

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Universidade como instrumento de política pública de desenvolvimento: a
contribuição dos cursos superiores de tecnologia da UEA para a
sustentabilidade regional**

Maria Liliane Barbosa Aguiar
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

MARIA LILIANE BARBOSA AGUIAR

**Universidade como instrumento de política pública de desenvolvimento: a
contribuição dos cursos superiores de tecnologia da UEA para a
sustentabilidade regional**

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*.

Orientadora: Suely de F. Ramos Silveira

Coorientador: Bruno Tavares

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

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

T

A282u
2025

Aguiar, Maria Liliane Barbosa, 1974-
Universidade como instrumento de política pública de desenvolvimento: a contribuição dos cursos superiores de tecnologia da UEA para a sustentabilidade regional / Maria Liliane Barbosa Aguiar. – Viçosa, MG, 2025.
1 dissertação eletrônica (115 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.
Inclui apêndices.
Orientador: Suely de Fátima Ramos Silveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Administração e Contabilidade, 2025.
Referências bibliográficas: f. 91-101.
DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.601>
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Política pública - Amazonas. 2. Universidades e faculdades - Amazonas. 3. Tecnologia - Aspectos sociais - Amazonas. 4. Planejamento regional - Amazonas. I. Silveira, Suely de Fátima Ramos, 1959-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Administração e Contabilidade. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 22. ed. 351.8113

MARIA LILIANE BARBOSA AGUIAR

**Universidade como instrumento de política pública de desenvolvimento: a
contribuição dos cursos superiores de tecnologia da UEA para a
sustentabilidade regional**

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: 16 de junho de 2025.

Assentimento:

Maria Liliane Barbosa Aguiar
Autora

Suely de Fatima Ramos Silveira
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 26/09/2025 às 22:00:32 e pela orientadora em 27/09/2025 às 16:43:48. 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 **SXFX.42Q9.XHXL** e clique no botão 'Validar documento'.

Dedico este trabalho à memória do meu amado marido, que partiu antes de testemunhar a realização desta conquista. Foi ele quem, com fé inabalável, acreditou em mim mesmo nos momentos em que a dúvida e a insegurança me cercavam. Apesar de sua fragilidade física, renunciou ao nosso convívio cotidiano para que eu pudesse perseguir este objetivo, sustentando-me sempre com gestos e palavras que transbordavam amor, confiança e esperança.

AGRADECIMENTOS

A Deus Trino e à Mãe Maria Santíssima, que diariamente me sustentam, iluminam e abençoam minha caminhada.

À minha orientadora Professora Doutora Suely de Fátima Ramos Silveira, pela firmeza generosa, pelos ensinamentos e pela paciência ao longo de todo o processo formativo.

Ao Professor Bruno Tavares, por ter-me estendido a mão, contribuindo de forma significativa para a construção desta dissertação.

Aos Professores Rafael Campos e Vinícius Moreira, pelas valiosas contribuições, que possibilitaram o aprimoramento deste trabalho.

À Universidade do Estado do Amazonas, nas pessoas do reitor Professor André Luiz Nunes Zogahib e da vice-reitora Professora Kátia do Nascimento Couceiro; ao coordenador local Professor Orlen Pinheiro, bem como ao Departamento de Administração da Universidade Federal de Viçosa (DAD/UFV), na pessoa do reitor Professor Demetrius David da Silva, do Professor Wescley Xavier e de cada docente, pela oportunidade de formação oferecida no âmbito deste Programa de Pós-Graduação.

À minha família, em especial ao meu filho Miguel Ângelo Aguiar e à minha mãe Maria Creuza Aguiar, pelo amor incondicional, pelas orações, pela compreensão e pelo incentivo em todos os momentos.

Ao meu saudoso esposo Silvio Proença da Silva e ao meu querido pai Raimundo Aguiar, defensores incansáveis da Educação, cuja memória permanece como inspiração em cada passo desta jornada.

Registro, ainda, minha profunda gratidão aos dirigentes, aos coordenadores de cursos e, em especial, aos egressos que, gentilmente, participaram desta pesquisa, cuja colaboração foi essencial para a concretização desta dissertação.

Aos meus colegas de turma, em especial a Ruth Trindade, Robson Bentes e Flávia Roberta de Souza, pela convivência enriquecedora e pelo apoio mútuo na trajetória acadêmica. De igual modo, à minha colega Daynir Perêa Brasil, pelo empenho em manter os colegas informados, pelo incentivo constante e pela dedicação solidária.

Ao meu amigo Luiz Paulo Rigueira de Moraes, pelo apoio no processo de submissão do projeto ao Comitê de Ética.

Ao meu líder, Professor Valber Barbosa Martins, e aos meus colegas da Pró-Reitoria de Interiorização/UEA e da Coordenação dos Cursos de Oferta Especial, pela compreensão e pelo incentivo diário nos momentos em que precisei me ausentar.

Por fim, estendo meus agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

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).

Levar a universidade
ao interior não é apenas ampliar o acesso à educação: é plantar desenvolvimento,
cidadania e futuro onde antes havia silêncio do Estado.
Na Amazônia, formar é resistir. É construir desenvolvimento sem apagar
identidades.
(Autores Desconhecidos)

RESUMO

AGUIAR, Maria Liliane Barbosa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2025. **Universidade como instrumento de política pública de desenvolvimento: a contribuição dos cursos superiores de tecnologia da UEA para a sustentabilidade regional.** Orientadora: Suely de Fatima Ramos Silveira. Coorientador: Bruno Tavares.

Nesta dissertação, analisa-se a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como instrumento de política pública voltado para o desenvolvimento regional, com foco nos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) e em seus impactos socioeconômicos. O estudo fundamenta-se no ciclo de políticas públicas, considerando as etapas de formulação, implementação e avaliação, e articula conceitos de desenvolvimento, função social da universidade e sociedade do conhecimento. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de abordagem mista, combinando análise documental (Lei de Criação, Decretos, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e Plano Plurianual), e de pesquisa empírica, por meio de questionários aplicados a egressos dos cursos de tecnologia. Os resultados evidenciam baixos índices de desenvolvimento nos municípios do Amazonas, expressos pelo Índice de Progresso Social (IPS) e pelo Índice dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (IODS), contrastando com os avanços socioeconômicos observados entre os egressos, como aumento de renda familiar e melhoria da qualidade de vida, embora a maioria não atue em sua área de formação. A análise revela, portanto, uma dualidade: a UEA contribui para o desenvolvimento socioeconômico e cumpre sua missão institucional ao oferecer cursos alinhados às especificidades amazônicas, mas persiste o descompasso entre a formação ofertada, as demandas do mercado de trabalho e os indicadores regionais. Recomenda-se a criação de um sistema contínuo de acompanhamento de egressos e de avaliação institucional, permitindo aferir com maior precisão a efetividade da política pública e propondo uma agenda futura de pesquisa sobre o impacto da universidade no desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Universidade do Estado do Amazonas; políticas públicas; desenvolvimento regional; cursos superiores de tecnologia; avaliação de políticas públicas

ABSTRACT

AGUIAR, Maria Liliane Barbosa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2025.
University as an instrument of public development policy: the contribution of UEA's higher technology courses to regional sustainability. Adviser: Suely de Fatima Ramos Silveira. Co-adviser: Bruno Tavares.

This dissertation examines the University of the State of Amazonas (UEA) as a mechanism of public policy for development, with emphasis on Higher Technology Courses and their regional impacts. Grounded in the policy cycle approach, it analyzes the stages of formulation, implementation, and evaluation, incorporating debates on sustainable development, the social role of universities, and the knowledge society. Methodologically, the research adopts a mixed approach, combining documental analysis (law of creation, decrees, Institutional Development Plan, Institutional Pedagogical Project, and Pluriannual Plan) with an empirical study based on questionnaires answered by graduates. The findings reveal a paradox. On one hand, the Social Progress Index (SPI) and the Sustainable Development Goals Index (SDGI) show low performance in Amazonas municipalities, evidencing structural challenges for development. On the other hand, UEA demonstrates advances in training and social impact, such as improved income and quality of life of graduates, even if most are not employed in their field of study. The study highlights the need for systematic evaluation, as the institution still lacks mechanisms to monitor graduates and measure the effectiveness of its development-oriented strategy. Thus, it recommends creating a dynamic follow-up system for graduates and strengthening institutional evaluation practices. This would allow the university to align educational supply with labor market demands and contribute more effectively to regional development, while also opening a research agenda on the role of universities in the Amazon.

Keywords: University of the State of Amazonas; public policy; regional development; higher technology courses; policy evaluation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do Sistema Mediado por Tecnologia.....	69
Figura 2 – Ciclo do Programa de Formação Científico-Tecnológica.....	77
Figuras 3 e 4 – Comparação da renda familiar antes e depois da conclusão do curso da UEA83	
Figura 5 – Dados de bens de consumo ao longo do tempo	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Edições do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST)..	25
Quadro 2 – Principais atores da abordagem do desenvolvimento humano	30
Quadro 3 – Dimensões de Índices ou Indicadores Compósitos de Desenvolvimento	35
Quadro 4 – Elementos centrais da pesquisa	40
Quadro 5 – Indicadores multidimensionais	41
Quadro 6 – Roteiro metodológico da pesquisa.....	45
Quadro 7 – Panorama do IODS do Amazonas – 2019	48
Quadro 8 – <i>Ranking</i> do Índice de Progresso Social – IPS 2024 (<i>Top</i> 10).....	53
Quadro 9 – <i>Ranking</i> do Índice de Progresso Social – IPS 2024 (<i>Botton</i> 10)	54
Quadro 10 – Síntese das convergências e divergências entre IODS 2019 e IPS 2024.....	55
Quadro 11 – Cursos Superiores de Tecnologia do Programa de Formação Científico- Tecnológica	74
Quadro 12 – Distribuição das respostas sobre os Cursos Superiores de Tecnologia	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação do Índice dos Objetivos Sustentáveis (IODS) – 2019.....	47
Tabela 2 – <i>Ranking</i> do Índice de Progresso Social (IPS) – 2024.....	50
Tabela 3 – Comparativo do número de vagas ofertadas no vestibular com o número de graduados no Amazonas (2000, 2010 e 2022).....	71
Tabela 4 – Taxa de participação de homens e mulheres nas matrículas da EPT e do ensino superior (em %)	81

LISTA DE SIGLAS

CES –	Centro de Estudos Superiores
CESIT –	Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara
CESL –	Centro de Estudos Superiores de Lábrea
CESP –	Centro de Estudos Superiores de Parintins
CESSG –	Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira
CESTB –	Centro de Estudos Superiores de Tabatinga
CEST –	Centro de Estudos Superiores de Tefé
CST –	Curso Superior de Tecnologia
CNCST –	Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
ED –	Escola de Direito
ENS –	Escola Normal Superior
ES –	Escolas Superiores
ESA –	Escola Superior de Ciências da Saúde
ESAT –	Escola Superior de Arte e Turismo
ESO –	Escola Superior de Ciências Sociais
EST –	Escola Superior de Tecnologia
EPT –	Ensino Presencial Tecnológico
IDH –	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IODS –	Indicadores dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
IPS –	Índice do Progresso Social
IPTV –	Internet Protocol Television
NES –	Núcleo de Ensino Superior
ODS –	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PcD –	Pessoa com Deficiência

PDI –	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA –	Plano Plurianual
PPI –	Projeto Pedagógico Institucional
PPC –	Projeto Pedagógico do Curso
SPMT –	Sistema Presencial Mediado por Tecnologia
SEDUC –	Secretaria do Estado de Educação de Desporto Escolar
SIS –	Sistema de Ingresso Seriado
TADS –	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
TIC –	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEA –	Universidade do Estado do Amazonas
UFV –	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A UNIVERSIDADE ENQUANTO INSTITUIÇÃO SOCIAL	16
2.1 A Universidade e a Política Pública Institucional de Desenvolvimento Local	16
a) Modelo compartilhado	20
b) Modelo regionalizado	21
2.2 Cursos Superiores de Tecnologia	22
3. REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1. Educação, Desenvolvimento e Capital Humano	27
3.2. Desenvolvimento Regional e a Relação com a Universidade	28
3.3. Desenvolvimento Multidimensional	29
a) Desenvolvimento Humano	30
b) Desenvolvimento Social	31
c) Desenvolvimento Econômico	32
d) Desenvolvimento Ambiental	33
3.4 Avaliação de Política Pública	37
4. METODOLOGIA	40
1. Cenário do Desenvolvimento do Estado do Amazonas	41
2. Entrevistas com os Dirigentes e Coordenadores de Curso	42
3. Aplicação de Questionário aos Egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia da UEA	43
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
5.1. Análise dos Índices (ou Indicadores) do Desenvolvimento do Amazonas	46
5.2. A Estratégia Desenvolvimentista da Universidade do Estado Amazonas	57
5.3. Análise da Atuação Institucional da UEA sob a perspectiva dos Ciclos das Políticas Públicas	60
5.4. Diretrizes e Estratégias da UEA para o Desenvolvimento: evidências nos PPCs e PPA	62
5.5. A interiorização e a Expansão da Educação Superior da UEA	67
5.6. Política Pública Inclusiva da UEA: implementação	70
5.7. Os Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pela UEA e a visão dos dirigentes	73
5.8. Perfil dos Egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia da UEA: uma análise exploratória descritiva	80
5.9. Formação Tecnológica	85
6. CONSIDERAÇÕES	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	102
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO (EGRESSOS)	102
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO (EGRESSOS)	105
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (DIRIGENTE)	110
ANEXOS	112
ANEXO 1 – CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DA UEA OFERTADOS NO INTERIOR DO ESTADO	112
ANEXO 2 – MAPA DAS UNIDADES ACADÊMICAS E DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DA UEA	115

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre o papel das universidades públicas tem-se ampliado para além de sua contribuição nos campos da ciência, da tecnologia e da inovação. Estudos apontam que as Instituições de Ensino Superior (IES) vêm assumindo responsabilidades cada vez mais diversificadas diante das demandas da sociedade contemporânea (Sobrinho, 2007; Castro, 2012). Tradicionalmente voltadas para a formação de capital humano, essas instituições passaram, progressivamente, a incorporar uma missão ampliada, que contempla o compromisso com o desenvolvimento local, regional e nacional. Conforme destaca Oliveira (2010), as universidades públicas podem desempenhar funções políticas, sociais, econômicas e ambientais, articulando-se com as dinâmicas territoriais em que estão inseridas.

Rolim e Serra (2009) ressaltam que as universidades exercem papel fundamental na produção científica, na inovação tecnológica e na formação de recursos humanos, sendo a educação superior considerada o principal motor para o desenvolvimento econômico, cultural e social, tanto em âmbito nacional quanto regional. Eles também enfatizam que a educação é um dos pilares para o progresso social, o fortalecimento da democracia, a melhor distribuição de renda e a construção de uma sociedade mais justa. Dallabrida (2017) acrescenta que o desenvolvimento se efetiva a partir da atuação de um conjunto de agentes sociais e institucionais em diferentes escalas, o que reforça o caráter estratégico das universidades na promoção de soluções para desafios locais e regionais.

Nesse sentido, a formação superior tende a promover mudanças significativas nos territórios em que atua, especialmente pela geração de emprego, renda e qualificação profissional. Contudo, a efetividade dessa contribuição não pode ser apenas presumida; precisa ser avaliada. Surge, portanto, a seguinte problematização: será que a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), de fato contribui para o desenvolvimento regional do Amazonas ou da Amazônia? Quais são os efeitos concretos dessa formação sobre a vida dos egressos e sobre as localidades em que a universidade está inserida? E, sobretudo, em que medida esses cursos podem ser considerados instrumentos eficazes de uma política pública de desenvolvimento?

Essas questões remetem diretamente ao debate sobre a avaliação de políticas públicas. Segundo Secchi (2013), avaliar significa analisar se os objetivos pretendidos foram alcançados, bem como identificar impactos imprevistos e lacunas na implementação. No caso da universidade, trata-se de compreender se seus insumos (*inputs*) – como missão institucional, recursos e planejamento – estão se traduzindo em processos (*outputs*), materializados na oferta dos cursos, e se, por fim, resultam em *outcomes* efetivos, expressos em melhorias

socioeconômicas, ambientais e culturais. Como ressaltam Tenório e Vieira (2009), a avaliação não é mero ato de verificação, mas um processo reflexivo e participativo que deve orientar a tomada de decisão e a reformulação das políticas públicas.

A análise dos egressos revela-se central nesse processo, pois representam o elo direto entre a formação acadêmica e os efeitos sociais esperados. Nesse aspecto, importa problematizar não apenas a inserção no mercado formal de trabalho, mas também a mobilidade social, a estabilidade financeira, a melhoria da qualidade de vida e a possibilidade de atuação em setores estratégicos da região. Melhor explicando, a formação universitária deve ser examinada em sua capacidade de gerar transformações concretas na trajetória dos indivíduos e no desenvolvimento dos territórios.

Apesar da reconhecida relevância da UEA para o estado do Amazonas – por sua missão de interiorizar o ensino superior e contribuir para o desenvolvimento sustentável da Amazônia – ainda carecem estudos sistemáticos que avaliem a eficácia dos cursos ofertados como instrumentos de política pública. Tal lacuna evidencia a necessidade de problematizar não apenas a oferta em si, mas também os resultados efetivamente alcançados, de modo a responder se a universidade cumpre seu papel como agente transformador do desenvolvimento regional.

Assim, este estudo explora a relação entre a universidade e o desenvolvimento regional, representados a partir da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas. Busca-se evidenciar os resultados gerados para o egresso e para a localidade em que esses cursos foram ofertados, analisando a política institucional em sua fase de implementação e problematizando seus efeitos.

Em termos mais amplos, esta pesquisa se justifica por sua contribuição teórica ao meio acadêmico, ao abordar a relação entre universidade e desenvolvimento no contexto regional, mas também por seu caráter avaliativo, ao indagar sobre a eficácia dos cursos como política pública. De maneira integrada, destaca-se o caráter multidimensional dessa relação, considerando as dimensões sociais, humanas, econômicas e ambientais, bem como problematizando até que ponto tais dimensões se materializam na melhoria das condições de vida dos egressos e no fortalecimento do desenvolvimento regional.

Diante desse contexto, a questão central que orienta esta investigação é: os Cursos Superiores de Tecnologia da UEA contribuem, de fato, para o desenvolvimento da região e para a melhoria da qualidade de vida de seus egressos? A partir dessa problemática, o objetivo geral é avaliar o papel da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como instrumento de política pública de desenvolvimento regional. Complementarmente, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

i. Analisar os índices de desenvolvimento dos municípios do Amazonas para contextualizar o cenário de desenvolvimento regional.

ii. Analisar o papel da UEA como estratégia de política pública voltada para o desenvolvimento regional.

iii. Mapear e analisar a inserção profissional dos egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) da UEA, considerando seu perfil socioeconômico, a empregabilidade e as condições de vida.

Responder a esses objetivos implica confrontar a missão institucional da UEA com os efeitos concretos decorrentes de sua presença nos municípios do interior do Amazonas. Essa abordagem também se propõe a preencher uma lacuna relacionada à ausência de avaliações sistemáticas – etapa fundamental no ciclo das políticas públicas, em que se analisam a implementação e desempenho das ações desenvolvidas (Secchi, 2013).

Nesse contexto, destaca-se a percepção de Marcovitch (2015) sobre a universidade pública, o qual a classifica em quatro vetores: insumos, processos, resultados e impactos. Esses vetores podem ser compreendidos na seguinte lógica: os insumos estão caracterizados pela missão, princípios e valores institucionais; os processos dizem respeito à atividade-fim, que é a oferta dos cursos, neste estudo os Cursos Superiores de Tecnologia, incluindo seu planejamento e execução; os resultados expressam-se na formação e qualificação; e os impactos (*outcomes*) manifestam-se nas transformações sociais e econômicas da vida dos egressos e do meio em que atuam. Essa leitura possibilita analisar a universidade como política pública de desenvolvimento, destacando-se avanços e limitações.

Apresentar os retornos gerados pela universidade torna-se, portanto, essencial para refletir sobre suas contribuições, implicações, vantagens e consequências, nos âmbitos social, humano, econômico e ambiental. Este estudo adquire ainda mais relevância ao considerar a lacuna na avaliação da abrangência e profundidade dos benefícios proporcionados tanto aos egressos quanto aos territórios nos quais os cursos foram implementados. Como destaca Zainko (2008), a avaliação externa no contexto da educação superior institui a cultura de *accountability* nas instituições, apesar das limitações e desafios na constituição de uma cultura avaliativa efetiva.

De maneira geral, os resultados desta pesquisa indicam que os Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pela UEA cumprem papel significativo como instrumentos de interiorização do ensino superior e de promoção do desenvolvimento regional, sobretudo pela oportunidade de formação em municípios do interior do Amazonas. A análise dos índices de desenvolvimento, como o Índice de Progresso Social (IPS) e o Índice dos Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável (IODS), revela que, apesar de avanços pontuais em algumas localidades, a maioria dos municípios permanece com pontuações abaixo da média ideal, indicando a necessidade de estratégias mais articuladas para potencializar os efeitos da política pública de desenvolvimento. Os dados também evidenciam desafios relacionados à inserção profissional dos egressos, destacando-se a importância de alinhar a oferta dos cursos com as demandas do mercado de trabalho e os indicadores regionais, visando ampliar os impactos, sejam eles humanos, sociais, econômicos, ambientais, entre outros da região.

2. A Universidade Enquanto Instituição Social

Neste tópico, desenvolve-se a discussão acerca de conceitos e definições que fundamentam a compreensão do papel da universidade, de sua configuração estrutural e da oferta de Cursos Superiores de Tecnologia em sua interface com o desenvolvimento regional. Parte-se da premissa de que a universidade constitui a expressão de uma política pública institucional orientada para o desenvolvimento, o que implica reconhecê-la como instituição social dotada de funções que extrapolam a mera transmissão de conhecimento (Santos, 2005; Clark, 1983). Nesse sentido, os desdobramentos dessa política podem ser apreendidos a partir de dois modelos de organização: (a) O modelo compartilhado e (b) O modelo regionalizado, os quais traduzem diferentes arranjos institucionais e estratégias de interiorização (Cunha, 2007; Schwartzman, 2008). A esses elementos soma-se a análise dos Cursos Superiores de Tecnologia, considerados instrumentos de mensuração da efetividade da política pública, à medida que sua criação e expansão respondem a demandas regionais específicas de qualificação profissional e inovação (Gibbons *et al.*, 1994). Dessa forma, a abordagem proposta busca evidenciar a universidade enquanto instituição social e, simultaneamente, como mecanismo estratégico de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas no campo da educação superior, com implicações diretas para os processos de desenvolvimento regional.

2.1 A Universidade e a Política Pública Institucional de Desenvolvimento Regional

A universidade pode ser compreendida como um instrumento de política pública educacional, à medida que sua existência e atuação estão vinculadas à responsabilidade do estado em garantir o direito à educação superior. Ainda que o acesso à universidade não se estenda para toda a população, sua função é estratégica para a formação acadêmica, a qualificação profissional e o desenvolvimento das competências cidadãs. Segundo Oliveira (2009), a expansão do ensino superior no Brasil foi concebida como uma política de indução ao desenvolvimento e à inclusão social, ampliando o acesso à formação qualificada em diferentes regiões.

