus. Tal dinâmica evidencia a dependência estrutural dos Núcleos em relação às unidades mais consolidadas da universidade, além dos desafios logísticos envolvidos na manutenção contínua das atividades acadêmicas em diferentes regiões do território amazonense.

Os polos, por sua vez, apresentam características operacionais distintas das demais estruturas acadêmicas da UEA, configurando-se essencialmente como espaços de apoio à realização das atividades de ensino em municípios que não dispõem de sede física própria da instituição. Em geral, os Polos funcionam em estruturas vinculadas às administrações municipais, dependendo diretamente das prefeituras e Secretarias Municipais de Educação para utilização e manutenção dos espaços físicos. Além disso, essas unidades não dispõem de quadro próprio de professores, direção acadêmica, secretaria universitária e coordenação de curso local.

Como consequência, os estudantes vinculados aos Polos dependem predominantemente das coordenações sediadas em Centros ou nas Escolas Superiores da capital para acesso às informações acadêmicas e administrativas, o que amplia a necessidade de mediações externas para o espaço local. Essa configuração compromete a agilidade no atendimento das demandas estudantis, dificulta o acompanhamento pedagógico e limita a efetividade das políticas de assistência e permanência estudantil.

Essa limitação torna-se ainda mais evidente quando observadas as ações de assistência estudantil disponibilizadas pela universidade. Embora a UEA possua programas voltados para a permanência discente nos cursos, incluindo auxílio socioeconômico, auxílio-transporte, alimentação subsidiada e moradia estudantil, parte dessas iniciativas encontra-se vinculada às estruturas universitárias mais consolidadas.

Benefícios como a Casa do Estudante e o Restaurante Universitário concentram-se predominantemente na capital e nos Centros de Estudos Superiores, não estando disponíveis, em regra, aos estudantes vinculados aos Núcleos de Ensino Superior e aos Polos.

Tal cenário evidencia que as condições de permanência não se distribuem de forma homogênea entre as diferentes estruturas que compõem a política de interiorização da UEA. Enquanto os Centros tendem a oferecer maior suporte institucional e acesso a serviços de assistência estudantil, os estudantes dos Núcleos e, sobretudo, dos Polos podem enfrentar limitações adicionais para acessar mecanismos de apoio acadêmico e social. Essas diferenças reforçam a existência de assimetrias institucionais que ultrapassam a simples oferta de vagas, alcançando também as condições concretas de permanência e conclusão dos cursos.

Entretanto, embora os Polos apresentem fragilidades, sua existência representa importante estratégia de democratização do acesso ao ensino superior no Amazonas. Essa estrutura de oferta possibilita que a universidade alcance populações localizadas em municípios distantes dos grandes centros urbanos e historicamente marcados por limitações de acesso às políticas educacionais. Assim, os Polos expressam não apenas um mecanismo de expansão territorial da UEA, mas também um esforço institucional de aproximação com as demandas sociais do interior do estado. E isso evidencia o compromisso da universidade pública em atuar para além de seus espaços físicos consolidados e ampliar sua presença em regiões historicamente menos assistidas pelo ensino superior.

No que se refere às modalidades de oferta, observou-se relativa distribuição entre duas formas de organização acadêmica. Do total de 360 registros, 191 correspondem à modalidade Presencial Mediado por Tecnologia, representando aproximadamente 53,1% das ofertas, enquanto 169 registros se referem à modalidade Presencial Modular, o que corresponde a cerca de 46,9% das ofertas. Esses dados indicam a utilização combinada de estratégias pedagógicas distintas, adaptadas às especificidades geográficas e logísticas do estado do Amazonas.

A análise da diversidade de cursos ofertados também revelou a presença de 43 combinações distintas de curso, grau acadêmico e modalidade, contemplando

formações nas áreas de licenciatura, bacharelado e cursos superiores de tecnologia. Entre os cursos com maior presença nas ofertas analisadas, destacaram-se Letras – Língua Portuguesa, com 45 registros, representando cerca de 12,5% das ofertas. A seguir vêm Gestão Comercial, com 31 registros (8,6%); Gestão Hospitalar, com 25 registros (6,9%); e Educação Física e Matemática, ambos com 21 registros cada (5,8%). Esses dados relevam a predominância de cursos voltados para a formação de profissionais para o campo da docência, bem como para a qualificação em áreas estratégicas da gestão pública e do desenvolvimento regional. Fato que indica um possível alinhamento da política de oferta acadêmica com a necessidade de suprimento de lacunas históricas de profissionais na educação básica e em setores essenciais, para a organização socioeconômica do estado.

5.2 Dinâmica e consolidação da oferta acadêmica

Nesta seção, analisaram-se a dinâmica e consolidação da oferta acadêmica dos cursos de graduação de oferta especial, em atendimento ao terceiro objetivo específico desta pesquisa.

O processo de consolidação da oferta acadêmica dos cursos de graduação de oferta especial pode ser compreendido a partir de diferentes dimensões, entre elas a diversificação dos cursos ofertados e a evolução quantitativa das vagas, matrículas e conclusões ao longo do período analisado. A diversificação da oferta, apresentada em seção anterior, evidencia a ampliação das possibilidades formativas nos municípios atendidos. Já a análise da dinâmica de ingresso e conclusão, sistematizada no Quadro 8, permite avaliar em que medida essa expansão se converte em efetiva formação de egressos.

Quadro 8 – Síntese geral dos cursos especiais (2015-2025)

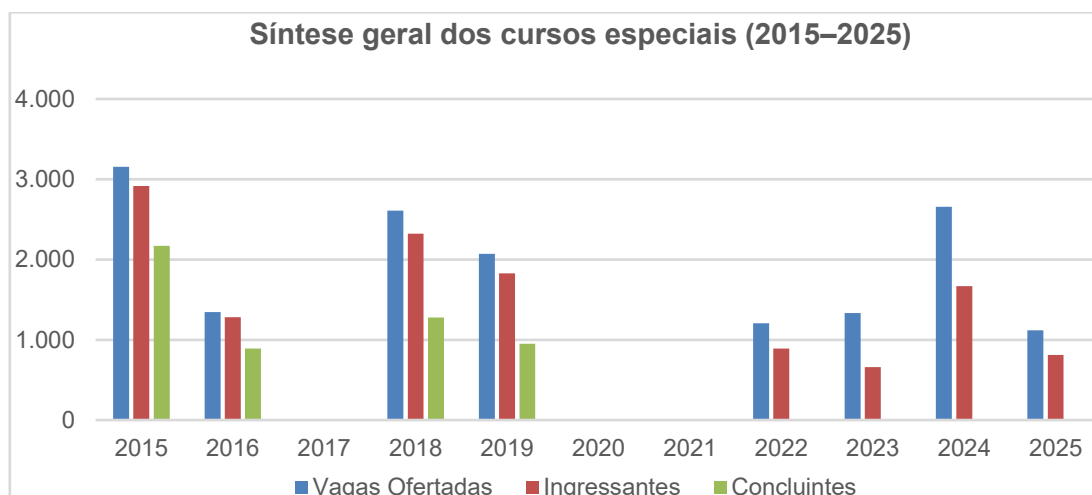
Ano	Vagas ofertadas	Ingressantes	Concluintes
2015	3.154	2.914	2.169
2016	1.344	1.280	892
2017	—	—	—

2018	2.610	2.321	1.278
2019	2.070	1.826	952
2020	—	—	—
2021	—	—	—
2022	1.204	889	0*
2023	1.332	658	0*
2024	2.658	1.669	0*
2025	1.119	810	0*
Total	15.491	12.367	5.291

Fonte: Elaboração da autora (*cursos ainda em andamento).

A série histórica apresentada no Quadro 8 evidencia que a oferta não se desenvolve de maneira contínua, sendo marcada por oscilações significativas ao longo do período analisado. Em 2017 não foram registradas ofertas de cursos especiais, situação associada aos efeitos da crise econômica¹⁰ que afetou o financiamento das políticas públicas no país naquele período. Posteriormente, nos anos 2020 e 2021, também se observou a interrupção das ofertas, decorrente das restrições impostas pela pandemia de COVID-19, que provocou a suspensão de diversas atividades presenciais nas instituições de ensino superior (Gráfico 2).

¹⁰ A crise econômica de 2014/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/BD4Nt6NXVr9y4v8tqZLJnDt/?lang=pt>.

Gráfico 2 – Evolução do número de vagas, matrículas e concluintes

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da UEA (2026).

A análise conjunta dos dados do Quadro 8 e do Gráfico 2 indicou que, embora a política de interiorização tenha promovido ampliação do acesso ao ensino superior no interior do estado, sua consolidação ainda enfrenta desafios relevantes no que se refere à permanência no curso e à sua conclusão. Considerando os anos com dados consolidados de concluintes (2015, 2016, 2018 e 2019), observou-se que, do total de 8.341 ingressantes, 5.291 concluíram suas formações, o que corresponde a uma taxa média de conclusão de aproximadamente 63,4%.

Ainda que esse percentual indique que a maioria dos estudantes conclui sua trajetória acadêmica, ele também evidencia que parcela significativa de alunos não alcança a diplomação, o que correspondeu a aproximadamente 36,6% de não conclusão no período analisado. Esse dado sugere que a expansão do acesso não tem sido acompanhada, na mesma proporção, por condições estruturais de permanência, o que tensiona a efetividade da política de interiorização enquanto estratégia de democratização do ensino superior.

Além disso, a análise longitudinal indicou redução nas taxas de conclusão ao longo dos anos, passando de 74,4% em 2015 para 52,1% em 2019. Essa tendência sugere que, à medida que a política se expande e alcança diferentes realidades territoriais, aumentam também os desafios relacionados à permanência estudantil, especialmente em contextos mais afastados e com maior complexidade logística.

Nesse contexto, os achados desta pesquisa corroboram o que apontam Gisi e Pegorini (2016) e Catani, Hey e Gilioli (2006), ao indicarem que políticas centradas predominantemente no ingresso tendem a reproduzir desigualdades, uma vez que desconsideram os obstáculos enfrentados pelos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica. Os dados analisados evidenciaram que a ampliação do acesso, embora fundamental, não tem sido acompanhada, na mesma medida, por estratégias eficazes de permanência e sucesso acadêmico.

Assim, reforça-se a compreensão de que a democratização do ensino superior não se esgota na ampliação das oportunidades de entrada, mas exige a garantia de condições materiais, pedagógicas e institucionais que sustentem a permanência dos estudantes, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais e limitações territoriais, como os observados no interior do Amazonas.

Nesse cenário, a não conclusão dos cursos ultrapassa a dimensão individual e assume também uma dimensão institucional e de política pública à medida que representa a interrupção de trajetórias formativas após a mobilização de recursos públicos na oferta e manutenção dessas vagas. Desse modo, cada percurso acadêmico não concluído expressa não apenas a descontinuidade de um processo formativo individual, mas também uma dupla perda: por um lado, a limitação das possibilidades de transformação social do próprio sujeito, especialmente em contextos marcados por escassez de oportunidades educacionais e socioeconômicas; por outro lado, o enfraquecimento do potencial de transformação da realidade local à medida que a formação superior constitui um dos principais vetores de qualificação profissional, fortalecimento institucional e desenvolvimento regional nos territórios atendidos.

Nessa perspectiva, a permanência nos cursos e a sua conclusão passam a constituir dimensões centrais da efetividade da política de interiorização, uma vez que é por meio da formação concluída que se concretizam tanto os impactos de mobilidade social quanto a ampliação das capacidades locais de desenvolvimento. Tal compreensão encontra respaldo nos achados de Brasil (2024), que identificou, nos municípios amazonenses com estrutura física própria da UEA, avanços em indicadores educacionais e socioeconômicos, incluindo o aumento da população com formação superior e pós-graduação, a redução das taxas de analfabetismo e melhorias em

indicadores de desenvolvimento humano. Esses resultados sugerem que a presença da educação superior possui potencial para produzir efeitos que transcendem a esfera individual, contribuindo para o fortalecimento do capital humano e das capacidades locais de desenvolvimento.