Nesse sentido, a universidade exerce papel central na formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento, o que, conforme destaca Cunha (2007), reforça sua missão pública e seu compromisso com os desafios sociais. A formação superior também se relaciona com a empregabilidade e o desenvolvimento socioeconômico, como aponta Becker (1993), ao afirmar que a educação contribui para o aumento da produtividade individual, impactando a renda e as oportunidades de mobilidade social. Complementarmente, a UNESCO (1998) reconhece que a educação superior é elemento-chave para a construção de sociedades mais justas, por meio da qualificação de profissionais capazes de responder às demandas contemporâneas de desenvolvimento sustentável e inovação. Assim, embora a universidade não resolva sozinha as desigualdades estruturais, sua atuação enquanto política pública evidencia potencial para minimizar a escassez de mão de obra qualificada e ampliar as possibilidades de inclusão produtiva e social da população.

Rua (2009, p. 20) afirma que “embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública”. Contudo, “as políticas públicas surgem como mecanismo do Estado para administrar os bens públicos” (Rosvadoski-da-Silva *et al.*, 2012, p. 964).

De acordo com a OCDE (2023), a educação superior está diretamente relacionada a melhores condições salariais e maior estabilidade no mercado de trabalho. Além disso, Schwartzman (2020) destaca que o conhecimento disseminado pela universidade favorece a inovação, o empreendedorismo e a aplicação de soluções técnicas para desafios do setor produtivo e da sociedade. Dessa forma, a educação superior não apenas transforma a trajetória individual dos formandos, assim como impulsiona setores produtivos e fortalece o desenvolvimento regional (Brasil, 2023).

De alguma forma, pode se dizer que a universidade impacta quando promove a capacidade de resolutividade da ausência de qualificação, desenvolvendo não só o nível intelectual, mas, sobretudo, as competências técnicas e analíticas de seus egressos, os quais, de alguma forma, atuarão direta e indiretamente na sociedade. Vários profissionais passam pela formação universitária e adquirem profissionalização para atuar em áreas específicas, mas também aprendem conceitos e habilidades que podem ser aplicadas em muitas outras atividades.

De acordo com Dias Sobrinho (2007), a universidade exerce papel fundamental na formação crítica e técnica dos sujeitos, ao mesmo tempo que impacta diretamente a sociedade por meio de seus egressos, que adquirem competências específicas e transferíveis. Como

complementa Morosini (2006), a formação universitária desenvolve competências intelectuais, técnicas e analíticas, contribuindo para a profissionalização e para o enfrentamento de desafios sociais, especialmente relacionados à ausência de qualificação. Assim, a universidade consolida-se como espaço de produção de saber e de desenvolvimento social (Cunha, 2007).

Contrariamente, a visão do papel da universidade anteriormente era apenas para atender à necessidade da Corte portuguesa ou visava à formação restrita para atendimento de suas próprias demandas acadêmicas (Bastiani; Trevisol, 2016, p. 3). Nessa época, a universidade não poderia ser considerada implementadora de política pública, pois atendia apenas parte mínima da sociedade. O cenário mudou com a expansão do ensino superior, a implementação de política de cotas e a maior preocupação de aproximar com atores não acadêmicos: governos, empresas e sociedade em geral.

Com essa evolução da educação superior que iniciou tardiamente no país, as universidades públicas passam a atuar interagindo com outros setores e impactando direta e indiretamente a sociedade, ou seja:

Os impactos promovidos pelas universidades podem apresentar um caráter direto, na medida em que há uma participação na dinâmica econômica da região, seja por meio de geração de emprego e renda, fomento a financiamento e projetos, dentre outros. Também podem apresentar impactos indiretos, relacionados à produção e difusão de conhecimentos que influenciam nas mudanças socioculturais da região (Silva; Pontes; Cândido, 2019, p. 2).

Hoff, Martin e Sopeña (2011) complementam que as universidades impactam os fluxos de renda locais e sobre a demanda agregada regional, criando dimensões que se relacionam com as diversas áreas.

Rolim e Serra (2009) destacam que as universidades podem ser compreendidas como agentes governamentais privilegiados no processo de desenvolvimento, devendo utilizar seus recursos humanos e materiais para alcançar objetivos que extrapolam a mera oferta da educação de terceiro grau. Promover a formação de recursos humanos determina que as pessoas com conhecimento geram oportunidades para si e para o meio em que vivem, incluindo contribuições para o desenvolvimento cultural, social, ambiental e econômico. Essa afirmação pode ser confirmada por meio de pesquisas estruturadas com equipe formada por vários setores e, assim, apresentar os efeitos que a universidade transfere para a sociedade quando entrega inúmeros graduados.

A Constituição Federal do Brasil (1988) estabelece, em seu artigo 207, que as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse princípio garante que a formação acadêmica não se limite à transmissão de conhecimento, mas também envolva a produção científica e a aplicação do saber em benefício

da sociedade. Esse desenho da estrutura universitária, conhecida pelos três pilares, ou tríade, é considerado a sustentação da universidade naquilo que diz respeito ao saber e à sua relação com a sociedade, pois é por meio do **ensino** que o ser humano se molda, adentrando o meio científico, transformando a si, o outro e o local onde vive. Já na **pesquisa** se investigam diferentes realidades para responder a determinados fenômenos, e sua contribuição também está ligada ao aperfeiçoamento humano e ao meio. Quanto à extensão, volta-se para a qualidade da relação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, por meio de seus programas e projetos.

Nesse sentido, Pluguiese (2017) caracteriza os pilares em: **ensino**, que é a transmissão e apropriação do saber; **pesquisa**, a construção do saber; e **extensão**, a disseminação na vida cotidiana do saber. Essa estrutura da academia descrita pelo autor é uma visão voltada para a formação do indivíduo e vista apenas como o modelo da política interna da universidade, mas que representa a essência acadêmica, entre outras funções desempenhadas no âmbito dessa estrutura universitária. E demonstrar sua finalidade é buscar validar sua importância institucional e apresentar os novos modelos de estrutura que tendem a se relacionar com os diferentes segmentos em determinada localidade. Isso significa ainda que, ao longo da história, mudanças ocorreram moldando o cenário conforme o surgimento de novas necessidades da sociedade.

Ferreira e Leopoldi (2013) apresentam uma universidade envolvida nos processos de inovação e tecnologia, na liderança de políticas locais e perspectivas empreendedoras, argumentando que a universidade baseada apenas no conhecimento vai além do ensino, da pesquisa e da extensão.

Diferentemente dessa visão da tríade, existe outra visão que vem sendo defendida em relação às universidades, ou seja, a multidisciplinaridade no estudo da política pública, em que Brewer (1999, p. 328) aponta que “o mundo tem problemas, mas as universidades têm departamentos”. Essa citação é uma crítica à separação e distanciamento dos saberes. Para resolver os problemas, é necessário que os diferentes saberes interajam para resolver problemas ainda mais complexos, não se fechando em departamentos acadêmicos. É um chamado a sair da multidisciplinaridade e caminhar para a interdisciplinaridade e, mesmo, para a transdisciplinaridade. Esse argumento trata a participação da academia não só no campo das disciplinas, mas determina o caminho para a legitimação das ações institucionais das universidades com as políticas públicas no âmbito governamental e com as demandas no âmbito societário.

Os modelos de gestão compartilhada e regionalizada apresentam-se como iniciativas na direção da interatividade com seu entorno. Conforme Chiarello (2015), esse modelo pressupõe que a gestão superior deva estabelecer parcerias com outros setores, para garantir o desenvolvimento dos projetos e o alcance das metas. Por outro lado, o modelo regionalizado, segundo Vaca *et al.* (2007), concentra-se em considerar as especificidades regionais, desafios e interesses, buscando alinhar suas ações às demandas locais.

a) Modelo compartilhado

Destaca-se que os projetos de desenvolvimento têm como objetivo promover a interação entre diferentes atores sociais, visando: (a) Produzir conhecimento socialmente relevante nas universidades e transferi-lo à sociedade, (b) Gerar inovação tecnológica no setor empresarial; e (c) Estimular a participação do governo em iniciativas voltadas para a inovação (Chiarello, 2015a, p. 242).

Este modelo é denominado **hélice tríplice** e fundamenta-se em redes de cooperação, colaboração e coordenação entre universidade, governo e empresas. A universidade assume papel central nesse arranjo, sendo considerada um dos atores essenciais, ao lado do governo e do setor empresarial, em uma ação colaborativa voltada para o desenvolvimento (Chiarello, 2015b, p. 252).

Assim, esse formato de universidade-empresa-governo se constitui nos protagonistas de ações de desenvolvimento, cabendo à universidade o papel de formar agentes que multipliquem a inovação e a mudança; ao governo, fomentar as ações com políticas públicas; e às empresas, formarem parcerias com esses dois atores (Chiarello, 2015c, p. 242).

Pode-se dizer que as universidades locais devem direcionar suas estratégias de ensino às necessidades da região, mediante (primeiramente) um planejamento universitário (Goddard, 1998), conduzindo o desenvolvimento da própria região em aspectos intelectuais de formação e qualificação, bem como governamentais e econômicos. A formação de redes de cooperação implica abrangência compartilhada entre diferentes atores, em prol do desenvolvimento em cada área de atuação a partir dessa troca de apoio.

Em caso prático, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) recebe contribuições do Polo Industrial de Manaus (PIM) na forma estabelecida na Lei nº 2.826, de 29 de setembro de 2003, em seu Art. 4º. O PIM é um dos mais modernos centros industriais e tecnológicos em toda a América Latina, reunindo atualmente mais de 500 indústrias de ponta nos segmentos Eletroeletrônico, Duas Rodas, Naval, Mecânico, metalúrgico e Termoplástico, entre outros, que geram cerca de meio milhão de empregos diretos e indiretos (Suframa, 2021). O faturamento

do PIM destina-se a manter os custos da UEA e, em contrapartida, as empresas recebem isenção fiscal por parte do governo. Quando o governador da época apresentou o projeto, ele demonstrou sua visão contemporânea e contributiva para o estado, dando um salto em sua governança e com reconhecimento pela sociedade.

A integração entre **governo, empresa e universidade** se estabeleceu com o objetivo de desenvolver a região pela universalização do conhecimento. O governo implementou suas estratégias, ou seja, capta recursos financeiros por meio das empresas instaladas em Manaus, buscando impactar a sociedade de forma positiva.

b) Modelo regionalizado

Conforme Vaca *et al.* (2007), as atividades das instituições universitárias devem considerar os interesses, desafios e características regionais, em que as demandas sociais e a qualidade do ensino superior possam ser oportunidades de formação profissional, intelectual, técnica e política capaz de responder ao processo de reconhecimento da Amazônia como um lugar ocupando vários espaços regionais.

Sobre o modelo da universidade regional, destaca-se a estrutura da Universidade Amazônica. Mello (2008) afirma que o melhor formato para uma universidade na Amazônia é o *multicampi*:

A universidade amazônica precisa ser *multicampi*, multipolar, espécie de universidade-rede (rede da diversidade), na sua organização formal e na sua cultura interna. Ser una na diversidade. Singular e múltipla. Universidade itinerante. Instalar-se, presencial e virtualmente, em muitos lugares ao mesmo tempo; circular talentos, conhecimento, cursos, serviços, parcerias, atenta às necessidades e vantagens comparativas locais (Mello, 2008, p. 20).

A implantação da universidade *multicampi* no contexto amazônico é desafiadora, mas necessária diante da cultura do seu povo e por possuir um campo vasto para fomentar a pesquisa em variados aspectos, principalmente relacionados ao meio ambiente, em que seu impacto é considerado global em relação ao clima e à preservação da fauna e da flora. Esse formato também visa dirimir as disparidades regionais, por exemplo, no que diz respeito à mobilidade de acessos intermunicipal e interestadual, os quais encarecem os produtos de consumo e, por conseguinte, impactam a oferta de serviços. Sua importância é pelo fato de estar próxima da comunidade para realizar intervenções mais pontuais e ligadas às potencialidades socioeconômicas locais, ultrapassando o conceito de que a universidade é apenas um local de acesso ao conhecimento.

O esforço institucional e os investimentos para manter a educação superior no Amazonas ou na Amazônia são grandiosos e necessitam da cooperação de órgãos parceiros

para o alcance da sua missão de expansão e de interiorização em âmbito estadual. A universidade é necessária e pode ser vista como o equilíbrio das disparidades entre as regiões e para que o crescimento do país seja nivelado, inibindo a concentração de renda e o inchaço populacional nos grandes centros.

Por essa visão, a universidade não deve ser tratada em um universo isolado, pois faz parte de uma cadeia relacional e de um conjunto de atribuições, produtos, serviços, pessoas e recursos em busca de um modelo que atenda às expectativas locais direcionadas ao desenvolvimento. A conotação do termo desenvolvimento nasce da ideia de que o aprimoramento humano contribui para a ascensão e/ou a evolução daquilo que está em volta, estabelecendo uma relação que permita despontar para um caminho que pode ser analisado do ponto vista da política pública institucional. A universidade é a estrutura física de pessoal e administrativa, os cursos são instrumentos do conhecimento e os egressos são os produtos que podem gerar serviços com maior qualidade em diferentes setores e, assim, elevando o desenvolvimento local e/ou regional.

2.2 Cursos Superiores de Tecnologia

No Brasil, a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia é um feito que reflete tanto as transformações econômicas e sociais quanto as exigências do mercado de trabalho atual. Almeida (2010) vai a fundo na trajetória do ensino profissional, dizendo que na Constituição Federal de 1937, em seu artigo nº 20.927, essa modalidade de ensino foi o primeiro dever do estado e define que seria seu dever também criar escolas de aprendizes destinadas aos filhos dos operários e associados, de acordo com as especialidades e responsabilidades por parte das indústrias e dos sindicatos econômicos. Melhor explicando, esses organismos tinham o dever de criar as escolas, enquanto o governo e a sociedade civil seriam parceiros para a criação e desenvolvimento da formação da força de trabalho. Essa mesma autora também menciona que “o projeto industrialista de desenvolvimento do Estado Novo colocou em pauta a elaboração de uma política educacional para a profissionalização da força de trabalho” (Almeida, 2010, p. 178).

Vhieira (2015) discute as origens dos Cursos de Graduação Tecnológica, evidenciando que as formações são oferecidas por instituições especializadas em educação profissional e por universidades, que têm a autonomia para implementá-los sob a supervisão do Ministério da Educação.

Outro dado sobre esses cursos de graduação é que eles possuem métodos e teorias orientadas por investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas

aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços (Universidade do Estado do Amazonas, 2009).

Os cursos de ensino superior tecnológico têm origem nas iniciativas de formação técnica iniciadas na década de 1970, com o objetivo de atender à crescente demanda por profissionais qualificados para o setor produtivo (Takahashi, 2010). A consolidação desses cursos em nível superior ocorreu de forma mais estruturada no início dos anos de 2000, quando passaram a ser oficialmente reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Tecnologia, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001). Esses cursos se destacam por sua curta duração – geralmente entre dois anos e meio e três anos – e por sua orientação prática voltada para atender às necessidades específicas do mercado de trabalho. Segundo Takahashi e Amorim (2008), os Cursos Superiores de Tecnologia consolidam-se como base de um modelo formativo ágil e direcionado, capaz de responder rapidamente às transformações nos setores produtivos. Todavia:

Os cursos tecnológicos, apesar de existirem há mais de 30 anos, ganharam nova dimensão neste cenário, principalmente a partir de sua reformulação na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), e no Decreto Federal nº. 2.208 (BRASIL, 1997a). Em 2001, os primeiros centros mantidos pela iniciativa privada foram credenciados para ofertar Cursos Superiores de Tecnologia - CSTs, regulamentados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Ministério da Educação – MEC. A organização e o incentivo desta modalidade educacional trouxeram uma nova perspectiva de formação superior para o Brasil que já existe em outros países (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001) (Takahashi; Amorim, 2008, p. 215).

Vitti (2020) esclarece que os CSTs oferecem uma formação mais breve, focada, competitiva e de qualidade e se adequam muito bem ao atual contexto educacional brasileiro e às crescentes demandas do mercado de trabalho por profissionais com formação sólida em sua área de atuação. Além de atender ao mercado de trabalho, podem promover melhores indicadores para a empresa, para o profissional e para o público-alvo (cliente) atendido pelo segmento. Essa mesma autora acrescenta que esses cursos possuem caráter profissionalizante, mas também podem ser vistos dentro da ótica da formação integral geradora de cidadãos plenos, críticos e reflexivos.

Cazarotti e Bernardes (2018) avançaram no tema abordando a necessidade de um novo modelo de formação que surgiu em resposta à Terceira Revolução Industrial. Os autores ressaltam que essa revolução demandou a formação de um trabalhador com múltiplas competências, refletindo mudança significativa nas expectativas do mercado. No entanto, eles

também levantam preocupações sobre a dependência financeira do Brasil em relação a organismos internacionais, como o Banco Mundial, que influenciam as políticas educacionais.

Essa dependência pode resultar em descompasso entre o ensino e a pesquisa, além de reforçar a necessidade de cautela em relação à valorização dos cursos tecnológicos, que muitas vezes são impulsionados pelas demandas da indústria em busca de mão de obra qualificada. As críticas contemporâneas ao ensino desses cursos ressaltam a urgência de se formarem trabalhadores polivalentes capazes de se adaptar às dinâmicas de um mercado de trabalho em constante transformação.

Contudo, essa visão predominantemente voltada para as necessidades da indústria não contempla a diversidade de possibilidades e áreas de atuação dos cursos tecnológicos. Há também cursos que formam profissionais para atender às demandas do setor público e do mercado empreendedor. Por exemplo, o Curso de Tecnologia em Gestão Pública prepara tecnólogos para atuarem na Administração Direta e Indireta, em Parlamentos e ONGs, promovendo políticas públicas. Da mesma forma, o Curso de Tecnologia em Alimentos forma profissionais capazes de empreender na fabricação de alimentos, contribuindo para o desenvolvimento econômico de forma inovadora e autônoma.

Logo, essas discussões evidenciam a complexidade da criação e implementação dos Cursos Superiores de Tecnologia, que se configuram como resposta às demandas do mercado, mas também suscitam debates sobre a qualidade da formação e a autonomia das instituições educacionais em contextos nacional e internacional.

Diante de um crescimento de mais de 1.000% nos últimos 10 anos de estudantes matriculados (MEC/Inep, 2012) e da criação de novos cursos, em 2006 ocorreu a implementação do Catálogo Nacional dos Cursos de Graduação Tecnologia (CNCST), que alinhou a educação superior às novas demandas do setor empresarial, promovendo uma educação voltada para a formação e trabalho, uma tendência que se intensificou a partir da década de 1980.

O propósito do Catálogo é aprimorar e fortalecer os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), assegurando que a oferta desses cursos e a formação dos tecnólogos acompanhem a dinâmica do setor produtivo e as demandas da sociedade. Seu conteúdo é atualizado periodicamente pelo Ministério da Educação, e a sua organização apresenta 13 eixos, subdivididos em áreas tecnológicas que devem nortear os projetos pedagógicos dos CST ofertados no país, em consonância com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 4 de abril de 2024.¹

¹ CNCST, <https://cncst.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2024.

O Catálogo apresenta os cursos e respectivos eixos, a carga horária, a infraestrutura mínima para sua execução e as alterações diante de cada novo cenário. O número de publicações e o ano das edições estão presentes no Quadro 1.

Quadro 1 – Edições do Catálogo Nacional dos Cursos de Graduação Tecnologia (CNCST)

Edição	Ano	Total de cursos	Total de eixos	Observação
1^a	2006	98	10	-
2^a	2010	112	03	-
3^a	2016	134	-	Inclusão do campo de atuação, ocupações CBO* e itinerário de pós-graduação.
4^a	2024	153	-	Implementação da nova forma de apresentação, eletrônica e interativa.

Nota: * Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Fonte: Elaboração da autora.

Destaca-se a edição de 2016, que trouxe oito conjuntos de descritores para a melhoria da compreensão do público e das instituições, possibilitando a revisão e destaque de conceitos e informações, proporcionando um documento vasto e denso, conforme informações retiradas do Catálogo²:

a) Denominação do curso: cada curso deve ser identificado para ser ofertado pela Instituições de Ensino Superior (IES) correspondente à sua denominação.

b) Eixo tecnológico: corresponde aos 13 eixos tecnológicos que estruturam a organização dos Cursos Superiores de Tecnologia.

c) Perfil profissional de conclusão: refere-se ao elenco de ações que o egresso do Curso Superior de Tecnologia, no seu exercício profissional, é capaz de realizar.

d) Infraestrutura mínima requerida: determina a infraestrutura mínima necessária para o funcionamento do curso.

e) Carga-horária mínima: delimita a carga horária mínima do curso, que no caso dos CSTs é estabelecida em 1.600, 2.000 e 2.400 horas.

² <https://cncst.mec.gov.br/apresentacao>.

f) Campo de atuação: aponta os locais em que o profissional poderá desempenhar suas atribuições.

g) Ocupações CBO associadas: corresponde às ocupações constantes na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) associadas aos cursos oferecidos no catálogo.

Nesse critério, trata-se de ocupações que o profissional graduado no Curso Superior de Tecnologia pode exercer ou tem relação direta com o perfil profissional do egresso, fornecendo perspectivas de inserção profissional.

h) Possibilidades de prosseguimento de estudos na pós-graduação: corresponde às possibilidades de continuidade de estudos em Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu e Stricto sensu*, coerentes com o itinerário formativo do graduado. Nessa proposta foram indicadas as áreas de pós-graduação definidas pela CAPES. As possibilidades sinalizadas no Catálogo, no entanto, são meramente indicativas e não esgotam todo o leque de possibilidades de verticalização possíveis.

Os Conselhos Estaduais utilizam-se dessas informações para a realização da avaliação, sendo, assim, o catálogo passa a ser um instrumento norteador dos requisitos para a implementação e aplicação do conceito desses cursos.

Quanto aos estudos sobre a empregabilidade dos egressos desses cursos tecnológicos não foram encontradas pesquisas recentes, bem como estudos relacionados aos impactos ou efeitos reais para o desenvolvimento local. Os poucos artigos encontrados nessa linha de abordagem tratam somente da sua importância como ferramenta oportuna para a expansão do ensino superior brasileiro e para atender às necessidades do mercado de trabalho.

O destaque conferido ao tema justifica-se por sua relevância em demonstrar os efeitos concretos da política pública e compreender tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos ao longo de todo o processo – desde a implementação até a análise dos resultados. Busca-se, sobretudo, evidenciar a importância da formação tecnológica voltada para a inserção no mercado de trabalho, especialmente em contextos distantes dos grandes centros urbanos e industriais. Esse enfoque está diretamente relacionado ao locus da pesquisa, que tem como objetivo estimular o desenvolvimento em regiões periféricas, promovendo novas oportunidades de emprego e fomentando o empreendedorismo autossustentável nas localidades onde os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) foram ofertados.

Um aspecto relevante a ser considerado é que a maioria dos municípios do estado do Amazonas não possui indústrias, as quais estão concentradas majoritariamente na capital, Manaus. Nessas localidades predomina a agricultura como principal atividade econômica. Diante desse cenário, nesta pesquisa se buscou investigar se essa realidade influencia a demanda

por profissionais tecnólogos, buscando responder a essa hipótese a partir dos dados levantados. Além disso, propõe-se discutir e incentivar a criação de um sistema de acompanhamento dos egressos, de modo a subsidiar futuras investigações acadêmicas e contribuir para o aprimoramento das políticas públicas educacionais.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação, Desenvolvimento e Capital Humano

A importância da educação, partindo do princípio de que ela está consolidada como direito fundamental, relaciona-se com sua função de estimular o capital e o desenvolvimento humano. A ação do primeiro é ampliar a capacidade intelectual, o conhecimento do indivíduo em conexão com a origem familiar, escolar e social. O segundo concentra-se na qualidade de vida da pessoa humana em variados aspectos, como a saúde e a renda. Na Constituição Federal Brasileira de 1988, esse direito é garantido como dever do Estado, em que o ensino e aprendizagem promovidos pelas unidades educacionais se caracterizam como educação formal. A instrução e/ou a difusão do conhecimento geradas pela educação formal tendem a contribuir também para o desenvolvimento da autonomia do pensamento crítico e para o aprimoramento de habilidades e competências, sem desconsiderar a promoção da educação em ambientes não formais.