Assim, a não conclusão do curso não se reduz a um indicador estatístico, mas evidencia simultaneamente oportunidade social interrompida e limitação na capacidade do sistema educacional de converter investimento público em formação efetiva e em transformação social e territorial nos espaços alcançados por sua política.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando considerada à luz dos recursos públicos mobilizados para a manutenção da educação superior no estado. Conforme evidenciado por Lima (2024), o custo por aluno matriculado nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Amazonas apresentou crescimento expressivo entre 2015 e 2023, passando de R\$2.681,73 para R\$6.235,89. Embora esse aumento esteja associado às particularidades operacionais da oferta educacional no contexto amazônico, o indicador evidencia a magnitude dos investimentos necessários para garantir a presença da universidade em regiões distantes e de difícil acesso.

Sob essa perspectiva, a análise da política de interiorização não pode restringir-se à ampliação das vagas e ao ingresso dos estudantes. À medida que os investimentos por estudante se ampliam, torna-se igualmente relevante avaliar a capacidade da política de assegurar a permanência na universidade e a conclusão das trajetórias acadêmicas iniciadas. Isso porque os benefícios esperados da educação superior – como qualificação profissional, mobilidade social e fortalecimento das capacidades locais de desenvolvimento – somente se concretizam de forma plena quando a formação é efetivamente concluída.

Desse modo, a não conclusão dos cursos assume relevância não apenas pelos impactos individuais produzidos sobre os estudantes, mas também por representar limitação na conversão dos recursos públicos investidos em resultados educacionais e sociais efetivos. A efetividade da política de interiorização, portanto, deve ser compreendida não apenas pela expansão territorial da oferta, mas também pela capacidade de transformar acesso em formação concluída e estar em desenvolvimento social e regional nos territórios alcançados pela universidade.

No que tange à oferta de vagas e ao ingresso, observa-se que a interiorização não se deu de forma linear, pois apresentou oscilações ao longo do período analisado. Após um pico inicial em 2015, houve retração em 2016, seguida de nova expansão em 2018 e 2019, bem como uma retomada mais recente a partir de 2022. Ainda que determinadas discontinuidades na série histórica estejam associadas a fatores conjunturais previamente explicitados, o comportamento geral dos dados evidencia a sensibilidade da política de interiorização a condicionantes institucionais, econômicos e contextuais, com impactos diretos sobre a regularidade da oferta.

Paralelamente, os dados de evasão reforçam esse cenário de tensionamento entre expansão e efetividade. Em 2015, registrou-se a evasão de 745 estudantes, correspondendo a aproximadamente 25,6% dos ingressantes; em 2016, esse percentual se elevou para cerca de 30,3% (388 estudantes evadidos). O cenário se agrava significativamente nos anos 2018 e 2019, quando a evasão atinge, respectivamente, 1.043 (44,9%) e 874 estudantes (47,9%), aproximando-se da metade dos ingressantes. Tal crescimento expressivo indica que a ampliação do acesso não foi acompanhada, na mesma intensidade, por condições estruturais e institucionais capazes de garantir a permanência estudantil.

Nesse contexto, a interiorização da educação superior, embora desempenhe papel relevante na democratização do acesso em regiões historicamente desassistidas, como a Amazônia, evidencia limitações no que se refere à permanência no curso e à sua conclusão pelos estudantes. À luz das contribuições de Paula (2017), a ampliação do acesso, quando não acompanhada por condições adequadas de permanência, tende a reproduzir desigualdades preexistentes, resultando em trajetórias acadêmicas interrompidas e no fenômeno da inclusão excludente.

Diante disso, os resultados apontaram para a necessidade de fortalecimento de políticas de permanência, assistência estudantil e suporte acadêmico, de modo que a expansão quantitativa do sistema se traduza, de fato, em inclusão com qualidade e em conclusão bem-sucedida dos percursos formativos.

5.3 Avaliação externa e indicadores de qualidade dos cursos

Nesta seção, examinaram-se os resultados dos processos de avaliação externa dos cursos de graduação de oferta especial, em atendimento ao quarto objetivo específico da pesquisa, utilizando os conceitos atribuídos pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas como indicadores formais de qualidade.

A avaliação externa constitui um dos principais mecanismos de acompanhamento da qualidade da educação superior no âmbito dos sistemas de ensino. No contexto do sistema estadual do Amazonas, os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos são conduzidos pelo CEE/AM, que utiliza instrumentos avaliativos baseados em critérios pedagógicos, institucionais e estruturais.

Esses processos resultam na atribuição do Conceito de Curso (CC) graduado em escala de 1 a 5, sendo considerados satisfatórios os conceitos iguais ou superiores a 3. O conceito sintetiza o desempenho dos cursos em três dimensões principais: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura, refletindo o grau de adequação das ofertas aos parâmetros de qualidade estabelecidos pelo sistema de avaliação.

No âmbito deste estudo, os resultados dessas avaliações foram utilizados como indicadores da qualidade das ofertas vinculadas à política de interiorização da UEA, o que permitiu examinar em que medida a expansão da educação superior no interior do estado tem sido acompanhada por condições acadêmicas adequadas.

5.3.1 Dimensão avaliativa: análise dos conceitos atribuídos pelo CEE/AM

A Dimensão Avaliativa do modelo analítico adotado nesta pesquisa se baseou nos resultados dos processos de reconhecimento e renovação de cursos conduzidos pelo CEE/AM. Nessa perspectiva, o Conceito de Curso não é compreendido apenas como índice numérico, mas como indicador institucional que expressa o desempenho das ofertas em relação aos parâmetros acadêmicos definidos pelo sistema de avaliação.

Para fins de análise, considerou-se o conjunto de 85 ofertas de cursos da UEA identificadas no período investigado. Nesse total foram incluídos apenas os 54 cursos

com processos avaliativos concluídos, excluindo-se as 31 ofertas classificadas como Não Avaliadas (NA). Em sua maioria, esses cursos correspondem a iniciativas recentes de expansão institucional, implantadas entre 2023 e 2025, que ainda não passaram pelo processo de avaliação externa (Quadro 9).