No Fórum Mundial de Educação, na chamada Declaração de Inchenon, realizada no ano 2015, na Coreia do Sul, os participantes reafirmaram que a educação é para todos e assumiram o compromisso em oportunizar a educação durante toda a vida dos seus cidadãos, incluindo também a educação superior.

Gumbowsky *et al.* (2020, p. 88) ressaltam que durante o Fórum Mundial de Educação em 2015 “foi estabelecida a meta de 2030, que tem o intuito de transformar a vida por meio da educação, considerando como um fator essencial para a geração, manutenção de empregos e a erradicação da pobreza”.

Em complemento ao viés entre educação e desenvolvimento humano, Becker (1993) alega que a acumulação de conhecimentos gerais ou específicos pode ser utilizada na produção de riquezas, associando a educação com o desenvolvimento econômico e atribuindo o efeito da renda sobre a educação. O autor reitera a evidência da disparidade de rendimento entre as pessoas mais qualificadas e as menos qualificadas, conferindo ao capital humano a relação com o crescimento econômico de alguns países ou regiões em longo prazo.

Rocha *et al.* (2017) acrescentam que, quando passamos do nível do indivíduo para o nível social, os efeitos de variações na escolaridade ainda são bastante incertos devido à

possível presença de externalidades, especialmente quando se estabelecem as relações de causalidade pontuando a relevância do estudo do ponto de vista do desenvolvimento. Isso mesmo ciente de que maiores níveis de escolaridade podem não ter contrapartida em crescimento da riqueza e do bem-estar da população. Por outro lado, esses autores propõem debates sobre os retornos sociais da educação no Brasil. Depõem que, no Brasil, a diferença de renda para aqueles que possuem nível superior, assim como dos que possuem pós-graduação, é expressiva em relação aos que não atingiram alto grau de formação.

Na educação superior, o investimento possui a capacidade de qualificar em níveis elevados a força de trabalho, cooperando para o crescimento econômico e causando retornos individuais a partir do investimento realizado em termos salariais e de progresso profissional, entre outros (Fragoso; Valadas; Paulos, 2019).

De outro ponto de vista, Hanushek (2021) coloca a escolaridade e os investimentos em capital humano como um objetivo importante para quebrar a transmissão intergeracional da pobreza em relação ao desempenho do aluno, reduzindo qualquer lacuna que esteja ligada ao estatuto socioeconômico familiar.

Remotamente, Schultz (1964) atribuía que o investimento básico no ser humano se dá por meio da educação, porque possui dimensão de valor no processo de reafirmação pessoal, local, social e econômica, ocupando o papel principal e suscitando uma responsabilidade sem igual entre as demais áreas, ou se equiparando a elas. Essa teoria destaca a relevância da educação em relação ao capital humano.

3.2 O Desenvolvimento Regional e a Relação com a Universidade

No livro “Teorias do Desenvolvimento”, Dallabrida (2017) usa o tema desenvolvimento regional para explicar, primeiramente, que a terminologia se confundia com o desenvolvimento das nações e, em 1950, as regiões evoluíram a partir do sistema agrícola com trajetória na economia industrial até uma economia de serviços, incidindo pelas fases de substituição de exportações. Esse conceito atribui ao setor primário a responsabilidade do desenvolvimento em determinada região, ou seja, somente haveria evolução se o setor estivesse em ascensão.

O estudo de Dallabrida (2017) reforça, na perspectiva de Siedenberg (2006), que o desenvolvimento regional consiste em um processo de mudanças sociais e econômicas que ocorrem em uma região específica. Boisier (2000) amplia esse entendimento, apresentando o conceito como um processo de mudança estrutural localizado em um território – denominado região – e o associa a um progresso contínuo da própria região, da comunidade ou sociedade local e dos indivíduos que nela habitam.

Maillat (1995), embora com um conceito mais antigo, oferece uma abordagem que permanece relevante, ao destacar o papel da inovação nas dinâmicas territoriais. Segundo esse autor, os mecanismos de desenvolvimento regional encontram-se nas regiões capazes de inovar, ou seja, de incorporar novas técnicas, fomentar a cooperação entre empresas e instituições de formação e pesquisa e desenvolver novos produtos com o apoio das autoridades locais, regionais ou das universidades.

Maillat também sublinha a importância das universidades e das autoridades no fomento ao desenvolvimento regional. Ele argumenta que as universidades podem atuar de forma inovadora, por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, enquanto outras organizações e governos devem investir em inovação para estimular as potencialidades locais ou regionais.

Nesse contexto, uma das competências das universidades, sejam públicas ou privadas, é a formação voltada para a profissionalização em diversas áreas. Tal formação deve promover a busca por melhores empregos, impulsionar o crescimento econômico e aumentar a empregabilidade (Mayhew; Keep, 1999).

Goddard (1998) remotamente já defendia que o processo de formação ocorrido nas instituições de ensino superior é pautado em ações de ensino, pesquisa e extensão e que tais atividades estão voltadas para os objetivos econômicos e sociais que se prendem ao desenvolvimento regional. Esse autor acrescenta que as universidades locais devem direcionar suas estratégias de ensino às necessidades da região, mediante um planejamento universitário que seja essencial para sua sobrevivência no mercado e para a valorização local, conduzindo o desenvolvimento da própria região em aspectos tanto intelectuais quanto econômicos.

Gumbowsky *et al.* (2020) argumentam que o modelo de ensino direcionado apenas à aprendizagem do aluno proporciona a formação profissional com conhecimento, todavia poderá afastar a Instituição de Ensino Superior (IES) e os indivíduos de suas responsabilidades sociais.

O referencial teórico apresentado sustenta diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento regional, considerando que a atuação para o estímulo não se restringe a um único setor, mas deve ser compreendida como uma ação integrada que envolve múltiplas dimensões.

3.3 Desenvolvimento Multidimensional

O conceito de “Desenvolvimento Multidimensional” apresenta-se como uma abordagem holística do crescimento e progresso de um local ou região, abrangendo diferentes dimensões do desenvolvimento – humano, social, econômico e ambiental. Cada uma dessas dimensões pode ser utilizada para a mensuração por meio de diferentes índices ou indicadores.

Esse conceito enfatiza que a evolução de uma sociedade depende de diversos fatores inter-relacionados, afastando-se de uma visão unidimensional centrada exclusivamente no crescimento econômico.

Atualmente, muitos estudos têm-se concentrado na integração de diversos indicadores para criar análises mais precisas, capazes de captar o desenvolvimento em todas as suas dimensões – social, econômica, ambiental e humana. Esses indicadores são amplamente utilizados para medir e monitorar a evolução das sociedades sob diferentes perspectivas. Para construir um referencial teórico adequado sobre tais indicadores, recorremos a autores e teorias que discutem tanto os conceitos de desenvolvimento quanto os métodos de mensuração.

a) Desenvolvimento Humano: centraliza no bem-estar das pessoas e suas variáveis permeiam aspectos como educação, saúde e qualidade de vida. O principal referencial é o **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)**, utilizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e os principais teóricos dessa dimensão, como mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Principais atores da abordagem do desenvolvimento humano

AUTOR	CARACTERÍSTICA	ABORDAGEM	FONTE/ANO
Amartya Sen	Um dos principais teóricos do desenvolvimento humano.	“Capacidade” é fundamental para compreensão do IDH.	“Development as Freedom” (1999).
Mahbub ul Haq	Economista paquistanês, pioneiro na criação do IDH.	Destacou a necessidade de medir o desenvolvimento para além do crescimento econômico, incluindo qualidade de vida e liberdade individual.	“Reflections on Human Development” (1996).
Martha Nussbaum	Filósofa que colaborou com Sen na teoria das capacidades.	Enfatiza que o desenvolvimento humano deve ser visto através de uma lente multidimensional, que inclui aspectos como dignidade, educação e autonomia.	“The Quality of Life” (1993).
Sakiko Fukuda-Parr	Trabalha no desenvolvimento de novos indicadores multidimensionais, especialmente na área da pobreza.	Critica o enfoque limitado do IDH e colaborou no Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), que amplia a compreensão da pobreza para além da renda, considerando fatores como educação e saúde.	“The Power of Numbers: A Critical Review of MDG Targets for Human Development and Human Rights” (2013).
Thomas Piketty	Reconhecido por seu trabalho sobre desigualdade econômica e suas implicações para o desenvolvimento humano.	Analisa a distribuição de riqueza e como ela afeta o progresso social e econômico.	“Capital in the Twenty-First Century” (2014).

Sabina Alkire	Uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento do IPM.	Seus trabalhos focam a avaliação da pobreza multidimensional e como as medidas podem ser mais integrativas, considerando várias dimensões simultaneamente.	“Multidimensional Poverty Measurement and Analysis” (2015).
---------------	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora.

O conceito de desenvolvimento evoluiu significativamente ao longo do tempo, ultrapassando a visão meramente econômica para incorporar dimensões humanas, sociais e ambientais. Autores como Amartya Sen (1999) e Mahbub ul Haq (1995) foram fundamentais para ampliar essa compreensão, destacando a importância do desenvolvimento humano como fator central para a qualidade de vida das populações. Nesse contexto, as universidades desempenham papel estratégico não apenas na geração e disseminação do conhecimento, mas também na formação de capital humano qualificado para impulsionar o desenvolvimento tecnológico e sustentável.

Os autores brasileiros Celso Furtado (1961) e Bresser-Pereira (2014), embora não mencionem especificamente o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ou o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), ambos enfatizam a importância de considerar fatores além do crescimento econômico, para avaliar o desenvolvimento de uma sociedade. Bresser-Pereira (2014) define o progresso ou desenvolvimento humano como “o gradual alcance dos cinco objetivos políticos que as sociedades modernas definiram para si próprias: segurança, liberdade individual, bem-estar, justiça social e proteção do ambiente” (Lua Nova; São Paulo, 2014, p. 93).

Para Bresser-Pereira (2012), o Estado deve ter papel ativo no desenvolvimento, incluindo investimentos em educação superior e pesquisa científica. As universidades, ao oferecerem cursos voltados para a formação tecnológica, contribuem diretamente para o desenvolvimento local e regional, capacitando mão de obra qualificada e fomentando parcerias entre academia, setor produtivo e governo.

b) Desenvolvimento Social

Os indicadores sociais avaliam o estado de satisfação de uma sociedade, ou seja, o bem-estar das pessoas em determinada localidade. Abrangem questões como igualdade, inclusão social, acesso a serviços e qualidade das relações sociais. Nessa perspectiva, destacam-se três grandes autores: Townsend (1979), Giddens (1990) e Habermas (1997).

O primeiro autor é conhecido por seus estudos sobre pobreza e exclusão social, definindo a pobreza como a incapacidade de participar plenamente da sociedade. Já o segundo, por sua vez, explora a interseção entre o desenvolvimento social e as mudanças culturais e

institucionais. Essa interação se alinha à ideia de “sociedade do conhecimento”, na qual o acesso ao saber e à tecnologia é determinante para o crescimento sustentável (Giddens, 1990).

E o terceiro destaca a importância das interações sociais e das instituições democráticas como elementos fundamentais para a análise do desenvolvimento social. Além disso, a inclusão social e a redução das desigualdades também estão no cerne da atuação universitária. Townsend (1979) e Habermas (1997) argumentam que a educação tem papel emancipador, permitindo maior participação cidadã e criando condições para uma sociedade mais justa. A formação tecnológica, quando orientada para as necessidades locais, pode minimizar disparidades sociais e ampliar as oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Atualmente, as discussões sobre indicadores sociais têm-se concentrado em temas como inclusão social, equidade e novas formas de medir o progresso social em um contexto marcado por crescentes desigualdades e transformações tecnológicas.

Destaca-se também que o “Desenvolvimento Social”, como o próprio nome exprime, envolve questões de coesão e justiça social, visando à redução das desigualdades, à inclusão de grupos marginalizados (gênero, raça, etnia ou classe social), à segurança pública, à promoção das relações comunitárias e ao fortalecimento das instituições sociais. O propósito desse indicador é examinar se todos os indivíduos estão tendo igual acesso às oportunidades de progresso.

c) Desenvolvimento Econômico

Os indicadores econômicos, como o Produto Interno Bruto (PIB) e a renda per capita, têm sido amplamente utilizados para medir o desenvolvimento de uma nação, embora com críticas sobre sua capacidade de capturar o verdadeiro bem-estar das populações. Melhor explicando, o Desenvolvimento Econômico está direcionado para o crescimento econômico, enquanto na concepção de riqueza e na sua mensuração, além do PIB e da renda per capita, se incluem os fatores como a produtividade, a criação de empregos, a inovação e o desenvolvimento industrial.

Kuznets (1955) foi o economista responsável pela criação do conceito de PIB, contudo ele próprio reconheceu que as medidas são limitantes em captar a qualidade de vida da sociedade. Stiglitz, Sen e Fitoussi (2010) também discutem as falhas do PIB como indicador de bem-estar e propõem novas formas de medir o progresso econômico. Smith (1776), autor clássico das discussões sobre o desenvolvimento econômico, centra-se na compreensão do crescimento econômico e da distribuição de riqueza.

A teoria do desenvolvimento econômico tradicional, influenciada por Adam Smith (1776) e Simon Kuznets (1955), enfatizava o crescimento do PIB como principal indicador de

progresso. No entanto, a partir de abordagens mais recentes, como as de Stiglitz, Sen e Fitoussi (2010), reconhece-se que o desenvolvimento precisa ser multidimensional, englobando aspectos sociais e ambientais. Nesse sentido, a universidade tem papel crucial ao formar profissionais capacitados para atuar em um mercado de trabalho dinâmico e globalizado, promovendo a inovação tecnológica e a sustentabilidade.

Dallabrida (2017, p. 121) traz a visão de Vázquez-Barquero sobre o desenvolvimento econômico, autor que aponta a estratégia de um programa para criar condições e surgimento de iniciativas locais de solução dos problemas de determinados lugares e classifica como dificuldade a “insuficiência de recursos humanos adequados para a gestão local – frequentemente, os dirigentes e os recursos humanos locais, carecem da qualificação necessária para gerir as agências e instrumentos de desenvolvimento local”.

Por outro modo, Stiglitz³ (2009; 2016) tem sido importante interlocutor crítico aos indicadores tradicionais, como o PIB, e propõe novas formas de medir o progresso social que levam em conta a distribuição de riqueza, o acesso a serviços e a desigualdade.

E se tratando mais especificamente sobre a mensuração dos índices de desenvolvimento econômico, Pastore (2015, p. 33) explica que, para os economistas, as variáveis independentes ou dependentes são as que interessam, pois são passíveis de manipulação. Esse autor exemplifica que “o desenvolvimento econômico [...] as variáveis independentes são a taxa de crescimento da população, a taxa de poupança, a taxa de investimento em bens de capital, a taxa de investimento em recursos humanos, o índice *input-output* etc.”. Assim, cada variável resultará em uma análise e, por conseguinte, atribuirá determinado índice ao desenvolvimento econômico.

d) Desenvolvimento Ambiental

Completando a classificação multidimensional, seguimos com o conceito de “Desenvolvimento Ambiental”, dimensão que focaliza a sustentabilidade, salvaguarda e conservação dos recursos naturais, adotando medidas que possam mitigar os impactos da poluição e das mudanças climáticas. A importância de apontar os indicadores nessa área é pertinente diante do atual cenário catastrófico do clima, que vem abalando vidas e cidades inteiras, seja pelo excesso de chuvas, seja pela estiagem, seja, ainda, pelo desmatamento.

³ Livro: “Rewriting the Rules of the American Economy” (2016) e o Relatório “Mismeasuring Our Lives: Why GDP Doesn’t Add Up” (2009).

Ignacy Sachs⁴ formulou os princípios básicos dessa nova visão de desenvolvimento. Ele integrou basicamente seis aspectos, que deveriam guiar os caminhos do desenvolvimento: a satisfação das necessidades básicas; a solidariedade com as gerações futuras; a participação da população envolvida; a preservação dos recursos naturais e do meio ambiente em geral; a elaboração de um sistema social garantindo emprego, segurança social e outras culturas; e o programa de educação (Cavalcanti, 2003, p. 161 *apud* Santos *et al.*, 2012, p. 56).

Sachs (2015) inclui o SDG Index (Índice de Desenvolvimento Sustentável) baseado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Enfatiza a integração entre crescimento econômico, inclusão social e sustentabilidade ambiental. Ignacy Sachs é renomado economista, conhecido pelo seu trabalho no Relatório de Desenvolvimento Sustentável. Além disso, foi encarregado de criar um centro de pesquisas sobre economias dos países subdesenvolvidos. Em 1985, criou o influente Centro de Estudos sobre o Brasil Contemporâneo, do qual foi diretor.

A perspectiva ambiental também é essencial no debate sobre desenvolvimento. Ignacy Sachs (2004) propõe a ideia de “ecodesenvolvimento”, na qual a sustentabilidade precisa ser incorporada aos processos produtivos e educacionais. As universidades têm papel fundamental na pesquisa e disseminação de práticas sustentáveis, garantindo que o progresso econômico não ocorra à custa da degradação ambiental.

Outras(os) autoras(es) deram suas contribuições acerca do tema, entre elas(es) está a Raworth (2017), que criou o conceito de “Economia Donut” ou “Economia Rosquinha”, o qual se refere a um diagrama em forma de rosquinha, em que o círculo interno representa os alicerces sociais relacionados à qualidade de vida (educação, moradia, saúde etc.). O círculo externo representa os limites planetários, e a proposta é não ultrapassar os limites para não danificar o planeta diante da perda da biodiversidade, das mudanças climáticas, da poluição do ar, entre outros danos. Esse modelo visa ao desenvolvimento econômico que respeite esses limites com a garantia da justiça social, integrando a sustentabilidade ambiental e a inclusão social como elementos centrais do desenvolvimento defendido pela autora supracitada.

Jackson (2017) defende o uso de indicadores que mensuram o bem-estar e a sustentabilidade ecológica, afastando-se dos tradicionais indicadores baseados no PIB. Sua

⁴ Ignacy Sachs foi um economista polonês, naturalizado francês. Também era referido como ecossocioeconomista, por sua concepção de desenvolvimento como a combinação de crescimento econômico, aumento igualitário do bem-estar social e preservação ambiental. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ignacy_Sachs. Acesso em: 2 dez. 2024.

argumentação destaca que o planeta possui recursos limitados e a ideia de crescimento econômico infinito não é sustentável.

Nesse contexto, diversos autores propõem e recomendam a criação de novos indicadores que integrem sustentabilidade ambiental, bem-estar social e econômico, considerando fatores como as mudanças climáticas e a exploração desordenada dos recursos naturais. Autores como Klein (2014) e Stern (2016) também reforçam essa perspectiva, enfatizando a necessidade de interações mais efetivas entre políticas econômicas e os impactos das mudanças climáticas, sugerindo, assim, a adoção de métricas inovadoras para medir índices relacionados a essa temática.

Dada a contextualização sobre os principais indicadores do conceito de desenvolvimento, outras dimensões se destacam, e entre elas estão a liberdade, a igualdade de oportunidades, a sustentabilidade e a segurança (UNDP, 1996).

Moreira (2009, p. 543a) extrai trechos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para explicitar o desenvolvimento mediante as oportunidades:

Um processo de ampliação das escolhas das pessoas. Em princípio, estas escolhas podem ser infinitas e mudar ao longo do tempo. Mas em todos os níveis de desenvolvimento, os três essenciais são as pessoas terem uma vida longa e saudável, adquirir conhecimento e ter acesso aos recursos necessários para um padrão de vida digno. Se estas escolhas essenciais não forem disponíveis, muitas outras oportunidades permanecerão inacessíveis (PNUD, 1990, p. 10).

Moreira (2009, p. 547b) apresenta a lista dos principais índices ou indicadores e autores dos compósitos do desenvolvimento, retirada do *survey* de Booyesen (2002), contudo são dispostas no Quadro 3 aquelas que mais se aproximam deste estudo.

Quadro 3 – Dimensões de índices ou indicadores compósitos de desenvolvimento

Autor/Organização	Indicador compósito	Nº de dimensões	Dimensão do desenvolvimento
Bennett (1951)	Índice de níveis relativos de consumo	3	Educação, Saúde e Infraestrutura
Diener (1995)	Índices de qualidade de vida	6	Rendimento, Distribuição de Rendimento, Educação, Saúde, Valores, Ambiente
UNDP (2007)	Índice de Desenvolvimento Humano	3	Rendimento, Educação e Saúde

Fonte: *Survey* de Booyesen (2002).

Nas três dimensões apresentadas, a educação se faz presente diante da sua relevância diante do desenvolvimento que tem como foco o consumo, a melhoria da qualidade de vida e o bem-estar social de uma pessoa ou da sociedade. A inter-relação da educação com o

desenvolvimento multidimensional, intuitivamente falando, vai além da realização pessoal e profissional, ou seja, pessoas vivem coletivamente, e algumas dependem das outras, constituindo um grande sistema envolvendo diferentes áreas. A educação nesse contexto vem sendo representada no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) combinada com a renda e a expectativa de vida (saúde) como forma de apresentar a realidade vivenciada em determinada localidade.

Logo, o desenvolvimento apresenta-se como “um processo diversificado e multifacetado de mudança predominantemente positiva na qualidade de vida para os indivíduos e a sociedade, tanto em aspectos materiais como imateriais” (Simon, 2003, p. 8). Por outro modo, “o que é ou não considerado um caso de desenvolvimento” depende inevitavelmente da noção de quais coisas são valiosas para promover” (Sen, 1988, p. 20).

O desenvolvimento, conforme destacado por Simon (2003), não pode ser compreendido de maneira restrita ou unilateral, mas sim como um processo abrangente que incorpora dimensões materiais e imateriais voltadas para a melhoria da qualidade de vida de indivíduos e sociedades. Essa visão enfatiza a pluralidade de fatores que compõem o progresso, indo além dos indicadores econômicos tradicionais para considerar elementos sociais, culturais e ambientais.

Complementarmente, Sen (1988) ressalta que o entendimento sobre o que constitui o desenvolvimento está intrinsecamente relacionado às percepções e aos valores predominantes em determinada sociedade. Essa abordagem destaca a importância de critérios normativos e contextuais no delineamento de políticas públicas e ações que promovam mudanças positivas. Assim, ao se articularem essas duas perspectivas, evidencia-se que o desenvolvimento não é um conceito estático ou universal, mas um fenômeno dinâmico e multifacetado, cujos contornos dependem de valores culturais, prioridades locais e da interação entre diferentes dimensões da vida humana.