Quadro 9 – Proporção de cursos avaliados

Categoria	Quantidade	Percentual
Cursos Avaliados	54	63,5
Cursos Não Avaliados (NA)	31	36,5
Total de Ofertas	85	100

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da UEA/CEE-AM (2020).

A partir desse recorte metodológico, procedeu-se à análise quantitativa dos resultados das avaliações externas, considerando a distribuição dos conceitos atribuídos aos cursos e os indicadores estatísticos associados.

5.3.2 Distribuição dos Conceitos de Curso (CC)

Entre os 54 cursos avaliados, observou-se a distribuição dos conceitos atribuídos pelo CEE/AM, conforme mostrado no Quadro 10.

Quadro 10 – Distribuição dos conceitos de curso (CEE/AM)

Conceito	Classificação	Nº de cursos	Percentual
5	Excelente	10	18,5
4-4,9	Muito Bom	28	51,9
3-3,9	Satisfatório	15	27,8
Abaixo de 3	Insuficiente	1	1,8
Total	-	54	100

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da UEA/CEE-AM (2020).

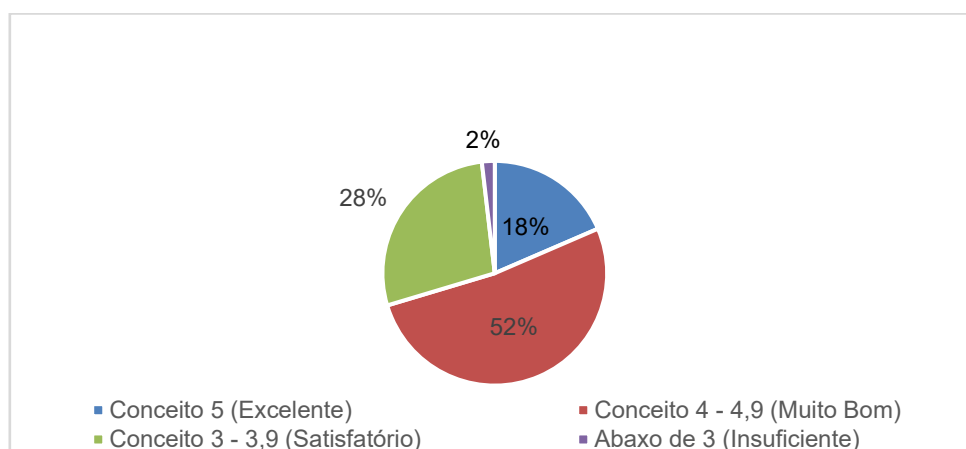
Classificação adaptada pela autora a partir do Manual do SINAES (2015)¹¹.

O dados revelam concentração significativa de cursos nos estratos superiores da escala avaliativa. Somados, os conceitos 4 e 5 correspondem a 70,4% das ofertas analisadas, indicando que a maioria dos cursos avaliados apresentou desempenho superior no nível mínimo de qualidade estabelecido pelos parâmetros regulatórios.

Esse resultado sugere que a expansão territorial da universidade não se restringiu ao aumento quantitativo da oferta, mas foi acompanhada por condições institucionais capazes de sustentar padrões acadêmicos consistentes. Isso indica que a expansão da oferta não comprometeu, em termos gerais, os parâmetros formais de qualidade estabelecidos pelo sistema avaliativo.

A representação dessa distribuição pode ser observada no Gráfico 3, que permite visualizar de forma sintética a predominância de conceitos situados nos níveis mais elevados da escala avaliativa.

Gráfico 3 – Distribuição dos conceitos de curso avaliados pelo CEE/AM



Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da UEA/CEE-AM (2020).

¹¹Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Volume 2 – Caracterização dos cursos de graduação: Conceito Preliminar de Curso (CPC). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/sinaes_volume_2_caracterizacao_dos_cursos_de_graduacao.pdf.

5.3.3 Indicadores estatísticos da qualidade dos cursos ofertados

A análise estatística dos conceitos atribuídos aos cursos avaliados permitiu identificar tendências gerais no desempenho das ofertas vinculadas à política de interiorização. Considerando os 54 cursos avaliados, obtiveram-se os indicadores mostrados no Quadro 11.

Quadro 11 – Indicadores dos conceitos atribuídos aos cursos

Indicador	Valor
Média de notas	3,94
Mediana	4
Nota mínima	2
Nota máxima	5
Número de cursos com conceito 5	10

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados do CEE/AM.

A média próxima de 4 indica que, de maneira geral, os cursos apresentaram bom desempenho nas dimensões avaliadas. A mediana igual a 4 revela que pelo menos metade das ofertas analisadas possuía conceito igual ou superior a esse patamar, o que reforça a concentração de cursos nos níveis mais elevados da escala avaliativa.

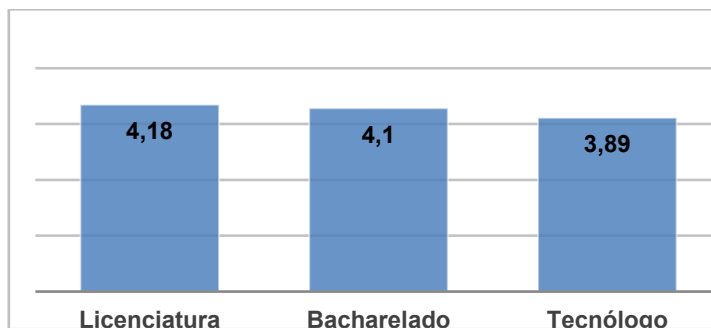
Ademais, a presença de 10 cursos com conceito máximo (5) evidencia a existência de experiências institucionais plenamente consolidadas segundo os critérios estabelecidos pelo sistema de avaliação. Esses indicadores permitem compreender o desempenho das ofertas não apenas de forma individual, mas também a partir de uma perspectiva agregada, evidenciando tendências estruturais na qualidade dos cursos avaliados.

Além dos indicadores gerais, procedeu-se à análise da média dos conceitos de curso segundo o grau acadêmico das ofertas, o que permitiu observar possíveis variações no desempenho avaliativo entre os diferentes tipos de formação.

A análise por grau acadêmico reforçou essa tendência de desempenho positivo. As licenciaturas apresentaram a maior média de avaliação (4,18), seguidas pelos

bacharelados (4,10), enquanto os cursos superiores de tecnologia registraram média 3,89. Embora ligeiramente inferior, essa última avaliação permanece dentro da faixa considerada satisfatória, indicando que a diversidade de perfis formativos não comprometeu o padrão global de qualidade das ofertas (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Média de conceito de curso por modalidade



Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados UEA.

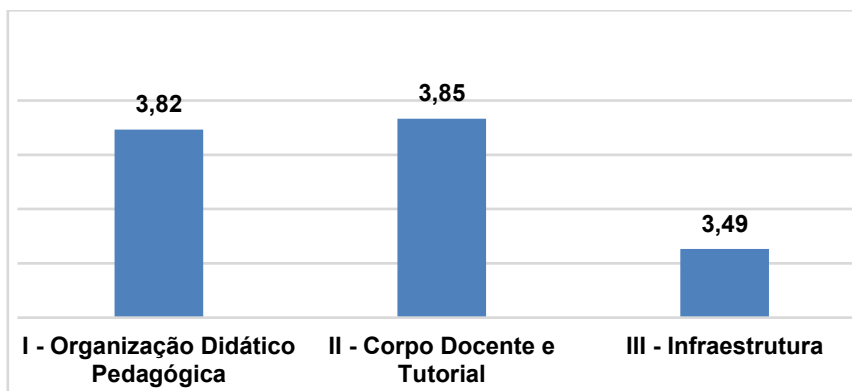
Esse resultado pode ser interpretado à luz do próprio desenho institucional da política de interiorização, que articula cursos voltados tanto para a formação de professores quanto para a qualificação profissional alinhada às demandas socioeconômicas regionais.

A fim de aprofundar a compreensão sobre os fatores que influenciam os resultados avaliativos observados, procedeu-se também à análise do desempenho médio dos cursos nas dimensões que compõem o instrumento de avaliação utilizado nos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento. Esses instrumentos consideram três dimensões principais: **organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura** (Quadro 12 e Figura 5).

Quadro 12 – Média dos conceitos por dimensão avaliativa

Dimensão	Média
I - Organização Didático-Pedagógica	3,82
II - Corpo Docente e Tutorial	3,85
III - Infraestrutura	3,49

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados do CEE/AM (2026).

Gráfico 1 – Média dos conceitos por dimensão avaliativa

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados do CEE/AM.

A comparação entre as médias das três dimensões avaliativas, apresentadas no Gráfico 5, permite identificar diferenças no desempenho dos cursos analisados. Observa-se que as dimensões relacionadas à organização didático-pedagógica e ao corpo docente e tutorial apresentaram médias próximas entre si e superiores à média registrada para a dimensão infraestrutura.

Os dados indicam que a Dimensão I – **Organização Didático-Pedagógica** apresentou média de 3,82, enquanto a Dimensão II – **Corpo Docente e Tutorial** registrou média de 3,85. Já a Dimensão III – **Infraestrutura** apresentou média inferior, com valor aproximado de 3,49, evidenciando maior fragilidade relativa entre as dimensões analisadas.

Considerando os pesos atribuídos às dimensões no cálculo do conceito final dos cursos, observou-se que os aspectos relacionados à infraestrutura tenderam a exercer maior impacto na variação dos resultados avaliativos. Esse achado sugere que, embora os elementos pedagógicos e a qualificação do corpo docente apresentem desempenho satisfatório, as condições estruturais de funcionamento dos cursos ainda configuram desafios relevantes no contexto da expansão da oferta educacional no interior do estado.

Essa interpretação também encontra respaldo nos registros qualitativos presentes nos relatórios de avaliação externa, nos quais são apontadas, em alguns casos, limitações relacionadas às condições de infraestrutura disponíveis para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Tais observações indicam que fatores como a disponibilidade de espaços físicos adequados, o acesso a laboratórios

especializados e as condições tecnológicas podem influenciar diretamente os resultados obtidos nos processos avaliativos.

A fim de aprofundar a compreensão desse resultado, procedeu-se à análise qualitativa dos relatórios de avaliação externa, buscando identificar os principais fatores associados ao desempenho da dimensão infraestrutura.

Os relatórios de avaliação externa evidenciam situações recorrentes de ausência ou atendimento parcial de componentes essenciais de infraestrutura, incluindo laboratórios, acesso à internet wi-fi, bibliotecas e disponibilidade de profissionais bibliotecários, bem como acervos bibliográficos incipientes ou insuficientes. Tais limitações contribuem para explicar o desempenho inferior observado na dimensão infraestrutura (CEE/AM, 2015-2025).

Nesse contexto, as fragilidades observadas na dimensão infraestrutura podem ser compreendidas à luz dos diferentes arranjos institucionais que sustentam a interiorização da UEA, materializados em centros, núcleos e polos. Tais estruturas apresentam níveis distintos de consolidação e capacidade instalada, enquanto os centros tendem a concentrar melhores condições físicas e organizacionais, os núcleos ainda operam sob limitações de recursos humanos e infraestrutura e os polos, frequentemente vinculados a espaços cedidos por outras instituições, enfrentam restrições adicionais quanto à autonomia e à disponibilidade de recursos. Essa heterogeneidade estrutural contribuiu para explicar as assimetrias observadas nos resultados avaliativos dos cursos.

Além das limitações relacionadas à infraestrutura, identificou-se uma fragilidade associada ao próprio formato dos cursos de oferta especial, caracterizados, em sua maioria, como ofertas únicas. Nessa configuração, a não aprovação em componentes curriculares pode comprometer a continuidade da trajetória acadêmica dos estudantes, uma vez que não há garantia de novas ofertas das disciplinas em períodos subsequentes. Essa condição tende a impactar diretamente os índices de evasão, ao dificultar a permanência nos cursos e a sua conclusão por parte dos discentes.