O uso da expressão desenvolvimento multidimensional⁵ neste estudo se justifica pelo entendimento de que o desenvolvimento não pode ser apreendido de forma unidimensional ou restrito ao crescimento econômico, mas deve ser concebido como um processo abrangente que incorpora dimensões humanas, sociais, econômicas, culturais e ambientais. Tal perspectiva está

⁵ A expressão desenvolvimento multidimensional é utilizada por diferentes autores e organismos internacionais para enfatizar que o progresso de uma sociedade não pode ser reduzido a indicadores econômicos. O *Human Development Report* do PNUD (1990) já destacava a necessidade de integrar variáveis como saúde, educação e renda, enquanto Sen (1999) e Haq (1996) consolidaram a perspectiva de que a liberdade, a dignidade e a qualidade de vida constituem dimensões centrais do desenvolvimento. Em nível teórico, a multidimensionalidade permite articular outras abordagens, como o desenvolvimento regional, local, sustentável e socioeconômico, evitando reducionismos e assegurando uma análise mais holística do fenômeno.

em consonância com autores como Sen (1999), Haq (1996) e Nussbaum (1993), que evidenciam a centralidade do bem-estar humano, das liberdades e da qualidade de vida como critérios de avaliação do progresso. Nesse sentido, a noção de multidimensionalidade não se apresenta como conceito concorrente com as demais abordagens – regional, local, sustentável ou socioeconômica –, mas como uma categoria integradora que permite articular essas diferentes perspectivas em uma análise sistêmica.

No campo do desenvolvimento regional, a ideia de multidimensionalidade é particularmente relevante, pois as dinâmicas territoriais não podem ser explicadas apenas por variáveis econômicas, mas também pela capacidade de inclusão social, pela preservação ambiental, pelo fortalecimento institucional e pelo papel estratégico da educação superior na formação de capital humano (Furtado, 1961; Bresser-Pereira, 2014; Sachs, 2004). Assim, ao adotar o conceito de desenvolvimento multidimensional, este trabalho reafirma a necessidade de compreender o desenvolvimento como fenômeno complexo, interdependente e situado, no qual as universidades desempenham papel central na promoção de transformações múltiplas e em diferentes áreas diante da sua atuação plural.

3.4 Avaliação de Política Pública

As políticas públicas surgem como um mecanismo do estado para administrar os bens públicos. A questão da avaliação de política pública neste estudo possui duas finalidades, a primeira é analisar a política em si, diante da ausência do seu próprio fim, trazendo elementos, assuntos convergentes e complementares ao tema, principalmente quando existe a necessidade de mensuração dos preceitos em relação ao alcance dos objetivos propostos; a segunda é confirmar ou refutar a importância do produto em estudo. Essa compreensão presume que a análise vem antes, como mecanismo norteador da avaliação; logo, a avaliação pode ser conceituada como uma análise sistemática de uma operação e/ou resultados, em comparação com um conjunto implícito ou explícito de padrões, como meio de contribuir para a melhoria do programa ou da política (Weiss, 1972; 1998). Isso significa que a principal questão respondida pela avaliação é sobre resultados das políticas (programas, projetos, componentes) que foram ou vêm sendo implementadas.

O foco nos resultados tem permanecido desde o reconhecimento da atividade avaliativa, dada a importância das informações geradas, e o foco da avaliação não se atém apenas aos resultados, pois ele se volta também para o processo da política ou programa. Dessa forma, podem-se avaliar muitas questões-chave sobre as ações que ocorrem durante sua implementação (Silveira; Moreira, 2007).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) reforça que a avaliação se refere ao processo de determinação do valor ou a importância de uma atividade, uma política, ou programa, para complementar uma análise tão sistemática e objetiva possível de uma intervenção planejada, em andamento, completada ou concluída (Morra-Imas; Rist, 2009).

Souza (2002, p. 22) discorre [...] “avaliar é indicar se uma dada política está contribuindo para uma desejável quantidade e distribuição de bem-estar” e se essa política está promovendo mudanças nos sistemas econômico e social destinados a alcançar os resultados desejados. Esse autor ainda acrescenta outro conceito importante, dizendo que a avaliação de processo visa à aferição da eficácia de uma política pública, isto é, se política, plano, programa, ou projeto estão sendo (ou foram) implementados de acordo com as diretrizes concebidas para a sua execução e se o seu produto atingirá (ou atingiu) as metas desejadas.

Avaliar significa compreender e explicar o “que funciona, para quem, e em que circunstâncias” (Sanderson, 2002, p. 5). Entre as aplicações da avaliação, podem-se relacionar os seguintes usos: (i) Auxiliar a alocação de recursos; (ii) Auxiliar a repensar as causas do problema; (iii) Identificar novos problemas; (iv) Apoiar tomada de decisão sobre alternativas competitivas (ou melhores alternativas); (v) Oferecer suporte ao setor público, para reforma e inovação; e (vi) Construir consensos sobre as causas de um problema e como encontrar respostas (Silveira; Moreira, 2007).

Na avaliação, verificam-se se os resultados alcançados são os planejados. No contexto da avaliação formativa, os projetos podem ser aperfeiçoados e as falhas são corrigidas. As informações levantadas no monitoramento são utilizadas na avaliação; quanto aos indicadores, eles são importantes para a avaliação quantitativa das metas. Já no contexto das avaliações somativas, *ex-post-facto*, buscam-se identificar se os objetivos foram alcançados e o problema foi solucionado, revelando os efeitos ou impactos da política. Logo, a sua aplicação pode ser empregada por regressões métricas com dados de painel. Outro ponto a ser ressaltado é “aplicação sistemática de métodos de avaliação, com intuito de verificar os impactos econômicos e sociais” (Neto; Resende, 2016, p. 65).

A avaliação também pode focalizar uma instituição – avaliação institucional. Nesse caso, são analisadas as políticas institucionais e os programas e projetos desenvolvidos para a implementação das políticas institucionais. Nesse tipo de avaliação, examina-se o atendimento aos objetivos de cada uma das políticas e projetos, assim como a consecução dos objetivos e as finalidades da instituição, isto é, sua “missão institucional” (Souza, 2002, p. 24). É esse o ponto para o qual se propõe a investigação, considerando que a missão da UEA é promover o

desenvolvimento sobre a Amazônia, especificamente naquilo que se refere aos efeitos promovidos pela formação nos Cursos Superiores de Tecnologia (CST).

Busca-se ainda evidenciar o parâmetro de resultados, considerando que a avaliação da política – visa analisar em que medida a política pública atingiu os seus propósitos e informar a decisão sobre a sua manutenção, alteração, aprofundamento ou eventual extinção. Esse é um momento, por excelência, de prestação de contas aos vários atores envolvidos na política pública (incluindo os seus destinatários finais), bem como à sociedade como um todo (Monteiro; Moreira, 2018, p. 73).

Nesse contexto, a avaliação ganha relevo estratégico, especialmente ao considerar o papel da universidade como agente de desenvolvimento por meio da oferta dos cursos. Ao implementar os cursos em diferentes espaços geográficos, atua como mediadora de uma política pública de formação profissional e de promoção de capacidades locais. Portanto, avaliar os efeitos dessa política torna-se necessário para compreender em que medida ela tem contribuído para a transformação das realidades socioeconômicas locais.

Como destacam Cohen e Franco (1993), a avaliação [...] deve ser compreendida para além de seus aspectos operacionais, assumindo uma função crítica, formativa e participativa. Nesse sentido, a avaliação deve considerar não apenas indicadores quantitativos (como número de egressos ou taxas de empregabilidade), mas também as mudanças qualitativas que ocorrem nos territórios a partir da presença institucional e da formação como um todo. Isso inclui impactos no capital humano, nas economias locais e na valorização das vocações regionais.

Jannuzzi (2016) salienta que o processo avaliativo também envolve monitoramento contínuo, o que exige um esforço institucional em sistematizar dados e gerar evidências sobre os resultados e os processos. Essa perspectiva é fundamental neste estudo, pois a mensuração dos efeitos da política pública educacional deve levar em conta tanto os objetivos institucionais expressos na missão quanto os resultados percebidos pelos sujeitos beneficiários – egressos e comunidades.

De forma complementar, Fahel e Neves (2007) destacam que a avaliação de políticas sociais deve estar articulada ao modelo de desenvolvimento que se pretende alcançar. Isso é especialmente relevante em contextos periféricos, transformando-se em uma ferramenta de correção de desigualdades históricas. Assim, avaliar não é apenas verificar sua eficácia, mas também refletir sobre sua contribuição no fortalecimento de um projeto de desenvolvimento territorial sustentável e inclusivo.

Portanto, ao avaliar a política universitária, busca-se não apenas aferir os resultados diretos da formação, mas também compreender como essa ação pode estar cumprindo (ou não) o seu objetivo, ou seja, isso implica considerar todas as etapas da política pública em questão.

4. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados para avaliar a política pública em questão foram organizados considerando o objetivo geral, que é avaliar o papel da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como instrumento de política pública de desenvolvimento regional, bem como: (i) Analisar os índices de desenvolvimento dos municípios do Amazonas para contextualizar o cenário de desenvolvimento regional; (ii) Examinar o papel da UEA como estratégia de política pública voltada para o desenvolvimento regional; (iii) e Mapear e analisar a inserção profissional dos egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) da UEA, considerando seu perfil socioeconômico, empregabilidade e mercado de trabalho. Nessa perspectiva, apresenta-se o conjunto de elementos centrais do objeto a ser pesquisado, o qual contempla os municípios atendidos, os cursos ofertados e o total de egressos, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Elementos centrais da pesquisa

Município atendido	Curso Superior de Tecnologia	Total de egressos
Anori, Apuí, Autazes, Barcelos, Barrerinha, Borba, Beruri, Boa Vista do Ramos, Boca do Acre, Careiro Castanho, Carauari, Coari, Codajás, Eirunepé, Envira, Fonte Boa, Humaitá, Ipixuna, Iranduba, Itacoatiara, Itamarati, Itapiranga, Japurá, Jutai, Juruá, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maraã, Maués, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Novo Aripuanã, Novo Airão, Parintins, Presidente Figueiredo, Santo Antônio do Içá, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença, São Sebastião do Uatumã, Tabatinga, Tapauá, Tefé, Uarini, Urucará.	Tecnologia em Agrimensura, Tecnologia em Agroecologia, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Arqueologia, Tecnologia em Construção Naval, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Gestão Comercial, Tecnologia em Gestão de Turismo, Tecnologia em Gestão Pública, Tecnologia em Logística, Tecnologia em Manutenção Mecânica, Tecnologia em Mineração, Tecnologia em Petróleo e Gás, Tecnologia em Produção Pesqueira, Tecnologia em Processamento de Dados,	5.667

	Tecnologia em Saneamento Ambiental e Tecnologia em Turismo Ecológico	
Total: 45	Total: 18	Total: 5.667

Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento/UEA.

Esses elementos serviram de base para o delineamento do processo da pesquisa, contudo não representam a métrica amostral para a análise quantitativa, ou seja, serviram apenas como dados essenciais e de complemento aos aspectos norteadores:

1. O Cenário do Desenvolvimento do Estado do Amazonas: com o intuito de evidenciar o nível de desenvolvimento do estado do Amazonas, realizou-se uma análise dos indicadores dos municípios amazonenses para justificar a missão institucional da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que busca promover o desenvolvimento por meio da oferta de seus cursos, nesta pesquisa representada pelos Cursos Superiores de Tecnologia. Para isso, foi utilizada a análise de dois instrumentos: os Índices dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (IODS) e o Índice de Progresso Social (IPS). Esses indicadores permitiram caracterizar o cenário atual do desenvolvimento no estado, possibilitando dimensionar, de maneira mais concreta, os resultados alcançados em desenvolvimento no cenário da sustentabilidade e do progresso social. A demonstração dos resultados foi realizada por meio da análise de dados secundários, os quais foram obtidos nos sítios eletrônicos: <https://www.iodsamazonas.com.br/iods-amazonas/ranking-iods> e <https://ipsbrasil.org.br/pt>.

Além disso, foram analisados os indicadores educacionais entre 2000 e 2022, com base na Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep), a fim de evidenciar os avanços relacionados à expansão e interiorização da Educação Superior no Amazonas, especialmente a partir da implantação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Nesse sentido, os dados secundários extraídos são considerados fontes documentais confiáveis e uma abordagem de pesquisa documental (Marconi; Lakatos, 2003; Gil, 2008). Essa estratégia permitiu explorar informações públicas já sistematizadas, conforme orientam Cellard (2008) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o que possibilitou a compreensão crítica dos dados à luz do objeto investigado. Esses dados estão expostos no Quadro 5.

Quadro 5 – Indicadores multidimensionais

Dimensão	Indicador	Variável	Fonte de dados
Humano	IODS IPS	- ODS 1 (Erradicação da Pobreza), ODS 2 (Fome Zero e Agricultura Sustentável), ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), ODS 4 – Educação de Qualidade.	IODS Amazonas/IPS Brasil

Dimensão	Indicador	Variável	Fonte de dados
		- IPS — Necessidades Humanas Básicas (Nutrição e Cuidados Médicos Básicos, Moradia etc.).	
Social	IODS IPS	- ODS 5 (Igualdade de Gênero), ODS 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico), ODS 10 (Redução das Desigualdades), ODS 17 (Parcerias e Meios de Implementação). - IPS — Fundamentos do Bem-Estar e Oportunidades.	Atlas IODS Amazonas e Aplicação de Questionário e/ou Entrevista
Econômico	IODS	- ODS 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico), ODS 9 (Indústria, Inovação e Infraestrutura), ODS 10 (Redução das Desigualdades).	IODS Amazonas Questionário e/ou Entrevista
Ambiental	IODS IPS	- ODS 6 (Água Potável e Saneamento), ODS 7 (Energia Limpa e Acessível), ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis), ODS 13 (Ação Contra a Mudança Global do Clima), ODS 14 (Vida na Água) e ODS 15 (Vida Terrestre). - Qualidade do Meio Ambiente.	IPS Brasil e Atlas IODS Amazonas

Fonte: Elaboração da autora.

Destacam-se no Quadro 5 a integração e composição dos indicadores analisados, como o Índice de Progresso Social (IPS) e os Índices dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (IODS). As variáveis estão relacionadas a cada dimensão do desenvolvimento e são utilizadas na construção dos referidos indicadores, razão pela qual foram incluídas como elementos de mensuração correlacionados.

2. Entrevistas com dirigentes acadêmicos e coordenadores de cursos (sujeitos da pesquisa): para compreender o papel da UEA, aplicaram-se entrevistas semiestruturadas aos dirigentes das unidades acadêmicas da UEA localizadas no interior do estado e a coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia. As entrevistas ocorreram via Google Meet, com o propósito de levantar informações sobre a implementação dos cursos, suas finalidades, o cenário estrutural e os resultados percebidos no contexto local.

Inicialmente, foi considerado o número de entrevistados pelo número de unidades no interior. Atualmente, a UEA possui 26 unidades, sendo seis Centros de Estudos Superiores e 20 Núcleos de Ensino Superior. Desses, quatro núcleos ainda estão em fase de consolidação, o que justificou a delimitação da amostra às unidades em pleno funcionamento, ou seja, a intenção foi entrevistar 22 dirigentes; desse total, apenas nove aceitaram participar. Esclarece-se, ainda, que as entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado (Apêndice 3) e foram conduzidas conforme a disponibilidade da agenda dos participantes e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, com aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Viçosa.

A análise qualitativa desses dados seguiu a abordagem de Bardin (1977, p. 35), que considera o “código linguístico oral próprio da comunicação dual (diálogo)”. Por conseguinte, as entrevistas foram transcritas, analisadas e categorizadas em *corpus* textuais e sintetizadas em um quadro.

Nesta etapa, também ocorreu a análise com base em documentos oficiais, especificamente nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Planejamento Pedagógico Institucional (PPI), entre outros. A análise documental consistiu na classificação e indexação de informações para consulta e armazenamento (Bardin, 1977), o que foi complementado pela visão de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), que destacam a importância desse procedimento para as Ciências Sociais Aplicadas.

3. Aplicação de questionário aos egressos (sujeitos da pesquisa): foi elaborado um questionário *on-line* (Apêndice) por meio da plataforma Google Forms, destinado aos egressos dos CSTs da UEA. O instrumento incluiu questões fechadas e abertas, abordando-se as características socioeconômicas, o período de formação acadêmica, a atuação profissional, a formação profissional e a rede (*network*). Marconi e Lakatos (2003) afirmam que o questionário consiste em uma série ordenada de perguntas enviadas ao respondente sem a presença do pesquisador, acompanhado por uma carta explicando a natureza da pesquisa.

A divulgação do questionário, a princípio, foi realizada por meio dos dirigentes das unidades acadêmicas da UEA no interior do Amazonas. No entanto, devido à baixa taxa inicial de resposta, outras estratégias foram adotadas, como a criação de grupos de transmissão via WhatsApp e publicações nas redes sociais pessoais (Facebook e Instagram), mas apenas 26 egressos responderam ao questionário.

No geral, o cruzamento dos dados coletados nas três etapas permitiu uma abordagem qualitativa que, conforme Creswell (2010; 2012), é indicada quando se busca compreender os significados e as experiências dos participantes em seu contexto natural. Essa abordagem

valoriza a complexidade dos fenômenos sociais, por meio da análise aprofundada dos dados descritivos e da interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à realidade estudada. Além disso, segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa possibilita apreender as múltiplas dimensões da realidade social, reconhecendo a subjetividade e as relações contextuais envolvidas no processo investigativo. Bogdan e Biklen (1994) também ressaltam que essa abordagem privilegia a coleta de dados em ambientes naturais e a análise interpretativa, promovendo a compreensão rica e detalhada dos fenômenos sociais.

Para isso, inicialmente, adotou-se uma abordagem metodológica mista. Os dados quantitativos foram tratados por meio da análise descritiva que, conforme Guedes *et al.* (2005, p. 1), “permite sintetizar uma série de valores semelhantes, facilitando a compreensão das variações por meio de tabelas, gráficos e medidas descritivas”. Porém, diante das limitações ocorridas no decorrer do processo, ocasionadas pelo número insuficiente de respondentes, a investigação passou a assumir um caráter predominantemente empírico.

Nessa perspectiva, compreende-se, conforme a abordagem de Demo (2000), que a pesquisa empírica não se restringe à simples coleta de dados de forma aleatória ou assistemática, mas requer um processo investigativo sistematizado, ancorado em fundamentação teórica sólida e orientado para a produção de conhecimento crítico e aprofundado sobre o objeto de estudo.

Destaca-se ainda que a articulação entre os indicadores de desenvolvimento regional, o discurso institucional da universidade e os dados empíricos oriundos das entrevistas com dirigentes, coordenadores de curso e egressos forneceu subsídios relevantes para avaliar o papel da UEA enquanto agente de desenvolvimento e instrumento de política pública educacional. A análise dos dados possibilitou identificar áreas estratégicas, em que a universidade pode reorientar suas ações, especialmente quanto à oferta de cursos superiores de tecnologia em localidades específicas.

Enfatiza-se que os dados qualitativos, provenientes das entrevistas semiestruturadas com dirigentes e coordenadores de curso, bem como das respostas abertas dos egressos, foram interpretados à luz da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), a qual possibilita a categorização sistemática das unidades de sentido, favorecendo a identificação de temas, regularidades e inferências relacionadas aos objetivos da pesquisa. Essa estratégia analítica integrada buscou avaliar não apenas os impactos mensuráveis da presença da UEA nos municípios, mas também as percepções e narrativas que revelam o alcance simbólico, social e econômico da formação ofertada por meio dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Para melhor compreensão e visualização de todo o processo metodológico, apresenta-se o Quadro 6, que resume a categorização dos métodos, a classificação da pesquisa, os autores e a base de dados, bem como a unidade de pesquisa, o objeto e suas particularidades. Essa sistematização oferece uma visão clara e integrada dos procedimentos empregados.

Quadro 6 – Roteiro metodológico da pesquisa

Categorização dos métodos	Classificação da pesquisa	Autor/Base de dados
Abordagem	Qualitativa Quantitativa Empírica	Creswell (2010; 2012) Sampieri, Collado e Lucio (2006) Demo (2000)
Caracterização da pesquisa	Documental; Exploratória; Descritiva	Gil (2002)
Objeto de estudo	Cursos Superiores de Tecnologia	UEA, INEP, MEC e CNCST
Técnica de coleta de dados	Aplicação de questionário Aplicação de entrevista Pesquisa documental Pesquisa de dados secundários	Marconi e Lakatos (2003), Guedes <i>et al.</i> (2005), Gil (2008) e Cellard (2008)
Técnica de análise de dados	Análise de conteúdo Análise descritiva	Bardin (1977), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009)

Fonte: Elaboração da autora.

Apesar dessa estrutura metodológica previamente delineada, a execução da pesquisa não alcançou integralmente os resultados esperados, especialmente no que se refere à quantidade de participantes prevista para a amostragem. Tal limitação comprometeu em parte a abrangência inicialmente desejada, restringida pelo número de respondentes, ou seja, apenas 38 sujeitos participaram da pesquisa, distribuídos entre 26 egressos (E), nove dirigentes (D) e três coordenadores (C). Entre esses últimos, dois são dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) e um é coordenador geral dos cursos de oferta especial. Salienta-se que esses sujeitos estão representados ao longo trabalho pelas letras iniciais (E, D e C) e foram selecionados com base em seu vínculo com a instituição e suas percepções; experiências foram analisadas para compreender a estratégia da UEA para o alcance do desenvolvimento regional.

No entanto, mesmo com o número reduzido de participantes, isso não inviabilizou a condução da investigação, que assumiu características próprias de uma pesquisa empírica, conforme destaca Demo (2000), ao enfatizar que a empiria não está condicionada à amplitude numérica dos dados, mas sim à capacidade de observar, registrar e interpretar fenômenos concretos da realidade. Assim, ainda que com uma amostra reduzida, foi possível captar elementos significativos para análise, assegurando a validade qualitativa dos resultados. Essa

condição reforça o caráter exploratório do estudo, sustentado pela observação direta de práticas institucionais e pela interpretação dos discursos dos sujeitos envolvidos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico são apresentados os resultados em consonância com o arcabouço metodológico adotado para a coleta e análise de dados. Cada tópico vem acompanhado por discussões pertinentes e relacionadas ao tema, as quais estão organizadas no subtópico subsequente.

5.1 Análise dos Índices (ou Indicadores) do Desenvolvimento do Amazonas

Em resposta ao primeiro objetivo específico, fundamenta-se que o desenvolvimento assume dimensão estratégica e territorializada, na qual diferentes instituições desempenham papel crucial para impulsionar transformações sociais, econômicas e ambientais no território. Essa perspectiva reconhece a centralidade do espaço e das articulações institucionais como fatores determinantes no processo de desenvolvimento (Boisier; Torrens, 2007).

Por outra perspectiva, Sen (2018) aponta que o desenvolvimento deve ser concebido como um processo de ampliação das capacidades e liberdades das pessoas, o que inclui a geração de oportunidades de trabalho e a valorização dos saberes locais. Por outro modo, conforme destaca Sachs (2008), o desenvolvimento sustentável deve integrar crescimento econômico, equidade social e preservação ambiental, especialmente em regiões sensíveis como a Amazônia. Veiga (2010) complementa ao afirmar que o desenvolvimento em territórios amazônicos só será efetivo se articular políticas públicas, educação e uso sustentável dos recursos naturais, garantindo, assim, um modelo de crescimento mais justo e sustentável.

Com base nesses três autores, optou-se por evidenciar os Índices ou Indicadores de Desenvolvimento do Amazonas, vislumbrando tecer relação com o objeto analisado. Nesse sentido, utilizaram-se dois índices, que foram investigados por pesquisadores e instituições que também fazem parte do contexto amazônico: o Atlas ODS Amazonas⁶ e o Índice de Progresso Social (IPS).⁷ Esses dois índices demonstram o *ranking* do desenvolvimento dos municípios amazonenses, e o Atlas ODS Amazonas publica boletins com destaque sobre os indicadores

⁶ O atlas é um conjunto de dados e indicadores sobre os municípios do Amazonas que determinam o *status* das metas presentes em cada um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) com prazo para o ano 2030 (Disponível em: <https://www.atlasodsamazonas.ufam.edu.br/item-1-do-menu-1.html>. Acesso em: 17 nov. 2024).