Adicionalmente, observou-se que tais limitações podem ser agravadas pela insuficiência de políticas de assistência estudantil nas localidades atendidas, especialmente em contextos nos quais a universidade não dispõe de estrutura institucional consolidada. Ainda que esse aspecto não tenha sido objeto direto de

mensuração nesta dissertação, a própria configuração da interiorização, marcada por diferentes níveis de estruturação, sugere possíveis restrições no acesso a ações de apoio, como moradia estudantil, alimentação institucional e auxílios financeiros, bem como dificuldades de acesso à informação sobre editais e programas disponíveis.

Nesse cenário, a evasão estudantil emerge como elemento central para a compreensão dos limites da política de interiorização, à medida que impacta diretamente a efetividade da formação acadêmica e as possibilidades de inserção profissional dos estudantes. A não conclusão dos cursos implica não apenas a interrupção de trajetórias educacionais, mas também a restrição de oportunidades no mercado de trabalho, uma vez que a obtenção do diploma constitui, em muitos casos, requisito básico para o acesso a melhores condições de emprego.

Essa relação também se fundamenta na compreensão de que a educação é fator determinante para o aumento da produtividade do trabalho e para o crescimento econômico. À luz da teoria do capital humano, os investimentos em educação geram retornos individuais e coletivos, contribuindo para o incremento da renda e da competitividade, conforme proposto por Theodore W. Schultz (1961) e Gary S. Becker (1964). Nesse sentido, a evasão não representa apenas a descontinuidade da trajetória acadêmica, mas também a perda potencial desses retornos, o que reforça a relevância da permanência nos cursos e da conclusão deles como elementos estratégicos para o desenvolvimento social e econômico.

Diante disso, evidenciou-se que os desafios da interiorização não se limitam à ampliação do acesso, envolvendo também a necessidade de assegurar condições efetivas de permanência, as quais impactam diretamente a trajetória acadêmica dos estudantes e os próprios resultados da política educacional, especialmente em contextos marcados por desigualdades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a expansão da educação superior em contextos regionais marcados por desigualdades estruturais, como o estado do Amazonas, constitui um fenômeno complexo que extrapola a dimensão quantitativa da oferta e envolve a articulação entre políticas públicas, arranjos institucionais, condições de permanência e mecanismos de avaliação e regulação. Nesse sentido, a política de interiorização promovida pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) deve ser compreendida como parte de uma estratégia mais ampla de democratização do ensino superior e de fortalecimento das capacidades locais de desenvolvimento.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que a UEA promoveu uma ampliação significativa do acesso à educação superior no interior do estado, alcançando expressiva abrangência territorial e diversificação da oferta acadêmica. A presença de cursos em diferentes áreas do conhecimento e em distintas regiões do Amazonas evidencia o papel estratégico da instituição na redução das desigualdades de acesso à formação superior em um território marcado por grandes distâncias geográficas e limitações de infraestrutura.

Entretanto, a análise também revelou que essa expansão ocorre de forma heterogênea. As diferenças observadas entre Centros de Estudos Superiores, Núcleos de Ensino Superior e Polos evidenciam distintos níveis de consolidação institucional, refletindo-se nas condições de oferta, no acesso às políticas de assistência estudantil e na capacidade de suporte aos estudantes. Tais assimetrias demonstraram que a presença da universidade no território não se traduz automaticamente em condições equivalentes de formação e permanência acadêmica.

No que se refere à qualidade da oferta, os resultados das avaliações externas conduzidas pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas indicaram que os cursos apresentavam desempenho satisfatório nos parâmetros formais de qualidade, com predominância de conceitos situados nos níveis superiores da escala avaliativa. Contudo, persistiam fragilidades relacionadas, sobretudo, à dimensão infraestrutura, evidenciando

que a expansão da educação superior no interior continua condicionada a desafios estruturais próprios da realidade amazônica.

Na pesquisa, também ficou evidente que a efetividade da política de interiorização não pode ser analisada exclusivamente a partir do número de vagas ofertadas ou do alcance territorial da universidade. Os resultados relativos à evasão e conclusão dos cursos indicaram que a ampliação do acesso não tem sido acompanhada, na mesma intensidade, por condições capazes de assegurar a permanência na universidade e o êxito acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, a democratização da educação superior exige não apenas oportunidades de ingresso, mas também mecanismos institucionais que permitam a continuidade e conclusão das trajetórias formativas.

Essa constatação adquire relevância ainda maior quando considerada a finalidade pública da interiorização. A não conclusão dos cursos representa não apenas a interrupção de percursos acadêmicos individuais, mas também a limitação da capacidade de transformar investimentos públicos em formação qualificada, mobilidade social e desenvolvimento regional. A literatura sobre educação superior evidencia que a formação universitária produz efeitos que transcendem a esfera individual, contribuindo para a formação de capital humano, para a qualificação profissional, para a ampliação das oportunidades de inserção no mercado de trabalho e para o fortalecimento das capacidades locais de desenvolvimento (Becker, 1964; Lopes, 2001; Rolim; Serra, 2009; Schultz, 1961). Sob essa perspectiva, a permanência nos cursos e a sua conclusão assumem papel estratégico na efetividade da política de interiorização, uma vez que é por meio da formação concluída que os benefícios sociais, econômicos e territoriais esperados dessa política podem efetivamente materializar-se.

Além disso, os resultados permitem refletir sobre a necessidade de fortalecimento das políticas de permanência estudantil, especialmente nos municípios atendidos por Núcleos e Polos, em que as estruturas institucionais e os mecanismos de assistência apresentam limitações mais significativas. Benefícios como moradia estudantil, alimentação subsidiada e acompanhamento acadêmico tendem a concentrar-se nas unidades mais estruturadas da universidade, indicando a existência de desafios para a construção de condições mais equitativas de permanência entre os diferentes territórios alcançados pela política de interiorização.