⁷ O Índice de Progresso Social (IPS) é uma metodologia que avalia a qualidade de vida da população no Brasil de forma multidimensional. Além de avaliar se as pessoas têm o necessário para prosperar, indo além das métricas tradicionais e paradigmas econômicos, essa metodologia permite comparar municípios, estados e regiões. Disponível em: <https://ipsbrasil.org.br>. Acesso em: 17 nov. 2024).

relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).⁸ Cabe dizer que essas informações são extraídas de bases públicas governamentais vinculadas a sistemas de monitoramento do desenvolvimento, abrangendo cada município analisado.

Tais indicadores evidenciam alguns avanços e desafios nas dimensões humana, social, econômica e ambiental, no âmbito estadual. Ressalta-se que a apresentação desses dados visa fomentar a reflexão acerca da correlação com a formação superior enquanto instrumento que transcende a dinâmica do conhecimento técnico, da profissão, do mercado de trabalho e da empregabilidade. Busca-se, assim, ampliar a discussão sobre os papéis e a utilização de instrumentos que as universidades podem adotar e desempenhar em relação ao desenvolvimento regional.

A abordagem adotada se fundamenta nos indicadores dos 62 municípios do estado, com a apresentação dos respectivos *rankings*. Entre eles, destacam-se os municípios de Maués, Carauari e Coari, por serem as localidades de origem dos egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) respondentes desta pesquisa.

Inicialmente, apresenta-se a classificação dos municípios em relação às metas estabelecidas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em uma escala de 0 a 100 pontos, estabelecida pelos formuladores da métrica. A Tabela 1 sintetiza tal classificação, oferecendo um panorama da realidade do desenvolvimento sustentável no estado do Amazonas.

Tabela 1 – Classificação do Índice dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – 2019

<i>Ranking</i>	Município	Valor	<i>Ranking</i>	Município	Valor
1	Manaus	66,39	32	Careiro da Várzea*	49,80
2	Silves*	59,96	33	Boca do Acre	49,77
3	Carauari**	57,77	34	Beruri	49,68
4	Presidente Figueiredo	57,74	35	Manacapuru	49,60
5	São Sebastião do Uatumã	56,48	36	Tapauá	49,59
6	Urucará	56,19	37	Maués**	49,50
7	Parintins	55,72	38	Uarini	49,41
8	Itapiranga	55,62	39	Fonte Boa	49,40
9	Rio Preto da Eva*	55,29	40	Nhamundá*	49,30
10	Anamã*	54,86	41	Tabatinga	49,07
11	Autazes	54,72	42	Caapiranga*	48,91
12	Iranduba	54,44	43	Codajás*	48,27

⁸ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um chamado para ação de todos os países – pobres, ricos e de renda média – para promoverem a prosperidade enquanto protegem o planeta. Eles reconhecem que acabar com a pobreza deve andar de mãos dadas com estratégias que construam crescimento econômico e abordem uma gama de necessidades sociais, incluindo educação, saúde, proteção social e oportunidades de emprego, enquanto enfrentam as mudanças climáticas e a proteção ambiental (Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment>. Acesso em: 20 nov. 2024).

13	Novo Airão	53,35	44	Juruá	48,15
14	Japurá	53,21	45	Jutaí	48,15
15	Benjamin Constant*	53,13	46	Ipixuna	48,13
16	Envira	52,30	47	São Paulo de Olivença	47,35
17	Alvarães*	52,29	48	Novo Aripuanã	47,32
18	Manaquiri*	52,21	49	Santo Antônio do Içá	47,26
19	Canutama*	52,19	50	Amaturá*	47,11
20	Borba	51,90	51	Itamarati	47,06
21	Barreirinha	51,87	52	Lábrea	46,88
22	Humaitá	51,81	53	Boa Vista do Ramos	46,69
23	Anori	51,80	54	Nova Olinda do Norte	46,34
24	Pauini*	51,57	55	Eirunepé	46,22
25	Urucurituba*	51,15	56	Apuí	46,21
26	Careiro	50,98	57	Maraã	45,66
27	Tefé	50,92	58	Atalaia do Norte*	44,55
28	Tonantins*	50,82	59	Barcelos	43,80
29	Itacoatiara	50,72	60	Santa Izabel do Rio Negro*	42,67
30	Guajará*	50,24	61	São Gabriel da Cachoeira	41,49
31	Manicoré	49,83	62	Coari**	41,14

Fonte: ODS Amazonas (Disponível em: <https://www.iodsamazonas.com.br/iods-amazonas/ranking-iods>. Acesso em: 30 out. 2024).

Nota¹: * Municípios que não tiveram oferta de Cursos Superiores de Tecnologia.

Nota ²:**Municípios que tiveram participação de egressos na pesquisa.

Os índices dispostos na Tabela 1 representam os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, e alguns municípios não foram avaliados por ausência de dados. Logo, as informações fornecidas no próprio *site* ditam que a equação de redimensionamento garante a conversão de todas as variáveis para que sejam expressas como variáveis ascendentes, de forma que os valores mais altos denotem os melhores desempenhos. Exemplo, se o município apresentar 50 pontos, isso indica que ele estará a meio passo de alcançar o objetivo, já se o resultado for 75 pontos a cidade está no caminho certo. O Quadro 7 representa o Panorama do IODS 2019 do estado do Amazonas de forma sintética, porém enfatizando os dados dos municípios que fazem parte da investigação.

Quadro 7 – Panorama do IODS-2019 no Amazonas

Posição	Município	IODS	Nota de destaque
1.º	Manaus	66,39	Liderança sustentada por saúde (ODS 3) e Gestão de Resíduos (ODS 11).
3.º	Carauari	57,77	Destaca-se pela área de floresta em seu território (ODS 15), mas falta conexão com a internet (ODS 17); adotar práticas sustentáveis em licitações e contratações públicas

Posição	Município	IODS	Nota de destaque
			(ODS 12); e conter os homicídios de mulheres (ODS 16).
37.º	Maués	49,50	Pontuou negativamente no indicador Trabalho decente e crescimento econômico 8.2.1, que se refere à taxa de variação anual do PIB real por pessoa ocupada com a pontuação de 1,42 ponto no ODS 8; esse indicador avalia o crescimento econômico e a geração de empregos em uma região. Por outro lado, destacou-se nos ODS 02 (Fome zero e agricultura sustentável) e 03 (Saúde e bem-estar).
...	Média estadual (62 municípios)	≈ 52 pontos	Grande dispersão (41,14 - 66,39).
59.º–*62.º	Atalaia do Norte, Barcelos, Coari*, São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro	≤ 45	Carência de água segura, habitação adequada e controle interno. Coari zerou em 11 dos 42 indicadores avaliados, ficando na última colocação entre os municípios.

Fonte: <https://www.iodsamazonas.com.br/iods-amazonas/ranking-iods>. Acesso em: 17 jul. 2025.

As notas de destaque no Quadro 7 ditam o padrão espacial, e os melhores resultados se concentram no eixo Manaus-Médio Solimões, com exceção do município de Coari, que ficou na última colocação, enquanto os piores se encontram no extremo norte e no sudoeste, os quais apresentam o **gap** estrutural em saneamento, habitação precária e violência de gênero. Esses são alguns dos fatores que determinaram o travamento do avanço de ≈ 85% dos municípios.

Pontua-se que alguns municípios tiveram alguns indicadores zerados conforme apontado pelos próprios pesquisadores dos ODS, ou seja, isso reflete certa fragilidade dos índices apresentados, a exemplo do município de Coari, que ficou em última posição em razão de 11 indicadores que não foram avaliados por ausência de dados. Nesse sentido, caberia formular alguns questionamentos em relação ao sistema de mensuração adotado, e talvez o cruzamento de dados de outras fontes poderia estar limitando uma interpretação mais próxima da realidade. Nesse caso, o envolvimento de outros autores no âmbito municipal seria uma estratégia a ser pensada e aplicada, objetivando demonstrar o cenário a ser perseguido.

Quanto ao Índice de Progresso Social (IPS), ele é uma ferramenta que mede o desempenho social e ambiental geograficamente, ou seja, países, estados, municípios e até

comunidades podem se submeter a essa medição. A organização *Social Progress Imperative* (SPI) é responsável pelo seu desenvolvimento e pela coordenação da publicação anual do IPS Global para 170 países desde 2014. Um dado importante sobre a escala subnacional foi baseado no IPS Amazônia, desenvolvido de forma pioneira pelo Instituto do Homem e do Meio Ambiente (Imazon) em 2014. Esse índice surgiu para complementar medidas de desenvolvimento, e seus idealizadores acreditam que o crescimento econômico sem progresso social resultaria em degradação ambiental, aumento das desigualdades e conflitos sociais. Logo, sua função é mensurar os resultados finalísticos de forma direta e vem sendo usado para o planejamento, avaliação de programas e aperfeiçoamento de políticas públicas. Outra serventia do IPS é orientar os investimentos sociais privados nos municípios (Relatório Completo do IPS Brasil, 2024, p. 7-8).

O IPS Brasil (2024) é composto por 53 indicadores sociais e ambientais provenientes de fontes públicas e está dividido em três dimensões: necessidades humanas básicas, fundamentos do bem-estar e oportunidades, cujas notas variam de 0 a 100, levando-se em consideração 12 componentes. São eles: nutrição e cuidados médicos básicos; água e saneamento; moradia; segurança pessoal; acesso ao conhecimento básico; acesso à informação e à comunicação; saúde e bem-estar; qualidade do meio ambiente; direitos individuais; liberdades individuais e de escolha; inclusão social; e acesso à educação superior. A classificação geral está apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – *Ranking* do Índice de Progresso Social (IPS) – 2024

<i>Ranking</i>	Município	Valor	<i>Ranking</i>	Município	Valor
1	Manaus	64.34	29	Santo Antônio do Içá	50.34
2	Urucurituba	59.37	30	Careiro da Várzea	50.31
3	Itacoatiara	58.59	31	Boca do Acre	50.05
4	Parintins	57.98	32	Tonantins	50.00
5	Itapiranga	56.89	33	Nova Olinda do Norte	49.91

6	Novo Airão	55.78	34	Barreirinha	49.63
7	Presidente Figueiredo	55.35	35	Manicoré	49.29
8	Codajás	54.69	36	Fonte Boa	49.24
9	Manacapuru	54.60	37	Canutama	48.83
10	Boa Vista do Ramos	54.52	38	São Paulo de Olivença	48.69
11	Silves	54.09	39	Novo Aripuanã	48.53
12	Anori	54.04	40	Santa Isabel do Rio Negro	48.11
13	Rio Preto da Eva	53.73	41	Ipixuna	48.05
14	Humaitá	53.34	42	Lábrea	47.85
15	Amaturá	53.24	43	Autazes	47.84
16	Caapiranga	53.24	44	Envira	47.78
17	Manaquiri	53.14	45	Guajará	47.73
18	Urucará	52.91	46	Maués	47.70
19	Beruri	52.82	47	Atalaia do Norte	47.26
20	Nhamundá	52.59	48	Borba	47.14
21	Anamã	52.21	49	Coari	47.13

22	Juruá	52.01	50	Maraã	46.89
23	Benjamin Constant	51.73	51	Tabatinga	46.86
24	São Sebastião do Uatumã	51.32	52	Itamarati	46.70
25	Tefé	51.16	53	Iranduba	46.09
26	Barcelos	50.96	54	Tapauá	45.78
27	Careiro	50.42	55	Alvarães	45.67
28	Carauari	50.36	56	Uarini	45.66
			57	Eirunepé	44.82
			58	São Gabriel da Cachoeira	44.81
			60	Apuí	43.92
			61	Japurá	43.81
			62	Pauini	42.63

Fonte: IPS Brasil (Disponível em: <https://ipsbrasil.org.br/explore/scorecard/AM>. Acesso em: 20 out. 2024).

Comparando a diferença entre a melhor e a pior pontuação (21,72 pontos), percebe-se uma significativa disparidade no progresso social entre os municípios. Esse fato pode estar relacionado ao perfil de cada cidade. Manaus, por ser a capital do estado, concentra os maiores investimentos, renda e oportunidades de emprego, enquanto Pauini, município distante e pacato, enfrenta infraestrutura deficitária.

A maioria das variáveis analisadas em Pauini foi considerada “fraca”, destacando-se o baixo acesso ao ensino superior, com uma pontuação de apenas 6,19. Por outro lado, houve um resultado positivo nos direitos individuais.

Em relação à distribuição das pontuações, os municípios com melhores pontuações (*top* 10), entre 64,35 e 54,52, apresentaram variação de 9,83 pontos, já os municípios com piores pontuações (*bottom* 10), entre 46,09 e 42,63, a variação foi de 3,46 pontos. Isso sugere que, entre os municípios com melhores pontuações, as diferenças são mais amplas, indicando as principais forças que podem estar relacionadas à heterogeneidade nas condições sociais e econômicas, conforme demonstrado no Quadro 8.

Quadro 8 – *Ranking* amazonenses no IPS-2024 (*Top* 10)

Posição	Município	IPS-2024	Principal força
1.º	Manaus	64,34	Água e Saneamento (78,9), Moradia (86,6), Informação e Comunicação (74,4).
2.º	Urucurituba	59,37	Nutrição e Cuidados Médicos Básicos, Água e Saneamento e Inclusão Social, com destaque para paridade de gênero na Câmara Municipal.
3.º	Itacoatiara	58,59	Segurança pessoal acima da média amazônica; baixo desmatamento.
4.º	Parintins	57,98	Cultura e Turismo alavancam o bem-estar.
5.º	Itapiranga	56,89	Cobertura Vacinal (Poliomielite), Saúde e Bem-estar (Densidade de Telefonia Móvel).
6.º	Novo Airão	55,78	Conexão com unidades de conservação impulsiona o meio ambiente.
7.º	Presidente Figueiredo	55,35	Oportunidade (Direitos Individuais), Qualidade do Meio Ambiente (Índice de Vulnerabilidade Climática dos Municípios – IVCN) e Empregados com Ensino Superior.
8.º	Codajás	54,69	Índices de Perda de Água, Subnutrição e Paridade de Gênero na Câmara Municipal.
9.º	Manacapuru	54,60	Direitos Individuais (Acesso a Programas de Direitos Humanos e Existência de Ações para Direitos de Minorias).
10.º	Boa Vista do Ramos	54,52	Moradia (Domicílio com Coleta de Resíduos Adequada) e Acesso à Educação Superior (Empregados com Ensino Superior, sendo a maioria mulheres).

Fonte: Elaboração da autora com os dados da pesquisa (<https://ipsbrasil.org.br/explore/scorecard/AM>). Acesso em: 20 out. 2024).

Pondera-se que a localização e o contexto regional também podem ter influenciado os índices apresentados, pois os municípios com melhores pontuações, como Itacoatiara e

Presidente Figueiredo⁹, estão mais próximos da capital Manaus. Parintins é o quarto município mais populoso do estado, e sua economia é estimulada pelo Festival dos Bumbais, Garantido e Caprichoso, o que pode refletir maior acesso a serviços básicos, infraestrutura e oportunidades econômicas, exceto o município de Iranduba, que também está próximo, todavia recebeu pontuação negativa entre os 10 piores municípios que estão situados em áreas mais remotas e de difícil acesso, como Pauini, Japurá e São Gabriel da Cachoeira. A localização geográfica pode ser fator limitante ao acesso a recursos, infraestrutura e políticas públicas efetivas. No entanto, outros fatores necessitam ser analisados, principalmente a atuação por parte da Administração Executiva Municipal e da Câmara Legislativa Municipal, órgãos responsáveis pelo levantamento das necessidades municipais e, conseqüentemente, por buscar mitigar as problemáticas. A capacidade política e técnica dessas instâncias pode potencializar ou restringir o alcance das políticas públicas, sendo, portanto, elementos-chave na redução das assimetrias regionais (Avelino; Barone, 2017). Para compreensão mais detalhada do IPS em relação aos municípios com piores pontuações (*bottom 10*), observa-se que as diferenças são menores, sinalizando maior uniformidade nas condições desfavoráveis.

Quadro 9 – Ranking (*Bottom 10*) amazonenses no IPS-2024

Posição	Município	IPS-2024	Principal fraqueza
1.º	Pauini	42,63	Deficiências nos três indicadores (Necessidades Humanas Básicas, Fundamentos do Bem-estar e Oportunidades), com destaque para Acesso à Educação Superior e Liberdade Individual e de Escolha.
2.º	Japurá	43,81	Segurança Pessoal (assassinato de jovens e mulheres e homicídios).
3.º	Apuí	43,92	Qualidade do Meio Ambiente, Abastecimento de Água Via Rede de Distribuição, Acesso ao Conhecimento (Abandono dos Ensinos Fundamental e Médio e Evasão).
4.º	Jutaí	44,74	Acesso ao Conhecimento Básico e Acesso à Educação Superior.
5.º	São Gabriel da Cachoeira	44,81	Inclusão Social (Violência Contra Indígenas e Mulheres) e Acesso à Educação Superior.
6.º	Eirunepé	44,82	Moradia, Água, Saneamento, Inclusão Social, Liberdades Individuais e de Escolhas.
7.º	Uarini	45,66	Acesso ao Conhecimento Básico, Acesso à Educação Superior e Acesso à Informação e à Comunicação.
8.º	Alvarães	45,67	Acesso à Informação e à Comunicação e à Água e ao Saneamento,
9.º	Tapauá	45,78	Acesso à Informação e à Comunicação, Direitos Individuais e Qualidade do Meio Ambiente.

⁹ A distância entre Manaus e os municípios de Itacoatiara, Parintins e Presidente Figueiredo é de aproximadamente 272 km, 369 km e 121,6 km, respectivamente.

10.º	Irlanduba	46,09	Segurança Pessoal e Acesso ao Conhecimento Básico.
------	-----------	-------	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Notadamente, os resultados do Índice de Progresso Social (IPS) referentes aos municípios com os piores desempenhos evidenciam não apenas a repetição de baixos índices, mas uma preocupante uniformidade negativa em dimensões estratégicas para o desenvolvimento. Observa-se um padrão de fragilidade nos indicadores associados ao "fundamento do bem-estar" e às "oportunidades", especialmente nas variáveis relacionadas ao acesso ao conhecimento básico, à educação superior, à informação e à comunicação. Essa constatação revela que o baixo desenvolvimento municipal não decorre de uma deficiência pontual, mas sim de um déficit estrutural e persistente em capacidades formativas e informacionais, que comprometem tanto a qualificação da população quanto sua inserção produtiva e cidadã. A ausência de avanços nessas áreas indica não apenas a ineficácia de políticas públicas anteriores, mas também a necessidade de intervenções mais integradas, articuladas e territorialmente sensíveis, que reconheçam a centralidade da educação e do acesso à informação como alicerces do progresso social. Nesse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre o papel das políticas públicas de desenvolvimento implementadas em contextos marcados por déficits educacionais e informacionais. Entre esses achados, observou-se uma assimetria socioespacial persistente em relação à distância de aproximadamente 20 pontos entre a capital e o quartil inferior nos dois índices (IODS e IPS). Isso significa que as políticas territoriais não estão sendo impactadas pelas vantagens da Zona Franca no interior, mesmo com a UEA recebendo o financiamento do Polo Industrial. No entanto, para entrar nessa pauta seria necessário buscar outra forma de investigação, contudo é arriscado apontar que as oportunidades educacionais e de renda ainda são o “calcanhar de Aquiles”. E, apesar das boas pontuações em necessidades básicas, a média estadual cai devido ao baixo indicador de acesso à educação superior e à pouca inclusão e liberdades individuais.

Diante das evidências entre esses índices, explicitam-se no quadro-síntese as convergências e divergências, comparando as dimensões para visualização dos “vazios” da política pública. Assim, o cruzamento dos índices oferece visão atualizada das lacunas e oportunidades de progresso no Amazonas, reforçando a argumentação central sobre o desenvolvimento territorial multidimensional, mesmo com as limitações metodológicas que recaem sobre a defasagem dos dados (Censo 2010) acerca do saneamento para o IODS e da ausência da média estadual oficial no IPS (Quadro 10).

Quadro 10 – Síntese das convergências e divergências entre IODS-2019 e IPS-2024

Convergência	Evidência	Implicação
Capital/interior – Manaus lidera em ambos os índices.	IODS 66,39 e IPS 64,34.	A infraestrutura urbana ainda concentra oportunidades de políticas diferenciadas.
Saneamento e habitação surgem como gargalos transversais.	Piores escores em ODS 6 e 11; subindicadores água-saneamento (IPS 77,8 nacional vs. $\lesssim$ 60 estadual).	Atingir ODS 6 até 2030 exige massivo investimento em redes de água/esgoto.
Segurança pessoal baixa no IPS coincide com ODS 16 críticas no IODS.	Manaus: 36,28 no IPS Segurança (escala 0-100).	Políticas de redução de homicídios juvenis são determinantes para elevar progresso social.
Divergência	Observação	Explicação provável
Itacoatiara surge como 3.º no IPS – 2024, mas aparece apenas em 29º no IODS.	IODS penaliza critérios de governança (controle interno), mas o IPS valoriza resultados sociais recentes.	Melhorias pós-2019 em saúde e segurança não capturadas pelo IODS.
Carauari desponta no IODS (3.º), porém figura apenas na faixa “amarela” ($\approx$ 51) no IPS.	Desempenho ambiental sólido, porém ainda com limitações em educação superior e oportunidades.	Mostra que avanço ecológico não garante, sozinho, progresso social amplo.

Fonte: Elaboração da autora com os dados da pesquisa.

A leitura conjunta do IODS-2019 e do IPS Brasil 2024 demonstra que o desenvolvimento do Amazonas permanece desequilibrado, ou seja, enquanto Manaus alcança patamares comparáveis com os das capitais do Centro-Sul (IODS = 66,39; IPS = 64,34), 60 % dos municípios amazonenses ainda não superaram a marca de 55 pontos em nenhum dos dois indicadores. Essa assimetria se concentra nas dimensões de saneamento, segurança pessoal e oportunidades, sinalizando que os avanços recentes em infraestrutura básica não se traduziram, até o momento, em maior mobilidade social ou redução consistente da violência. Na literatura regional, os dados corroboram a tese de que o território e a qualidade das instituições locais permanecem como condicionantes centrais do desenvolvimento (Boisier, 2001; Torrens, 2007).

Ainda que os resultados apresentados não permitam mensurar de forma direta os impactos gerados pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ou pelos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) no desenvolvimento dos municípios, eles se mostram fundamentais para repensar os caminhos que vêm sendo trilhados na busca por um desenvolvimento mais equitativo e sustentável no estado. Os dados do IODS e do IPS, embora revelem um cenário adverso, oferecem subsídios relevantes para futuras investigações que possam construir

métodos mais sensíveis à realidade local e capazes de captar, com maior precisão, os efeitos das políticas públicas educacionais no território. Essa análise, portanto, não responde de forma plena se a UEA tem alcançado sua missão institucional de promover o desenvolvimento regional por meio da formação superior tecnológica, mas evidencia que os entraves ainda exigem reflexão crítica sobre as estratégias de expansão, interiorização e integração da universidade com as demandas socioeconômicas locais. Em síntese, os índices aqui analisados não encerram a discussão, mas oferecem um diagnóstico concreto da condição atual do desenvolvimento estadual, apontando, ao mesmo tempo, para a urgência de avaliações mais integradas, intersetoriais e metodologicamente ajustadas à complexidade amazônica.