Dessa forma, conclui-se que a política de interiorização da UEA representa um avanço significativo na democratização do acesso à educação superior no Amazonas e tem contribuído para ampliar oportunidades educacionais em regiões historicamente menos atendidas. Contudo, sua consolidação demanda o enfrentamento de desafios relacionados à infraestrutura, à permanência estudantil e à redução das assimetrias institucionais entre as diferentes estruturas de oferta. Mais do que expandir vagas, a efetividade da interiorização depende da capacidade de assegurar que o acesso se converta em formação concluída e em benefícios concretos para os indivíduos, para as comunidades locais e para o desenvolvimento regional.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Federalismo e políticas públicas no Brasil: problemas e perspectivas. In: _____. **Federalismo e políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2010.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

AMAZONAS. Decreto nº 17.734, de 20 de março de 1997. Institui os Conselhos Sub-Regionais de desenvolvimento do Estado do Amazonas e dá outras providências. **Diário Oficial do Amazonas**, Manaus, AM, 1997. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/10623#/p:1/e:10623?find=17.734>. Acesso em: 5 abr. 2024.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 278/2018**, aprovada em 27/12/2018.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das ifes – 2018**. Brasília: ANDIFES, 2019.

ARANTES, Luísa Bolaffi. Entrevista com Fernando Luiz Abrucio: federalismo e políticas públicas no Brasil democrático. **Agenda Política**, São Carlos, SP, v. 11, n. 2, p. 292-307, 2023. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/1082>. Acesso em: 17 fev. 2026.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV; Fiocruz, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/bx899>. Acesso em: 17 fev. 2026.

BARROSO, João. O Estado e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BECKER, G. S. **Human Capital**: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 3. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993. (Clássico da teoria do capital humano que fundamenta a relação educação-desenvolvimento). Disponível em: <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/H/bo3684036.html>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BERTOLIN, Júlio; FIOREZE, Cristina; BARÃO, Fábio Roberto. Educação superior e desigualdade educacional no Brasil: herança elitista em contexto de expansão do acesso. **Revista Horizontes**, v. 40, n. 1, p. 1-20, 2022. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1688>. Acesso em: 17 set. 2025.

BOSI, A. (coord.). **A presença da universidade pública**. São Paulo: [s.n.], 1998. Disponível em: http://www.fisica.uel.br/SBPC_LD/unipub.html. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_214_.asp. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Plano diretor de reforma do aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.827, de 24 de junho de 1999. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=1827&ano=1999>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – 2001**. Brasília: Unesco/MEC, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. MEC. SINAES. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, 15 abr. 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 12 jul. 2004b.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**: relatório do Primeiro Ano. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL, Daynir Perêa Muniz. **Efeitos da interiorização do ensino superior da Universidade do Estado do Amazonas**. 2024. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2024.

CAMPO, Victor Manuel Gómez. Expansión y evaluación de la educación superior. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7615>. Acesso em: 19 jan. 2026.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxfdTPrVBR78m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2025.

COLOMBO, Luciléia Aparecida (org.). **Federalismo, políticas públicas e poder local**. Campina Grande, PB: Eduepb, 2022. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/nmg4q/pdf/colombo-9786526800478.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (CEE/AM). **Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação do Amazonas**. Manaus: CEE/AM, 1995. Disponível em: <https://www.cee.am.gov.br/institucional/regimento-interno>. Acesso em: 7 fev. 2026.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (CEE/AM). **Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Curso de Graduação Presencial**. Manaus: CEE/AM, 2020. Disponível em: <https://www.cee.am.gov.br/institucional/camara-de-educacao-superior/avaliacao-externa>. Acesso em: 2 mar. 2026.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (CEE/AM). **Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Curso de Graduação Mediado por Tecnologia**. Manaus: CEE/AM, 2020. Disponível em: <https://www.cee.am.gov.br/institucional/camara-de-educacao-superior/avaliacao-externa>. Acesso em: 2 mar. 2026.

COOKE, P. **Regional Innovation Systems**: competitive regulation in the New Europe. Londres: UCL Press, 2001. (modelo de sistemas regionais de inovação citado no texto). Disponível em: <https://www.routledge.com/Regional-Innovation-Systems-Competitive-Regulation-in-the-New-Europe/Cooke/p/book/9781857423168>. Acesso em: 7 fev. 2026.

COSTA, Marly Guimarães Fernandes; OLIVEIRA, José Aldemir de. **Uma década de Interiorização do Ensino Superior no Estado do Amazonas**: relato de caso da Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2011. Disponível em: <http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/dwd/787-1.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

CRESWELL, John W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications, 2008. Disponível em: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era Vargas. Jaboticabal, SP: Unesp, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil: organização e regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão democrática. In: _____. **Educação e direito à educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 867-890, 2009.

DALE, Roger. A sociologia e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

DELEON, Peter. The missing link revisited: contemporary implementation research. **Policy Studies Review**, v. 16, n. 3-4, p. 311-338, 1999.

DEMO, P. **Educação e sociedade**: fundamentos, desafios e perspectivas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Crítica à educação universitária além do aspecto econômico).

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**: regulação e emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**: fundamentos, modelos e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Acreditação da Educação Superior**. Brasília: Conae, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4332-conae1-08042010&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2026.

DIAS SOBRINHO, José. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. **Avaliação**, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 601-618, 2012.

DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Impasses e perspectivas das políticas para a educação superior no Brasil**. [S.l. : s.n.]. [s.d.]. Disponível em: <http://www2.uerj.br/~anped11>. Acesso em: 18 ago. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 3 (45), p. 91-115, set./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643796>. Acesso em: 18 ago. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 (Especial), p. 921-946, out. 2007.

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. Modelo “Hélice Tríplice” aplicado para desenvolvimento e inovação. **Research Policy**, v. 29, n. 2, p. 109-123, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S004873339900080X>. Acesso em: 7 fev. 2026.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta (org.). **Implementação de políticas públicas**: teorias e práticas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012.