5.2 A Estratégia Desenvolvimentista da Universidade do Estado do Amazonas

Este tópico tem como objetivo analisar o papel da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como estratégia de política pública voltada para o desenvolvimento regional, ou seja, apresenta os resultados em resposta ao segundo objetivo específico. Para tanto, foram examinados documentos institucionais oficiais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano Pedagógico Institucional, o Plano Plurianual Anual (PPA), Decretos e demais normativas que orientam as ações da universidade no estado. Além disso, as entrevistas realizadas com dirigentes da UEA oferecem uma perspectiva privilegiada sobre a articulação entre a instituição e as políticas internas, bem como as estratégias adotadas para a interiorização do ensino superior e a contribuição para o fortalecimento das capacidades locais.

A análise integrada desses documentos e dos depoimentos permite compreender de que forma a UEA vem se posicionando enquanto agente público e estratégico no contexto do desenvolvimento regional amazônico, considerando os desafios territoriais e socioeconômicos característicos da região. A partir desse recorte, busca-se identificar os objetivos institucionais, as estratégias implementadas e os resultados percebidos pela gestão, com vistas a avaliar a efetividade da universidade enquanto instrumento de política pública.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) tem sido elemento central no discurso político e institucional. Sua missão institucional reflete seus objetivos direcionados para o contexto regional. Nesse sentido, considerara-se como fonte de análise, a priori, os documentos institucionais e, na sequência, os depoimentos dos dirigentes.

A Lei Nº 2.637, instituída pelo Decreto Nº 21.666, de 12 de janeiro de 2001, dispõe sobre a criação e finalidades da UEA, com destaque para seu inciso I:

Promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região (texto da Lei Nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001).

Em decorrência da lei, a missão da UEA foi sendo alterada e, atualmente, ficou estabelecida em “promover a educação, construir o conhecimento científico e fomentar a inovação tecnológica para atender às demandas e se integrar com a sociedade de forma a superar o desafio de desenvolver a Amazônia com sustentabilidade” (PDI UEA 2017-2021, p. 25).

Diante da análise dos documentos institucionais, despertou-se o interesse em compreender os resultados decorrentes da promoção do desenvolvimento regional, compromisso assumido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em sua missão. Ressalta-se que, para além da formulação dessa missão, a UEA explicita, de forma reiterada, que seu propósito está ancorado na promoção do desenvolvimento. Essa orientação estratégica pode ser observada nos diferentes Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborados ao longo dos anos. Por conseguinte, serão apresentadas, neste tópico, as principais formulações constantes nesses documentos, a fim de favorecer a compreensão crítica acerca da instituição pesquisada.

O PDI, enquanto instrumento de planejamento estratégico, define diretrizes, objetivos e metas institucionais, configurando-se como referência orientadora da política institucional voltada para o desenvolvimento regional. Assim, propõe-se aqui uma análise que busca compreender de que maneira os objetivos de desenvolvimento são apresentados e articulados não apenas na formulação da missão, mas também em diversas seções do documento. Ou seja:

A UEA está, assim, contribuindo para estimular a permanência dos jovens no interior motivados pela geração de oportunidades de trabalho e renda com a criação de novos negócios numa espécie de engrenagem que já começa a revelar seus impactos no desenvolvimento econômico do Amazonas e na construção de novas histórias de vida para os amazonenses (PDI 2012-2016).

Esse excerto evidencia a intencionalidade da universidade em assumir o papel de protagonista no processo de desenvolvimento regional, com ênfase na interiorização do ensino superior e na promoção de oportunidades socioeconômicas nos municípios do estado. Percebe-se que a UEA reitera, no âmbito interno, como um agente propulsor do desenvolvimento econômico, especialmente voltado para as regiões interioranas do Amazonas. No entanto, é necessário problematizar essa afirmação à luz de evidências empíricas e teóricas que sustentem a relação entre a atuação institucional e os fatores determinantes do desenvolvimento regional. Uma análise parte de trechos do próprio Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), conforme a seguir:

Com apenas 10 anos de existência, mais de 25 mil pessoas tiveram acesso ao ensino superior de qualidade, nas mais diversas áreas do conhecimento e em comunidades onde, até pouco tempo atrás, pensar em cursar uma universidade não passava de um sonho. Foram graduados mais de 20 mil professores, fato determinante para o

crescimento nos índices positivos de desempenho escolar de estudantes amazonenses avaliados pelo Ministério da Educação nos últimos anos (PDI 2012-2016, p. 30).

Esses dados representam o quantitativo de indivíduos que acessaram o ensino superior por meio da UEA, especialmente no interior, e que, conforme o documento institucional, contribuíram para a melhoria dos índices educacionais do estado. Sob essa perspectiva, é possível afirmar que os impactos relatados evidenciam avanços no campo do desenvolvimento humano – uma vez que a educação é uma das dimensões centrais utilizadas para mensuração desse conceito, conforme proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2015).

Amartya Sen (2000) também reforça essa visão ao destacar que a educação é um vetor de expansão das liberdades individuais e das capacidades humanas, possibilitando a ampliação das escolhas e das oportunidades de vida digna.

Todavia, embora os indicadores educacionais reflitem um avanço no que diz respeito ao desenvolvimento humano, ainda não se podem inferir, de forma direta, impactos significativos na economia regional. A mensuração dos efeitos econômicos decorrentes da atuação da universidade exige a utilização de métodos mais robustos e sistemáticos, capazes de demonstrar relações de causalidade ou, ao menos, de correlação entre a formação acadêmica proporcionada e a dinamização econômica local. Nesse sentido, autores como Haddad (2002) e Diniz (2011) alertam para a necessidade de distinguir claramente, por exemplo, entre os *outputs* educacionais (como o número de graduados empregados na área de formação) e os *outcomes* econômicos (como aumento da renda, criação de empregos ou inovação tecnológica efetiva).

Assim, embora os dados internos da universidade permitam inferir avanços em relação ao desenvolvimento humano pelo número de graduados ou pós-graduados em determinado território – considerando que a educação é um dos indicativos de desenvolvimento –, por outro lado é necessário aprofundar a análise para que se possa avaliar o grau de contribuição da instituição para o desenvolvimento regional em outros aspectos, no intuito de evitar generalizações simplistas ou avaliações pautadas apenas em indicadores institucionais autodeclaratórios.

Diante da ausência de um método específico para esse tipo de mensuração, este tópico serviu para contextualizar e apontar os rumos em relação ao desenvolvimento. O fato é que os índices dos municípios estão abaixo da média para que se possa considerar o Amazonas como estado desenvolvido. Contudo, esses indicadores servem como parâmetro, principalmente, para a UEA, que adota uma política desenvolvimentista para o estado.

5.3 Análise da Atuação Institucional da UEA sob a Perspectiva dos Ciclos de Políticas Públicas

A atuação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como vetor de desenvolvimento regional pode ser compreendida de maneira mais ampla quando analisada à luz dos ciclos das políticas públicas, especialmente nas dimensões de formulação, implementação e avaliação (Howlett; Ramesh; Perl, 2013; Dye, 2013). Essa abordagem permite transcender a mera descrição de intenções institucionais, promovendo visão crítica sobre o grau de coerência entre o que é planejado, executado e efetivamente impactado na sociedade.

Ao assumir a política de desenvolvimento regional a partir da interiorização do ensino superior como eixo central de sua missão, a UEA posiciona-se como uma política pública voltada para a ampliação das capacidades humanas e para a redução das assimetrias regionais. No ciclo de políticas públicas, esse momento corresponde à fase de formulação (*inputs*), em que as demandas sociais são reconhecidas e transformadas em diretrizes programáticas (Grindle, 2007).

Um trecho relevante que evidencia duas das três funções essenciais da universidade – o ensino e a pesquisa –, articuladas para contribuir com o desenvolvimento, encontra respaldo em:

Ministrar cursos de grau superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do Estado; realizar pesquisas e estimular atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônicos; participar na colaboração, execução e acompanhamento das políticas de desenvolvimento governamentais, inclusive com a prestação de serviços (PDI 2012-2016, p. 32).

Sob essa ótica, o papel da UEA ultrapassa a lógica tradicional da oferta de cursos, exigindo compromisso com a integração entre ensino e pesquisa, em consonância com o que propõe Veiga (2010), ao afirmar que o desenvolvimento regional depende da construção de sistemas locais de conhecimento capazes de gerar soluções endógenas. No caso da UEA, os programas de formação tecnológica e os projetos de extensão universitária voltados para arranjos produtivos locais, economia da floresta e valorização da biodiversidade amazônica são exemplos promissores, mas carecem de sistematização e acompanhamento contínuo.

Embora a UEA busque desempenhar papel essencial no desenvolvimento do Amazonas, essa relação com o ensino superior não é simples ou imediata. O discurso do PDI 2012-2016 é otimista, mas a efetividade dessa política depende de um ecossistema econômico favorável, de avaliações contínuas e de políticas públicas complementares. Para consolidar a fixação dos jovens no interior e maximizar o impacto da UEA, é necessário um planejamento integrado que

considere não apenas a formação de capital humano, mas também as condições econômicas e estruturais da região.

O segundo ponto trata da pesquisa e da inovação, da valorização do conhecimento científico e das atividades criadoras, especialmente relacionadas ao homem e ao meio ambiente amazônicos, evidenciando a relevância da pesquisa aplicada às necessidades regionais. Esse aspecto está alinhado às estratégias de desenvolvimento sustentável e à inovação tecnológica.

Enquanto o terceiro viés reforça a participação nas políticas públicas, ao colaborar com as políticas governamentais e prestar serviços, a UEA assume papel ativo na implementação das políticas públicas, quando tenta fortalecer a relação entre o conhecimento acadêmico e o desenvolvimento econômico e social do estado. Até aqui é pertinente dizer que a universidade se posiciona como ator estratégico na formulação e implementação das políticas públicas de desenvolvimento do Amazonas, promovendo educação superior, contudo não se podem mensurar o avanço científico e o impacto ou efeito social.

Continuamente, considerou-se o Plano Pedagógico Institucional (PPI), o qual orienta a formação acadêmica e a política da universidade. O seguinte texto mostra-se relevante para essa análise:

[...] a UEA prioriza a execução de projetos que contribuam para a inclusão social, a qualidade em todas as suas ações, o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento econômico e social, a segurança e a saúde ocupacional e a preservação da memória e do patrimônio cultural (PPI 2017-2021, p. 50).

Nesta parte do PPI, a UEA coloca-se mais uma vez como instrumento que prioriza projetos que garantam a inclusão social e qualifica suas ações pautadas na sua responsabilidade social. Além disso, a universidade compromete-se com a responsabilidade socioambiental, promovendo a preservação de recursos para as gerações futuras:

[...] A UEA tem na sociedade, além de ser responsável pela formação de profissionais de nível superior que atuam nas mais diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a produção científica do país, seu papel está também relacionado ao desenvolvimento sustentável da região na qual se insere (PPI 2017-2021, p. 56).

Esse trecho do PPI evidencia o compromisso institucional com a inclusão social e a responsabilidade socioambiental, reafirmando o papel da universidade como agente de transformação social e promotora do desenvolvimento sustentável regional.

Diante dos trechos extraídos dos dois planos (PDI e PPI) que norteiam a política institucional, observa-se o comprometimento da UEA com as diferentes “faces” do desenvolvimento, o que se aproxima da etapa de “formulação de agenda” no ciclo das políticas públicas. Nessa perspectiva, a instituição não apenas se organiza internamente para responder a demandas educacionais, mas também incorpora ao seu planejamento elementos que refletem

necessidades sociais, econômicas e culturais específicas da região amazônica. Conforme Kingdon (2003), a formulação de agenda envolve a convergência de fluxos de problemas e políticas, sendo o momento em que certos temas ganham prioridade governamental. De modo semelhante, Howlett, Ramesh e Perl (2013) destacam que a definição da agenda é o estágio em que instituições e atores escolhem, entre múltiplas possibilidades, quais questões irão receber atenção e recursos. No caso da UEA, ao estabelecer como missão e diretrizes estratégicas a contribuição para o desenvolvimento regional, evidencia-se a institucionalização de um compromisso que transcende a oferta de ensino, configurando-se como um mecanismo de política pública.

5.4 Diretrizes e estratégias da UEA para o desenvolvimento: evidências nos PPCs e PPA

Quanto à formulação de agenda, evidenciada nos documentos institucionais da UEA, ela se constitui um primeiro movimento no ciclo das políticas públicas, pois orienta a definição de prioridades estratégicas e confere legitimidade às ações que serão posteriormente operacionalizadas. Entretanto, como destacam Howlett, Ramesh e Perl (2013), a passagem da formulação para a implementação implica um processo de tradução das diretrizes em programas, ações e instrumentos capazes de produzir efeitos concretos. Nesse sentido, a UEA, ao estabelecer sua agenda voltada para o desenvolvimento regional, assume também o desafio de transformar tais diretrizes em práticas acadêmicas e administrativas que materializem os objetivos previstos, como a expansão da oferta de cursos, a interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a criação de mecanismos de interação com os diferentes setores da sociedade. Assim, observa-se que a instituição transita da etapa de formulação para a de implementação, configurando-se como ator fundamental no ciclo de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da Amazônia.

Nesta seção são apresentados trechos extraídos, especialmente, dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de três Cursos Superiores de Tecnologia da UEA e do Plano Plurianual (PPA). Esses trechos situam o delineamento das diretrizes e estratégias institucionais voltadas para a formação acadêmica, com foco no desenvolvimento regional. A análise desses textos permite compreender como a UEA orienta suas ações pedagógicas e administrativas na prática, ou seja, os projetos e o plano se materializam para responder às demandas locais.

No escopo da política desenvolvimentista da UEA há amparo no Plano Plurianual, em que são estabelecidos os programas que contemplam as metas para um período de quatro anos em consonância com os objetivos e as diretrizes do governo. Logo, esse é um instrumento que disciplina a elaboração dos orçamentos anuais dos órgãos vinculados à administração pública

direta e indireta, neste caso, inerente à execução das ações finalísticas da UEA e específico ao Programa 3246, que trata sobre a Educação Superior, o qual tem como objetivo:

Formar profissionais de ensino superior em todas as áreas do conhecimento puro e aplicado, e atuar como núcleo de inteligência geradora de capital intelectual como parte da política desenvolvimentista do Estado (Espelho Geral PPA 2016-2019, p. 6).

Esse Programa aborda o planejamento das ações necessárias ao investimento na educação superior do estado do Amazonas, com destaque para as atividades promovidas pela UEA, alinhadas à política desenvolvimentista estadual. Nesse contexto, a UEA apresenta-se como núcleo estratégico para a formação de profissionais nas áreas do conhecimento puro e aplicado, além de contribuir para o desenvolvimento de capital intelectual, fundamental para o desenvolvimento do estado. A avaliação dos resultados dessas ações constitui instrumento indispensável para medir a eficácia dos investimentos, garantindo que as metas de desenvolvimento educacional e inovação sejam alcançadas e o impacto das políticas implementadas seja devidamente monitorado e ajustado conforme necessário.

Complementando as narrativas anteriores, expõem-se outros achados provenientes dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) de três Cursos Superiores de Tecnologia: Agroecologia, Produção Pesqueira e Análise de Desenvolvimento de Sistemas. Melhor dizendo, esses cursos reafirmam o compromisso de formação pautado na política do desenvolvimento em diferentes aspectos:

O itinerário histórico da UEA está, portanto, diretamente ligado ao meio sociocultural e econômico em que se insere e procura responder às aspirações da sociedade amazonense para o desenvolvimento regional preservando a cultura, a vocação e o meio ambiente (PPC do Curso de Agroecologia, p. 14).

Esse trecho do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Agroecologia da UEA enfatiza a relação da universidade com o contexto sociocultural, econômico e ambiental da região amazônica, vinculando sua atuação ao desenvolvimento regional sustentável. Para analisá-lo com base em uma perspectiva teórica sobre políticas públicas de desenvolvimento, pode-se recorrer a autores como Furtado (1983) e Sen (2000), que tratam do desenvolvimento em uma perspectiva ampliada.

A UEA insere-se no contexto do desenvolvimento regional ao alinhar sua missão às necessidades da sociedade amazonense. Essa abordagem pode ser analisada sob a ótica de Furtado (1983), que argumenta que o desenvolvimento não deve ser apenas um crescimento econômico, mas também incluir elementos socioculturais e ambientais. No caso da UEA, o ensino superior é um vetor para a capacitação de mão de obra local e para a preservação ambiental e de identidade regional, afirmativas essas reiteradas mais à frente.

O citado trecho destaca a importância de preservar a cultura, a vocação e o meio ambiente. Essa visão se aproxima da abordagem de Sen (2000), que entende o desenvolvimento como a expansão das liberdades e capacidades das pessoas, incluindo aspectos ambientais e sociais. A UEA, ao propor um modelo educacional que respeita e valoriza as características da Amazônia, contribui para um desenvolvimento sustentável, em que crescimento econômico e preservação ambiental caminham juntos.

Essas questões reforçam que a atuação da universidade pode ser interpretada como parte de uma **política pública de desenvolvimento**, em que a educação é instrumento essencial para reduzir desigualdades e fomentar a autonomia da população. Segundo Bresser-Pereira (2009), o Estado desempenha papel estratégico na formulação de políticas públicas que promovam o desenvolvimento, especialmente em regiões periféricas, como a Amazônia. Assim, a UEA, ao se estruturar em torno das demandas regionais, assume papel ativo na política pública de desenvolvimento.

Outro exemplo, baseado no PPC, faz referência à habilitação do Tecnólogo em Produção Pesqueira, em que o trecho a seguir destaca o papel desse profissional na extensão pesqueira, enfatizando a difusão de tecnologias e a organização dos pescadores como instrumentos para o desenvolvimento econômico. Essa abordagem pode ser analisada sob a ótica de políticas públicas de desenvolvimento, especialmente no contexto da economia local e da sustentabilidade:

[...] O tecnólogo coopera na difusão e na transferência de tecnologias, na organização dos pescadores, visando o desenvolvimento econômico (PPC de Tecnologia em Produção Pesqueira, p. 35).

A extensão pesqueira, ao promover a transferência de tecnologias e a organização dos pescadores, se insere em um modelo de desenvolvimento endógeno, ou seja, aquele que busca fortalecer os recursos e capacidades locais. Segundo Veiga (2005), políticas públicas de desenvolvimento sustentável devem priorizar o conhecimento local e a inclusão produtiva das populações tradicionais:

É muito interessante, e às vezes você vai para ensinar e acaba aprendendo com essa troca mútua. A universidade tenta fazer com que o saber científico esteja conciliado com o saber tradicional. (C3)

A valorização simultânea do conhecimento científico e do saber tradicional, presente no relato, aproxima-se do conceito de **ecologia de saberes**, de Santos (2007), que defende a necessidade de um diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento, sem hierarquização e com reconhecimento mútuo de legitimidade. Nessa perspectiva, a atuação do Tecnólogo em Produção Pesqueira representa mais do que a transferência técnica: trata-se da

construção de um processo colaborativo, em que o conhecimento acadêmico dialoga com práticas culturais e produtivas locais.

De outro ponto de vista, a menção à difusão e transferência de tecnologias indica que o tecnólogo tem papel ativo na modernização da pesca. Schumpeter (1942) argumenta que a inovação tecnológica é um motor fundamental para o desenvolvimento econômico, especialmente em setores produtivos que envolvem recursos naturais. No contexto da pesca, isso pode significar desde melhores técnicas de captura até estratégias de manejo sustentável.

A organização dos pescadores como estratégia de desenvolvimento econômico está alinhada com abordagens de economia solidária e desenvolvimento territorial. Segundo Singer (2002), a economia solidária promove inclusão social por meio do associativismo e do cooperativismo, permitindo que grupos produtivos tenham mais autonomia e melhores condições de trabalho. Dessa forma, o tecnólogo atua como agente de transformação, fortalecendo as cadeias produtivas e reduzindo desigualdades.

Para reiterar, trazemos um trecho do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS). Esse trecho apresenta a razão da existência da UEA vinculada ao desenvolvimento do Amazonas. Ele destaca a formação de profissionais para o setor produtivo e para a gestão pública, a produção de conhecimento e tecnologia, além da valorização cultural e ambiental. Essa abordagem pode ser analisada a partir de teorias do desenvolvimento que consideram a educação, a inovação e a sustentabilidade como pilares fundamentais:

A razão da existência da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é a de proporcionar o desenvolvimento do Estado do Amazonas, capacitando e formando quadros que possam atuar no sistema produtivo, na gestão da coisa pública, na produção de conhecimento, na geração de novas tecnologias e na valorização do patrimônio imemorial, tendo sempre como objetivo maior: a qualidade de vida, a cidadania e a integridade cultural e ambiental da Amazônia (PPC-TADS, p. 10).

Na perspectiva do tema Educação e Desenvolvimento Regional, a UEA propõe-se a capacitar e formar profissionais para atuarem no sistema produtivo e na gestão pública, o que está alinhado com a visão de Furtado (1983) sobre o papel do conhecimento na superação do subdesenvolvimento. Segundo Furtado, o desenvolvimento deve considerar não apenas fatores econômicos, mas também o fortalecimento do capital humano como elemento essencial para o progresso das regiões periféricas.

O trecho menciona a geração de novas tecnologias, o que remete ao conceito de destruição criativa de Schumpeter (1942), que destaca o papel da inovação na transformação das estruturas econômicas e sociais. No contexto da Amazônia, isso significa que a UEA busca

impulsionar a tecnologia, garantindo que a região avance sem comprometer seus recursos naturais.

O compromisso com a cidadania, a qualidade de vida e a integridade cultural e ambiental reflete uma abordagem de desenvolvimento sustentável, conforme defendido por Sen (2000), que vê o desenvolvimento como a ampliação das capacidades das pessoas, respeitando suas condições sociais e ambientais. No caso da Amazônia, isso significa equilibrar o progresso econômico com a preservação da biodiversidade e das culturas tradicionais.

Os trechos extraídos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) evidenciam a estreita relação entre a instituição e o desenvolvimento regional, destacando-se a educação, a inovação tecnológica e a sustentabilidade como eixos estruturantes.

A UEA posiciona-se como um agente de transformação ao integrar sua atuação ao contexto sociocultural, econômico e ambiental da Amazônia. A missão institucional, conforme evidenciado no PPC do Curso de Agroecologia, reforça a necessidade de um desenvolvimento que respeite a identidade regional e promova a preservação ambiental. Tal perspectiva se alinha com as contribuições de Furtado (1983), que argumenta que o desenvolvimento deve ir além do crescimento econômico e incorporar fatores culturais e sociais.

O compromisso da UEA com a produção do conhecimento e a geração de tecnologias é outro aspecto central, como evidenciado no PPC do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS). A universidade busca capacitar profissionais para atuar no sistema produtivo e na gestão pública, promovendo inovação e mudança estrutural, em consonância com a teoria da destruição criativa de Schumpeter (1942).

No campo da extensão pesqueira, o Tecnólogo em Produção Pesqueira é capacitado para promover a difusão de tecnologias e a organização dos pescadores, contribuindo diretamente para o desenvolvimento econômico local. Esse aspecto está em sintonia com a perspectiva de Singer (2002) sobre a economia solidária, que enfatiza o papel do associativismo na geração de autonomia econômica e na redução das desigualdades sociais.

Além dos PPCs, a análise da legislação, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano Plurianual (PPA) reforça a missão da UEA em atuar como instrumento de desenvolvimento socioeconômico do estado. A legislação que rege a universidade enfatiza seu papel na interiorização do ensino superior, na promoção da inclusão social e na formação de recursos humanos qualificados para atender às demandas locais. O PDI destaca estratégias para expandir e consolidar a pesquisa e a inovação, enquanto o PPI alicerça a estrutura acadêmica com base em princípios de sustentabilidade e

compromisso com a realidade amazônica. No lado de investimentos, o PPA apresenta o Programa financiado pelo governo para a implementação da educação superior no estado.

Por fim, o papel da UEA no desenvolvimento do Amazonas é reforçado pelo seu compromisso com a qualidade de vida, a cidadania e a integridade cultural e ambiental, conforme destacado nos documentos institucionais. Essa abordagem se alinha com a concepção de Sen (2000), para quem o desenvolvimento deve ser entendido como a ampliação das capacidades humanas em um ambiente de liberdade e equidade.

Dessa forma, a UEA emerge como um ator estratégico na formulação e execução de políticas públicas de desenvolvimento, promovendo a formação profissional, a pesquisa e a extensão, comprometidas com a realidade amazônica. Sua atuação reforça a ideia de que o desenvolvimento deve ser pensado de maneira multidimensional, considerando não apenas o crescimento econômico, mas também a inclusão social, a preservação ambiental e a valorização cultural.

5.5 A Interiorização e a Expansão da Educação Superior da Universidade do Estado do Amazonas

Centrada nesse universo desafiador de interação com o meio, a UEA apoia o desenvolvimento sustentável no estado, propondo em sua organização projetos e cursos, criando mecanismos que colaborem para mudança de mentalidade em relação à formação de capital humano. Assim, pode-se perceber, mediante dados, que a intenção vai além do conceito da universidade voltada para o conhecimento e, sobretudo, tende a valorizar a cultura da sua população e busca o aprimoramento das potencialidades econômicas da região.

O primeiro passo desse desafio foi a interiorização da educação superior, ampliando-a de forma significativa para vários municípios, com apoio de outros setores. Em meio a sua implantação em 2001, foi iniciado o Programa de Formação de Professores (Proformar), em que esses professores atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede de Educação Estadual da capital e dos 61 municípios do estado. O curso foi ofertado na modalidade de ensino presencial mediado por tecnologia, e as primeiras turmas se encerraram com 8.720 graduados do curso Normal Superior e mais 6.729 em 2008. Vale destacar que esse programa foi vencedor do “Prêmio Objetivos do Milênio” e apontado pela Unesco como modelo a ser seguido por outros países.

No ano seguinte (2002), outro dado em destaque foi o início do curso de bacharelado em Ciência Políticas, com o objetivo de formar profissionais habilitados em planejar e em gestão de políticas públicas; neste caso, a oferta se restringiu a 13 municípios com o perfil de

maior concentração econômica e população do estado. O curso teve 958 ingressantes e graduou 714 discentes (PDI 2012-2016).

Nos documentos internos constam que a UEA foi pensada para:

Estimular a permanência dos jovens no interior, motivados pela geração de oportunidades de trabalho e renda com a criação de novos negócios, numa espécie de engrenagem que já começa a revelar seus impactos no desenvolvimento econômico do Amazonas e na construção de novas histórias de vida para os amazonenses (PDI 2012-2016).

A dinâmica de desenvolvimento a uma dimensão local significa entendê-lo como um processo endógeno apto para a promoção do dinamismo econômico e da melhoria da qualidade de vida da sociedade local, buscando a transformação singular nos fundamentos econômicos e na organização social em nível local (Rosvadoski-da-Silva *et al.*, 2012, p. 964).

Nessa perspectiva, o acesso e a permanência foram possíveis com o avanço da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), tendo como exemplo a implantação da Plataforma IPTV¹⁰, um mecanismo inovador que consegue realizar as transmissões das aulas com alcance até os mais longínquos municípios do estado. A UEA é uma das poucas universidades brasileiras a utilizar o Sistema Presencial Mediado por Tecnologia¹¹ (SPMT), assim como a Secretaria do Estado de Educação de Desporto Escolar (SEDUC), que dispõe do Ensino Médio mediado tanto na sede quanto nas comunidades rurais. Na UEA, esse ambiente de aprendizagem no formato de teleaula atende, exclusivamente, aos cursos de oferta especial, oferecidos nas modalidades de bacharelado, licenciatura e tecnólogo.

A característica desses cursos é que geralmente eles são de única oferta e a sua execução pelo SPTM ocorre simultaneamente para diferentes municípios. Para operacionalização das aulas são utilizados um *kit* de equipamentos instalados em sala de aula (televisor, computador interligado à internet; antena parabólica instalada em cada Unidade); uma central de produção de aulas e interação tecnológica, com estúdio de televisão ou centro de mídias localizado em Manaus; os recursos didáticos possuem múltiplas linguagens: filmes, documentários, ilustrações e animações, pesquisados ou especialmente produzidos para os cursos; dois

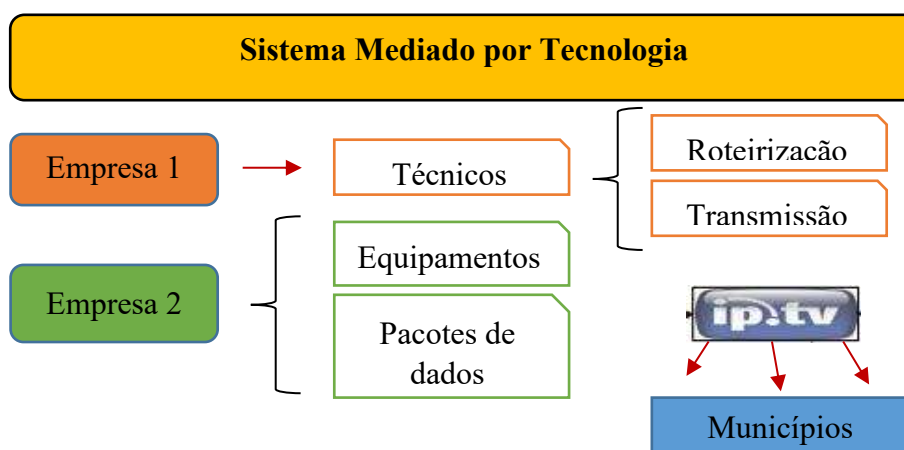
¹⁰ “A IPTV é a primeira operadora de redes e canais digitais de TV Interativa por IP. Sua plataforma consiste numa solução que engloba uma estrutura de telecomunicações, *hardware* e *software*, dedicada a gerenciar a transmissão de pacotes (pequenas unidades de informação) via quaisquer circuitos IP (acesso discado, linha privada, adsl, satélite etc.). Pode-se também realizar transmissão através de unidades remotas. Nesse caso, utiliza-se uma antena bidirecional especial capaz de ser facilmente montada e transportada, podendo funcionar atrelada a qualquer veículo de passeio de médio porte, com simples adaptações. E ainda, para os casos em que o usuário não requer nenhum tipo de colaboração, existe a opção do IP.TV – VIEWER.”

Fonte: http://www.ip.tv/iptv_site/ptb/htm/plataforma.html#oquee.

¹¹ O Sistema de Ensino Presencial Mediado foi concebido e organizado com base em recursos tecnológicos, pessoal devidamente qualificado e procedimentos didáticos específicos que contribuem para a formação de um ambiente propício ao processo ensino-aprendizagem (PDI 2007-2011).

professores titulares ministram suas disciplinas a partir do estúdio, enquanto para cada município que recebe a oferta há um professor assistente ou mediador que acompanha a(s) turma(s). Dado interessante é que, no primeiro formato, a interação dos alunos com os professores no estúdio era realizada via fax; hoje essa interação é simultânea com a ajuda de uma *webcam* com microfone, que funciona na estrutura tecnológica do SPMT atualmente, conforme representado na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura do Sistema Mediado por Tecnologia



Fonte: Rodrigues (2013) – Adaptação da autora.

Além dessa modalidade de ensino, a UEA oferece outras (EaD e Parfor), contudo os cursos regulares são oferecidos regularmente, como o próprio nome designa, os quais se destinam às Escolas Superiores (ES) em Manaus e a quatro Centros de Estudos Superiores (CES). Os cursos modulares presenciais, que também são considerados de oferta especial, porém implementados em menor escala, em que o professor se desloca até o município para ministrar sua disciplina; geralmente, esses professores são efetivos da UEA e vinculados a determinada(o) ES ou CES. Quando não há professor disponível nessas unidades para dada disciplina, os professores de outras instituições de ensino superior (IES) são convidados, por meio de cooperação de técnica.

A UEA possui outra peculiaridade em relação aos tipos de *campus*. Os *campi* localizados em Manaus estão classificados por área do conhecimento e ofertam cursos regulares e, esporadicamente, os cursos especiais: Escolas Superiores (ES) com concentração em Manaus: Arte e Turismo (Esat), Direito (ED), Normal Superior (ENS), Ciências Sociais (Eso), Saúde (Esa) e Tecnologia (Est). Os Centros de Estudos Superiores (CES) estão localizados em municípios geograficamente estratégicos e ofertam as modalidades regular e especial. São eles: Itacoatiara (Cesit), Lábrea (CESL), Parintins (Cesp), São Gabriel da Cachoeira (CESSGC),

Tabatinga (CESTB) e Tefé (Cest). Enquanto os Núcleos de Ensino Superior (NES) estão nos municípios em que obtiveram apoio político das Prefeituras Municipais e do governo do estado, por meio da doação dos terrenos, e ofertam somente os cursos especiais (grifo nosso): Apuí, Barcelos, Boca do Acre, Boa Vista do Ramos, Carauari, Careiro Castanho, Coari, Eirunepé, Humaitá, Ipixuna, Jutai, Manacapuru, Manicoré, Maués, Novo Aripuanã, Nova Olinda do Norte, Presidente Figueiredo, Santo Antônio do Içá, São Sebastião do Uatumã e Tapauá, totalizando 32 *campi* ou unidades acadêmicas (Anexo 2 – Mapa).

Esses dados são para contextualizar e demonstram que a universidade expandiu e interiorizou com o propósito de elevar o quantitativo de graduados do estado. Com a implantação da UEA nesses municípios, novos empregos diretos e indiretos foram criados, tanto por meio de concursos quanto com empregos temporários, gerando, mesmo que minimamente, uma influência na economia local em relação à renda e ao consumo. Esse argumento tem base na matriz de insumo-produto, a qual permite calcular os impactos indiretos de curto prazo de uma universidade, segundo a visão de Rolim e Serra (2010). Esses autores discorrem que se deve considerar a rigor o impacto econômico de curto prazo, como aquele que conseguimos avaliar dentro das hipóteses, restrições dos dados e das limitações metodológicas de um estudo nesses moldes.

5.6 Política Pública Inclusiva da Universidade do Estado do Amazonas: implementação

Outro dado inerente à expansão tem amparo na forma de ingresso na UEA, quando oportuniza ao candidato concorrer duas vezes, por certames distintos, sendo um pelo Vestibular e o outro pelo Sistema de Ingresso Seriado¹² (SIS). As vagas ofertadas também possuem uma particularidade, pois os números ou o percentual de vagas são divididos por grupos: indígenas, PcD, negros, alunos do ensino médio de Instituições de Ensino Públicas ou Privadas no Estado do Amazonas, alunos que concluíram o ensino médio ou equivalente em qualquer outro estado da Federação ou no Distrito Federal etc. (PDI 2017-2021).

¹²**SIS** é um processo seletivo de acesso/ingresso aos cursos de graduação da UEA realizado mediante três provas anuais e consecutivas, correspondentes às três séries do ensino médio, por meio da aplicação dessas provas anuais, denominadas, respectivamente, de Provas de Acompanhamento I, II e III, em que são avaliadas as competências e habilidades adquiridas pelo estudante em cada uma das séries, conforme se segue:

A Prova de Acompanhamento I é realizada anualmente desde 2011 e destina-se, exclusivamente, a estudantes regularmente matriculados na 1ª série do ensino médio, em escola regular do estado do Amazonas, no ano de realização da prova.

A Prova de Acompanhamento II é realizada anualmente desde 2012 e destina-se, exclusivamente, a estudantes matriculados na 2ª série do ensino médio, em escola regular do estado do Amazonas, no ano de realização da prova, que participaram da Prova de Acompanhamento I no ano anterior.

A Prova de Acompanhamento III é realizada anualmente desde 2013 e destina-se, exclusivamente, a estudantes matriculados na 3ª série do ensino médio, em escola regular do estado do Amazonas, no ano de realização da prova, que participaram das Provas de Acompanhamento I e II, consecutivamente nos anos anteriores.

Esse cenário evidencia o compromisso da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) com a sociedade amazonense desde antes de sua efetiva implantação. Ainda dois anos antes de iniciar oficialmente suas atividades, a UEA já se articulava como instrumento de promoção desenvolvimentista, assumindo seu papel de responsabilidade social como instituição pública de ensino superior. À época, os indicadores relacionados ao ensino superior na Região Norte eram alarmantes. Em 1999, por exemplo, o número de docentes em exercício nos cursos de graduação era de 448 no Pará e 383 no Tocantins – esse último um estado recém-criado – enquanto o Amazonas contava com apenas 163 professores. No que se refere às matrículas no ensino superior, Tocantins registrava 6.091, Pará 4.043 e Amazonas apenas 2.402 (Anuário Estatístico do Brasil, 2000, v. 60, p. 401-403). Cabe destacar que, nos anos subsequentes, esses dados deixaram de ser publicados nos volumes do Anuário Estatístico. Informações em nível nacional passaram a ser disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), enquanto os dados específicos da UEA passaram a constar em seus Relatórios de Gestão, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Comparativo entre o número de vagas ofertadas no vestibular e o número de graduados no Amazonas (2000, 2010 e 2022)

<i>Indicadores</i>	<i>2000 - Ano Referência (antes da UEA)</i>	<i>2010 - Ano Referência (depois da UEA)</i>	<i>2022 – Dados da UEA</i>
<i>Nº de Vagas Ofertadas no Vestibular</i>	600	3.780	4.870
<i>Nº de Graduados</i>	110	939	2.166

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior – Inep – Ano 2000-2023 e Relatório de Gestão UEA 2010 e 2022 - 2023.

Pode-se notar o salto nos números de vagas ofertadas e no número de graduados com a criação da UEA. O Amazonas não possuía universidade pública estadual, pelo menos no que se pode observar nos cinco anos que precedem a implantação da UEA.

Outro dado para corroborar tais informações dão conta de que, no interstício de 2005/2010, foram ofertadas 1.072 (mil e setenta e duas) vagas nos vários cursos de graduação para os candidatos pertencentes às etnias indígenas do estado do Amazonas e, no período de 2001 a 2010, a UEA ofertou 13.789 (treze mil, setecentos e oitenta e nove) vagas para os cursos da capital e 20.259 (vinte mil, duzentos e cinquenta e nove) vagas para os cursos do interior (Relatório de Gestão da UEA, 2010, p. 51).

As vagas ofertadas por cota não apenas oportunizaram o acesso ao ensino superior para interioranos, pessoas com deficiência (PcDs) e negros, como também atenderam à população originária da região, promovendo uma política de inclusão mais ampla e diversa. Essa iniciativa reforça o compromisso com a democratização do ensino, buscando diminuir as desigualdades históricas no acesso à educação. Além disso, ao incorporar grupos tradicionalmente marginalizados, as cotas contribuem para maior representatividade e diversidade nos espaços acadêmicos, enriquecendo o ambiente universitário com perspectivas culturais e sociais diversas. Isso reflete uma importante estratégia de desenvolvimento regional, uma vez que a formação educacional dessas populações pode fortalecer o capital humano local e fomentar lideranças em suas comunidades.

A política de ingresso da UEA, ao conjugar vestibular e SIS com um sistema de cotas abrangente, constitui-se como estratégia robusta de democratização do acesso, alinhada ao que Sobrinho (2010) define como função social da universidade pública: promover equidade e ampliar oportunidades educacionais. Tais mecanismos dialogam com o entendimento de Moehlecke (2005) sobre ações afirmativas, enquanto instrumentos de justiça social e reparação histórica. No contexto amazônico, assumem relevância ainda maior, pois, conforme Nogueira (2012), a interiorização do ensino superior é elemento-chave para o desenvolvimento regional, contribuindo para a fixação de capital humano qualificado e para a dinamização econômica local. Os dados aqui apresentados corroboram a perspectiva de Trigueiro (2000) sobre o papel estratégico das universidades como indutoras de desenvolvimento sustentável nas regiões onde atuam.

Nesse sentido, o papel da universidade é importante para reiterar como a instituição contribui para a qualificação da mão de obra, para a ampliação do acesso ao ensino superior e para a promoção do desenvolvimento regional. Além de sua missão acadêmica, a UEA se destaca pela responsabilidade social de suas políticas de ingresso, como o sistema de cotas, que amplia oportunidades para grupos historicamente excluídos do ensino superior. As percepções dos dirigentes e coordenadores evidenciam como essas políticas transformam vidas:

Eu já morei em áreas indígenas, sou indígena e tenho muito orgulho disso, porque vim de uma origem bem humilde, e ter conquistado esse espaço e estar hoje aqui, numa universidade, não só para mim, mas para o meu povo, isso é uma grande conquista.
(D9)

Essa fala reitera a importância do ingresso por meio de cotas, um exemplo em que conquistas pessoais, bem como culturais, também advêm do acesso ao ambiente acadêmico. A UEA representa um marco e uma conquista na vida dos cidadãos que habitam nos municípios onde a IES se faz presente:

Ela faz diferença no interior do Estado [...], tanto é, que, hoje eu vejo a juventude que passou por aqui, bem estruturada, com seu emprego, já constituindo família. (D1)

A UEA é de extrema importância (né) para a população como um todo. (D3)

Esses depoimentos reforçam a dimensão simbólica da inclusão: o acesso ao ensino superior transcende a conquista individual, tornando-se um marco coletivo que fortalece identidades culturais e promove transformações sociais duradouras.

O “barato” dos cursos superiores de tecnologia é porque formam profissionais, profissionais do dia a dia, são profissionais da prática. [...] o bacharelado cria um outro nível de profissionais e as licenciaturas criam o quê? São propagadores do conhecimento [...]. As tecnologias são interessantes quando atendem as características e as nossas necessidades regionais, [...] exemplo, o curso de Tecnologia em Agroecologia, eu acho esse curso “show de bola”, porque ele vai formar profissionais para a nossa realidade do Amazonas. (C2)

Essas falas exprimem a importância dos Cursos Superiores de Tecnologia destinados a atender a realidade local e explicam as diferenças entre as modalidades bacharelado, licenciatura e tecnológico.

5.7 Os Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pela UEA e a visão dos dirigentes

Em dados gerais, os Cursos Superiores de Tecnologia, ou cursos tecnológicos, são conhecidos também de “curta duração”, pois têm duração entre dois e três anos, “foram criados para suprir as necessidades do mercado de trabalho e para uma formação mais específica e focados, principalmente, no ‘saber-fazer’” (Mello; Leme, 2016, p. 582). Outro dado especificado por essas mesmas autoras é que esses cursos se constituíram a partir da década de 1970 e, segundo uma pesquisa do Jornal “O Estado de São Paulo” (2015), esse tipo de modalidade de ensino enfrenta preconceito por ser considerado um tipo de educação inferior ao ensino superior tradicional, porém acrescenta que 76% dos egressos desse sistema de ensino conseguem trabalho na área de formação após o primeiro ano da graduação. Logo, esse último dado corrobora os achados deste estudo, no sentido de investigação da realidade vivenciada pelos egressos da UEA.

Em 2007, a UEA aderiu à modalidade de Cursos Superiores de Tecnologia (CST), conforme Anexo, objetivando à política educacional com o pensamento na “formação e desenvolvimento das sociedades interioranas e urbanas do Amazonas” (Carlos Eduardo de Souza Braga, 2009).¹³ Para o ex-governador, o processo de formação deveria ser relacionado com o desenvolvimento dos municípios, respeitando às suas especificidades, às vocações econômicas e culturais e à articulação com as cadeias e os arranjos produtivos.

¹³Governador do estado do Amazonas na época e atualmente senador da República.

O primeiro passo para inserção dos CSTs pela UEA no interior foi a criação do “Programa de Formação Científica Tecnológica das Populações dos Municípios das Áreas Protegidas do Estado do Amazonas”. Essa proposta teve como base a educação, a cultura e a tecnologia, respeitando aos princípios instituídos na Política Estadual sobre Mudanças Climáticas, Conservação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável do Amazonas. Sua premissa era liderar a defesa da natureza e do meio ambiente e, com isso, passaria a inserir vários níveis de intervenções por meio do ensino de graduação (formação de tecnólogos) e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado voltados para a Gestão Ambiental).

Os primeiros CSTs ofertados em 2007 foram os de Tecnologia em Agroecologia no município de Parintins e Tecnologia em Produção Pesqueira em Manacapuru, outros cursos tecnológicos também foram oferecidos no mesmo ano em Manaus, porém o foco desta pesquisa, como dito anteriormente, está voltado somente para o interior; logo, não serão aqui citados. Então, os dois cursos foram implementados nos referidos municípios em processo seletivo específico como piloto, sendo estabelecidos como uma das primeiras propostas de interiorização do ensino superior da UEA, diferenciando-os dos demais implementados pelo Programa no ano seguinte (2008).

Os municípios que receberam os cursos tecnológicos do Programa foram escolhidos a partir de um estudo preliminar nas Unidades de Conservação, entre elas estavam as Reservas de Desenvolvimento Sustentável (RDS), as Reservas Extrativistas e as Áreas de Proteção Ambiental (APA). Esse estudo também visava aos indicadores de localização e à principal vocação econômica dos municípios. Concluído o processo, ficaram definidos 12 RDS e uma APA como parte do Programa, conforme mostrado no Quadro 11.

Quadro 11 – Cursos Superiores de Tecnologia do Programa de Formação Científico-Tecnológica

Nº	RDS e APA	Município	Curso	Vocação Econômica
01	RDS Mamirauá	Fonte Boa, Japurá, Juruá, Maraã e Uarini	Curso Superior de Tecnologia em Produção Pesqueira	Pesca – Manejo do Pirarucu
02	RDS Amanã	Barcelos, Coari, Codajás e Maraã	Curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental	- Agricultura: mandioca, banana, milho e diversas árvores frutíferas; - Pesca; - Extrativismo do mel.
03	RDS Rio Amapá	Manicoré e Borba	Curso Superior de Tecnologia em Turismo Ecológico	Potencial para o turismo, científico ornitológico,

Nº	RDS e APA	Município	Curso	Vocação Econômica
				ecológico e educativo.
04	RDS Cujubim	Jutaí	Curso Superior de Tecnologia em Alimentos	Pesca – Comercialização de peixe salmourado, principalmente o surubim; - Agricultura de subsistência; - Extrativismo: óleos, palha, cipó, frutos, mel e seringa.
05	RDS Piagaçu – Purus	Anori, Beruri, Coari e Tapauá	Curso Superior de Tecnologia em Alimentos	- Pesca – 60% do pescado consumido em Manaus é proveniente do rio Purus; - Caça; - A extração de produtos madeireiros e não madeireiros constitui as principais formas de sobrevivência das populações das áreas; - A área tem grande potencial para o ecoturismo por suas belezas naturais, como os grandes dormitórios de aves aquáticas em vários lagos de várzea.
06	RDS Uatumã	Itapiranga e São Sebastião do Uatumã	Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental	- Agricultura – banana, melancia, cupuaçu e mandioca; - Pesca – incremento da produção de tucunaré no Reservatório da UHE-Balbina; - Extrativismo vegetal – borracha e castanha; [...]
07	RDS(s) Aripuanã/Barati*	Apuí	Curso Superior de Tecnologia de Alimentos	- Região propícia para extração de madeira, principalmente mogno e cedro, havendo também ampla ocorrência de copaíba,

Nº	RDS e APA	Município	Curso	Vocação Econômica
				andiroba, castanha, pau-rosa, entre outros; - O turismo de aventura na natureza pode ser um grande atrativo.
08	RDS Canumã	Borba	Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo Ecológico	- Produção voltada para a subsistência, havendo exploração de madeira, castanha e peixe ornamental para comercialização.
09	RDS Uacari	Carauari, Itamarati e Tapauá	Curso Superior de Tecnologia de Gestão Ambiental	- Extrativista (borracha e castanha de andiroba); - Numerosos tabuleiros de quelônios monitorados e grandes populações de jacarés, configurando uma opção de manejo.
10	RDS Juma	Novo Aripuanã	Curso Superior de Tecnologia de Gestão Ambiental	- Extração de madeira, ouro, seixo e copaíba para produção de óleo.
11	RDS Rio Madeira*	Novo Aripuanã, Manicoré e Borba	Curso Superior de Tecnologia de Alimentos	- Agricultura (banana); - A área apresenta forte potencial para ecoturismo, inclusive turismo ornitológico e educativo.
12	APA (Área de Proteção Ambiental)	Novo Airão, Iranduba e Manacapuru	Curso Superior de Tecnologia em Construção Naval	- Pesca comercial – o principal peixe comercializado é o jaraqui; - Produção de canoas e barcos; farinha, vassouras e artesanato.