FIRJAN. **Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal – IFDM 2025**. Rio de Janeiro: Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://www.firjan.com.br/ifdm>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. (Educação como processo de emancipação; obra fundamental para visão crítica). Disponível em: <https://www.pazeterra.com.br/livro/pedagogia-do-oprimido>. Acesso em: 7 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 24. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GISI, Maria Lourdes; PEGORINI, Diana Gurgel. As políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 20, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9390>. Acesso em: 19 jan. 2026.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 171-190, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100011>. Acesso em: 19 ago. 2025.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. O Sinaes e a política de desenvolvimento da educação superior. In: SOUSA, José Vieira de (org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimento para a cidadania global emancipada**. Brasília: Liber Livro, 2009.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 84-144, 2010.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais 2018**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 set. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/pesquisa/45/88270?ano=2020>. Acesso em: 13 ago. 2025.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de Programas Sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

LEITE, Denise. **Avaliação institucional**: desafios e perspectivas. Brasília: CONAES, 2011.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LIMA, Ana Karoline Lourenço. **Efetividade, limites e oportunidades na execução orçamentária da Universidade do Estado do Amazonas**. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2024.

LIMA, Elizabeth G. dos Santos; CUNHA, Flavio I. S. J.; SILVA, Jaime Orro. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): reflexões e perspectivas. In: SOUSA, José Vieira de (org.). **Educação superior**: cenários, impasses e propostas. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LOPES, R. P. M. **Universidade pública e desenvolvimento local**: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17259>. Acesso em: 20 jan. 2026.

LUNDVALL, B.-Å. **National Systems of Innovation**: toward a theory of Innovation and Interactive Learning. Londres: Pinter Publishers, 1992. (Referência clássica em sistemas de inovação).

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz; DI SORDI, Mara Regina Lemes de. Metodologia de avaliação de implementação de programas e políticas públicas. **EccoS – Revista Científica**, n. 30, p. 93-112, 2013. DOI: 10.5585/eccos.n30.3697. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3697>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MENEZES FILHO, N. A. **Os determinantes de desempenho escolar no Brasil**. São Paulo: Instituto Futuro Brasil, 2007. 30 p. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2160/1/TD_834.pdf. Acesso em: 8 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 139, p. 519-538, 2009.

MORAES, E. A. S. de. **O impacto da instituição de ensino superior no desenvolvimento local e regional**: estudo de caso da Universidade Federal de Pelotas (RS). 2014. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014. Disponível em: Repositório LUME UFRGS (busca pelo título). Acesso em: 8 fev. 2026.

MOROSINI, Marília *et al.* A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor índices. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 13-37, 2016.

NEAVE, Guy. Reconsideración del estado evaluador. In: NEAVE, Guy. **Educación superior**: histórica e política. Barcelona: Gedisa, 2001.

O'TOOLE JUNIOR, Laurence. Rational choice and policy implementation: implications for interorganizational network management. **American Review of Public Administration**, v. 25, n. 1, p. 43-47, 1995.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação** (Campinas, SP), Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200301&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2025.

PETERS, B. Guy. **American Public Policy**. Chatham, N. J.: Chatham House, 1986.

PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. **Implementation**. Berkeley: University of California Press, 1973.

PSACHAROPOULOS, George; PATRINOS, Harry. Human Capital and Rates of Return. In: JOHNES, Geraint; JOHNES, Jill. **International Handbook on the Economics of Education**. Northampton: Edward Elgar, 2004. p. 1-57.

ROLIM, Cássio; SERRA, Mauricio. Instituições de Ensino Superior e Desenvolvimento Regional: O caso da região Norte do Paraná. **Revista de Economia**, v. 35, n. 3, p. 87-102, set./dez. 2009.

ROLIM, Cássio; SERRA, Mauricio. **Ensino superior e desenvolvimento regional: avaliação do impacto econômico de longo prazo**. Artigo recebido em mar. 2009 e aceito em jun. 2009.

SABATIER, Paul A. Top-down and bottom-up approaches to implement research: a critical analysis and suggested synthesis. **Journal of Public Policy**, v. 6, n. 1, p. 21-48, 1986.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro. NUPES, **Documento de Trabalho**, São Paulo, v. 8, p. 91, 1991. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2026.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Rio de Janeiro: Cortez, 2005. (Visão crítica sobre democratização e justiça social).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2021.

SCHWARTZMAN, Simon (ed.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014.

SCOTT, John. **Pesquisa Documental**. Londres: Sage Publications Ltd., 2006.

SCOTT, John. **A matter of record**: documentary sources in social research. [S.l.]: John Wiley & Sons, 2014.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2021**. São Paulo: Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-11/regioes/norte/amazonas>. Acesso em: 17 set. 2025.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021. Disponível em: https://proifes.org.br/wp-content/uploads/2023/09/INEP-Cadernos-4_Exp-Recente-E.S-2021_.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 133, p. 219-237, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV7s7q5gHBRkDSLrGXr/abstract/?lang=pt#top>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: ———. **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001, p. 37-96.

SILVA, Roberta Moraes da. A educação superior e seu papel de relevância no desenvolvimento econômico e social das nações. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 9, p. 2157-2171, set. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA. **Pró-Reitoria de Interiorização**. Núcleos de Ensino Superior. Manaus, [s.d.]. Disponível em: https://proreitoria.uea.edu.br/proint/?page_id=790. Acesso em: 9 mar. 2026.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2012–2016**. Manaus: UEA, 2012. Disponível em:

https://pdi.uea.edu.br/data/area/1_comissao/download/4-2.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA. **Manual do Estudante UEA 2020**. Manaus: Amazônia AM: UEA, 2020. Disponível em: <https://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/dwd/8702-1.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA. Universidade do Estado do Amazonas. c2001-2020. **Pró-reitorias**. Disponível em: www3.uea.edu.br/gestão.php?proreitoria. Acesso em: 28 mar. 2020

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2023-2027**. Manaus: UEA, 2023. Disponível em: <https://www.uea.edu.br/wp-content/uploads/2025/12/pdi2023-2027.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2026.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.