Nota: * Trata-se de 02 RDSs, razão por que estão compreendidas no total de 12 RDS.

Fonte: Universidade do Estado do Amazonas (2009) – Elaboração da autora.

Cada curso implementado pelo Programa tinha seu propósito voltado para o fortalecimento ou aquecimento da economia dos municípios de maneira sustentável. A sistematização do Programa foi desenhada a partir da perspectiva apresentada na Figura 2.

Figura 2 – Ciclo do Programa de Formação Científico-Tecnológica



Fonte: Elaboração da autora.

Essas informações foram retiradas da 2ª edição do exemplar do Programa, no qual são apontadas características de uma política delineada para atender a questões focais. Atualmente, os cursos vêm, em sua maioria, sendo ofertados, porém fora da proposta inicial, ou seja, a oferta não precisa estar atrelada aos municípios com a presença da APAS ou das RDSs. A partir do encerramento do Programa, os cursos são ofertados no vestibular por consulta anual, para verificar quais são os cursos mais demandados pela comunidade local. Um dos coordenadores (C1) discorre que “a oferta dos cursos ocorre por meio da solicitação das Prefeituras Municipais, Câmara de Vereadores, Sociedade e consonância com o interesse da universidade”. Em concordância, o dirigente (D2) acrescenta que “[...] geralmente a gente faz uma consulta pública e elenca os cursos [...]”, bem como:

A universidade busca a nossa opinião, o que a gente buscou com a sociedade, tipo uma enquete, porque sempre vou perguntar nas escolas, principalmente para os finalistas do terceiro ano [...]. (D9)

A consulta pública revela a participação de atores ligados à educação no âmbito do município, elevando a responsabilidade social da UEA a partir da consulta participativa. Contudo, isso não é garantia de que a indicação seja acatada de imediato. Um dos dirigentes (D2) afirmou que raramente as demandas foram atendidas.

As respostas das perguntas aos dirigentes se os Cursos Superiores de Tecnologia são bem aceitos pela comunidade local são apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Distribuição de respostas sobre os Cursos Superiores de Tecnologia

Dirigente	Resposta
D1	“Sim, bem aceitos.”
D2	“Dependendo do curso, é muito comum não haver grande procura quando no edital há oferta em outras áreas, principalmente licenciatura.”

D3	“Em parte, por exemplo, (curso de tecnologia) Produção Pesqueira falta emprego na área. Já para área de Tecnologia em Alimentos, ano passado, teve concurso.”
D4	“Tecnologia em Alimentos bem aceito”, importante para os egressos e para comunidade.
D5	“Tecnologia em Gestão Ambiental bem aceito.”
D6	“São bem aceitos, grande maioria trabalha na área.”
D7	“São, de acordo com os cursos ofertados.”
D8	“Bem aceitos. Agrimensura houve pouca procura, Tecnologia em Análise de Desenvolvimento de Sistemas, muita procura.”
D9	“São aceitos. No começo houve uma resistência em relação a esses cursos.”

Fonte: Elaboração da autora com os dados da pesquisa.

Embora a aceitação seja, em geral, positiva, há variações que dependem do curso. O depoimento do D2 sugere que a demanda pode ser menor quando outros cursos, especialmente os de Licenciatura, estão sendo oferecidos no mesmo edital, o que pode indicar que há competição interna por vagas em áreas mais tradicionais ou com maior oferta de mercado.

O depoimento de D3 aponta um fator crucial: a empregabilidade. A falta de emprego na área de Produção Pesqueira pode afetar a percepção sobre esse curso, ao passo que o de Tecnologia em Alimentos experimentou maior procura quando concursos relacionados à área foram abertos. Esse ponto evidencia a importância de os cursos estarem alinhados com as oportunidades de mercado e a realidade econômica, fatores que podem variar com o tempo e influenciar diretamente a escolha dos alunos.

No depoimento de D9 há uma menção sobre a resistência inicial aos cursos de tecnologia. Isso é uma indicação de que, no passado, houve certo estigma ou desconfiança em relação à qualificação desses cursos, o que pode ter mudado ao longo do tempo à medida que a sociedade e o mercado reconhecem a importância das tecnologias aplicadas e das qualificações técnicas, especialmente em um contexto de inovação e necessidades específicas no mercado de trabalho.

O depoimento de D8 destaca uma demanda desigual entre os cursos, com alguns, como Tecnologia em Análise de Desenvolvimento de Sistemas, tendo grande procura, enquanto outros, como Agrimensura, enfrentam dificuldades de atração. Isso pode estar relacionado à falta de conhecimento sobre suas aplicações práticas no mercado de trabalho.

A observação geral é de que os cursos com foco em áreas mais aplicadas, como Tecnologia em Gestão Ambiental e Alimentos, estão sendo mais valorizados, enquanto cursos voltados para áreas com pouca visibilidade no mercado, como Agrimensura, enfrentam maior resistência ou aceitação mais tímida.

Logo, a análise desses resultados sugere que a aceitação dos Cursos de Tecnologia depende de fatores como empregabilidade, percepção social e oferta concorrente em outras

áreas, como as licenciaturas. É crucial que os cursos estejam alinhados com as demandas do mercado e com o reconhecimento público, além de promoverem maior integração entre a academia e as oportunidades reais de trabalho.

Embora a aceitação dos cursos de tecnologia tenha sido predominantemente positiva, especialmente nas áreas de Tecnologia em Alimentos e Gestão Ambiental, alguns alunos e egressos destacam a falta de empregabilidade nas áreas específicas, como no caso do curso de Tecnologia em Produção Pesqueira (D3). Um depoimento aponta que, apesar de alguns cursos terem sido mais bem-sucedidos no mercado, a maioria dos egressos de cursos de tecnologia está fora do mercado de trabalho (D6). Essa discrepância entre a aceitação dos cursos e a efetiva integração ao mercado de trabalho revela uma lacuna que precisa ser analisada mais a fundo, especialmente em relação às necessidades do município e à qualificação oferecida pela universidade.

Além disso, a fala de um dos entrevistados reflete um “medo” recorrente sobre a visão dos cursos como “hospedeiros” de programas acadêmicos sem uma real conexão com as vocações econômicas locais (D4). Isso aponta para uma percepção de que a universidade poderia estar oferecendo cursos de forma desconexa da realidade econômica do mercado, o que gera oposição entre a formação acadêmica e as oportunidades reais de emprego.

Os entrevistados D1 e D4 apontaram a falta de diálogo com o mercado local e a viabilidade dos cursos, e o depoimento do D2 revela que a implementação desses programas precisa ser revista para garantir que as necessidades do mercado de trabalho sejam efetivamente atendidas, sem perder de vista as vocações econômicas da região.

Em relação aos cursos mais requisitados pela comunidade local, os dirigentes apontaram que as áreas mais demandadas são as da saúde (Medicina, Enfermagem e Odontologia), seguidas por ciências sociais (Direito) e educação (Licenciaturas).

Isso implica uma análise que requer averiguação mais pontual em relação à motivação pelas escolhas das áreas citadas, e essas informações dão conta de que os cursos de tecnologia não estão na preferência da população.

A análise documental – incluindo PDI, PPI, PPCs e PPA – aliada às entrevistas com dirigentes da UEA permite concluir que a universidade se organizou com solidez institucional e utiliza estratégias explícitas voltadas para o desenvolvimento regional, sobretudo por meio da interiorização da oferta de ensino. Tal constatação se alinha à perspectiva de avaliação de políticas públicas defendida por Simão e Silveira (2022), que destacam a importância da “policy capacity”, isto é, da capacidade institucional e técnica de realizar a formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas.

No entanto, mesmo com a estrutura voltada para o desenvolvimento regional, não se identificaram mecanismos claros que permitam avaliar os impactos efetivos dessas ações – permanecendo, em grande medida, no plano do discurso. Esse vazio avaliativo contradiz com a necessidade de avaliação endógena e a legitimidade das políticas, além do quanto é decisiva a capacidade técnica da burocracia em garantir não apenas a elaboração, mas também o acompanhamento e medição dos resultados (Silveira; Euclydes; Tavares, 2021).

As entrevistas confirmam o papel transformador da UEA no interior, mas também revelam que os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) não correspondem à preferência da comunidade local, o que reforça a importância de se compreenderem as dimensões político-institucionais e contextuais na implementação de políticas públicas. A escolha de cursos menos demandados pode indicar fragilidade na articulação entre oferta institucional e demanda territorial, o que compromete a efetividade das ações desenvolvimentistas.

Além disso, não basta a presença, pois é vital que essa expansão seja sintonizada com as verdadeiras necessidades do mercado de trabalho e com as vocações econômicas de cada município atendido. Essa abordagem está em consonância com os estudos sobre avaliação de políticas públicas, que enfatizam a busca por efetividade social, isto é, por resultados que realmente façam diferença nas realidades locais (Jannuzzi, 2016).

5.8 Perfil dos Egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia da UEA: uma análise exploratória descritiva

Neste tópico, buscou-se responder ao terceiro objetivo específico, que consiste em identificar o perfil dos egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia oferecidos pela UEA. Salienta-se que, apesar das inúmeras tentativas de comunicação com os egressos, apenas 26 deles responderam à pesquisa, e a maioria dos respondentes é proveniente do município de Maués, seguido pelos municípios de Carauari e Coari.

Dada a limitação de respostas obtidas na pesquisa com os egressos da UEA – a análise realizada assume caráter exploratório, configurando-se como um ensaio descritivo, cujo objetivo é identificar tendências e padrões, sem a pretensão de generalização para toda a população. Conforme Flick (2018) e Babbie (2020), pesquisas com amostras pequenas ou de adesão limitada devem ser interpretadas com cautela, uma vez que a representatividade estatística é insuficiente para inferências amplas. Ainda assim, a investigação permite compreender percepções e experiências dos participantes, fornecendo insumos para reflexões preliminares e evidenciando a necessidade de estratégias mais eficazes de engajamento em estudos futuros, de modo a ampliar a abrangência da amostra e a robustez das conclusões. Logo,

este ensaio traz informações socioeconômicas e sobre a área de formação de forma detalhada, por meio de gráficos e tabelas, organizados conforme os itens do questionário aplicado.

Inicialmente, os dados pessoais mostram que a maior parte (11) dos egressos se encontra na faixa etária entre 36 e 46 anos, com predominância do sexo feminino (57,69%) e cor parda (84,62%). Além disso, 34,62% declararam viver em união estável. As respostas também indicam que as pessoas ingressaram tardiamente na universidade, podendo estar relacionada com a chegada da UEA no interior. Considerando o gênero dos respondentes da pesquisa, predominaram as mulheres egressas, com o percentual de 65,2%, sendo apenas 34,8% os respondentes do sexo masculino. Esses números apontam que as mulheres estão em quantidade maior na condição de egressas, e isso pode representar um avanço na questão de gênero, mas, para confirmar se tal conclusão é pertinente, buscou-se verificar se os dados se confirmam a partir do panorama geral de ingressantes e de concludentes femininas no contexto brasileiro, cujas informações estão apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Taxa de participação de homens e mulheres nas matrículas da EPT e do ensino superior (em %)

Sexo	Ano	Profissional e Técnica (%)	Superior (%)
Feminino	2016	51,3	56,5
Feminino	2019	48,8	56,2
Masculino	2016	48,7	43,5
Masculino	2019	51,2	43,8

Fonte: Microdados do suplemento de educação da PNAD Contínua (Matijascic, 2024, p. 32).

O resultado confirma que o sexo feminino está ingressando em maior número no Ensino Presencial Tecnológico (EPT) e apenas houve queda no quantitativo na categoria profissional e técnica, no ano 2019, enquanto no ensino superior se manteve sempre à frente nos anos analisados. A comparação entre os dois anos revela aumento na porcentagem de homens na formação técnica em 2019, enquanto as mulheres mantiveram estabilidade na formação superior e apresentaram redução na participação em cursos técnicos. Esse padrão pode refletir mudanças nas preferências ou nas políticas educacionais voltadas para cada gênero, além de fatores econômicos ou sociais que podem influenciar essas escolhas.

Em relação aos perfis socioeconômicos dos egressos, consideraram-se as características antes e depois da conclusão do curso, a fim de estabelecer um paralelo com a hipótese de que a formação acadêmica pode contribuir para a elevação do potencial econômico, gerando impactos nos aspectos humano e social.

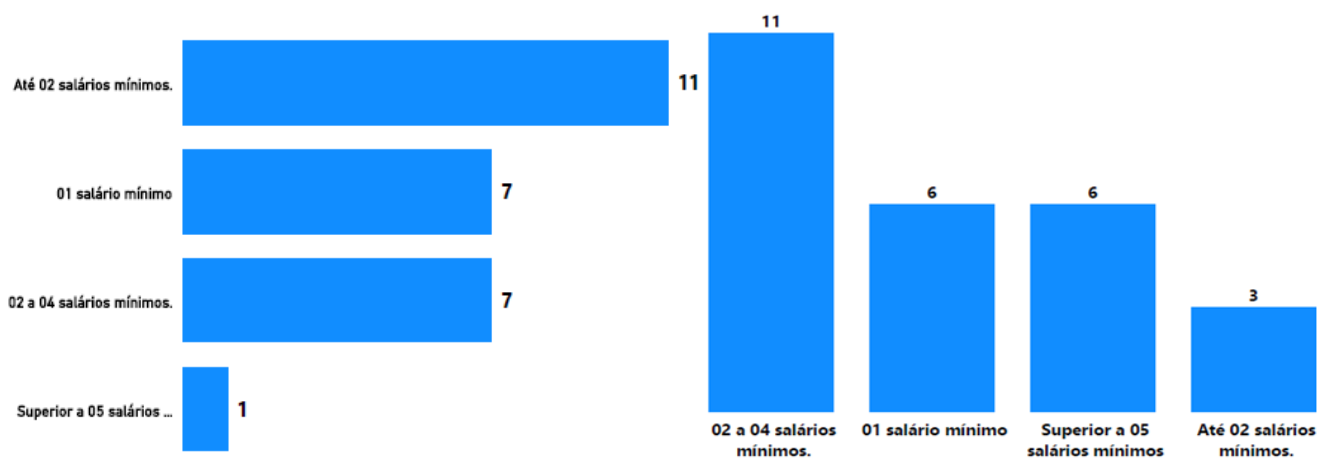
A princípio, os resultados indicaram que, entre os 26 respondentes da pesquisa, nove (34,62%) informaram receber algum tipo de benefício do governo. Desses, três declararam não estar trabalhando no momento e, portanto, não contribuem para a renda familiar; cinco relataram estar empregados, mas ainda dependem financeiramente do cônjuge ou de outro membro da família; e apenas um afirmou exercer atividade laboral e ser financeiramente independente.

Ao relacionar essas informações com o vínculo de trabalho atual e a faixa de renda declarada, verificou-se que os beneficiários, em sua maioria, atuam como trabalhadores autônomos com rendimento mensal equivalente a um salário mínimo ou integram famílias cuja renda total não ultrapassa três salários mínimos. Essa condição econômica favorece a elegibilidade para benefícios sociais oferecidos pelo governo.

Além disso, considerando as questões de renda e os membros da família, verificou-se um impacto importante, ou seja, 88,46% dos egressos possuem núcleo familiar composto por uma a cinco pessoas, com a média de quatro a cinco pessoas por moradia, dependendo da renda familiar. Esse dado é relevante, pois está associado a características culturais ou típicas das cidades do Amazonas, onde as famílias tendem a ser mais numerosas.

Em relação à comparação da renda familiar, antes e depois da conclusão do curso, a análise dos dados sugere relação significativa entre a conclusão do curso e a migração para faixas salariais superiores, com forte diminuição na proporção de egressos nas faixas de menor renda e aumento considerável na faixa acima de cinco salários mínimos (Figura 3).

Figuras 3 – Comparação da renda familiar antes e depois da conclusão do curso



Fonte: Elaboração da autora com os dados da pesquisa.

As mudanças observadas indicam que houve aumento da renda com predominância no percentual de famílias com renda entre dois e quatro salários mínimos. Melhor explicando, esses dados sugerem que, após a conclusão do curso, houve melhoria significativa na renda das famílias.

Tratando-se adicionalmente da renda do núcleo familiar, observou-se que as famílias são numerosas, com quatro ou mais pessoas, o que indica maior necessidade de renda per capita. Quanto às famílias com duas ou menos pessoas, pode-se dizer que a renda precisa atender a menos indivíduos.

Diante desses resultados, a formação na UEA parece ter contribuído positivamente para o aumento da renda familiar, o que é refletido no crescimento das famílias com renda entre dois e quatro salários mínimos e superior a cinco.

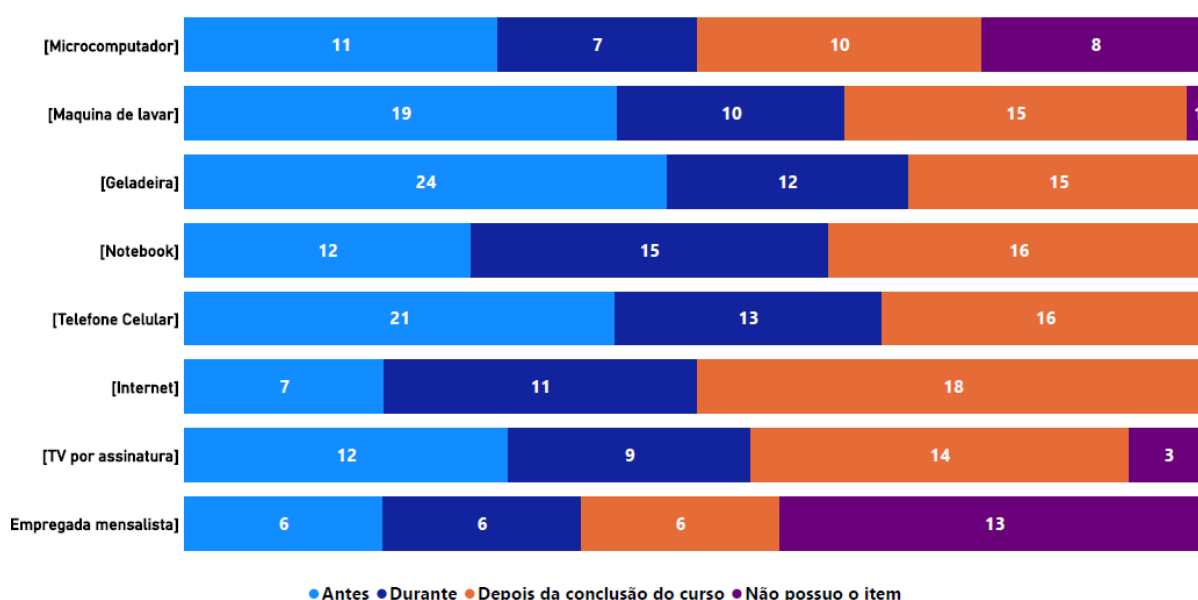
Sequencialmente, a análise em relação ao poder aquisitivo, com o propósito de verificar se houve avanços, vale destacar que, mesmo antes da formação, o número de pessoas que utilizam transporte próprio já era satisfatório, o que indica melhora nas condições financeiras, possibilitando a aquisição de veículos.

Ocorreu ainda a redução significativa no uso de bicicleta de 6 para 1, o que pode ser indicativo de que, com a melhoria na renda, os indivíduos passaram a optar por meio de transportes mais confortáveis. Quanto à estabilidade no uso de transporte coletivo, permaneceu constante em uma pessoa. Já em relação ao uso de transporte escolar, tanto antes quanto depois, não houve registro de uso de transporte escolar.

Portanto, os dados indicam uma clara melhora no acesso a transporte próprio, o que reflete uma possível elevação do poder aquisitivo após a formação na UEA. A queda no uso de bicicletas e a estabilidade no uso do transporte coletivo sugerem que mais pessoas puderam adquirir veículos, priorizando conforto e praticidade, inerentes à qualidade de vida.

A aquisição de bens duráveis, como geladeira, máquina de lavar, celular e outros itens eletroeletrônicos, reflete o perfil socioeconômico dos indivíduos em diferentes fases da formação tecnológica – antes, durante e depois. As variações observadas indicam mudanças no acesso a esses bens, evidenciando a relação entre o processo formativo e a melhoria nas condições materiais de vida, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Dados de bens de consumo ao longo do tempo



Fonte: Elaboração da autora com os dados da pesquisa.

A análise comparativa dos dados revelou variações significativas no consumo de bens duráveis ao longo das etapas da formação. Entre os itens avaliados, a geladeira destacou-se como bem de consumo relativamente comum, sendo mencionada pelos 26 participantes como um item já presente no domicílio antes do período analisado. Contudo, durante esse período, houve queda acentuada no uso desse bem, reduzindo-se para apenas 12 usuários. Após o término da fase analisada, observou-se pequena recuperação, com 15 usuários relatando novamente o uso da geladeira, ainda assim abaixo do patamar inicial.

A máquina de lavar era amplamente estabelecida antes da análise, mas sofreu redução durante o processo. Por outro lado, o *notebook* apresentou crescimento constante de 12 e alcançando 16 ao final, o que se configura como o único item com evolução contínua.

O telefone celular, apesar de ser um item amplamente difundido, apresentou uma trajetória de queda e posterior recuperação, o que pode indicar mudanças nas prioridades de uso ou substituições tecnológicas. Assim, conclui-se que a posse e o uso de bens de consumo são dinâmicos e influenciados por fatores sociais e econômicos específicos do período analisado.

5.9 Formação Acadêmica

No que se refere aos fatores que motivaram a escolha do curso, observa-se a predominância do interesse pela área de estudo (12 respondentes), seguida pela expectativa de carreira (oito respondentes). Outros cinco participantes indicaram razões diversas, não especificadas em virtude do caráter fechado da pergunta, e apenas um mencionou incentivo familiar. Esse padrão sugere que a decisão pela formação tecnológica está mais fortemente vinculada à vocação individual e às perspectivas de inserção profissional do que à influência de fatores externos, o que converge com a abordagem de Sen (2000). Segundo essa autora, as escolhas individuais são condicionadas pela percepção de oportunidades e pelas “capacidades” de transformar recursos em realizações concretas.

A análise da atuação profissional revelou que 69,23% dos egressos não exercem atividades relacionadas diretamente à área de formação, enquanto 30,7% atuam em consonância com o curso concluído. As justificativas mais recorrentes para a não atuação dizem respeito à escassez de oportunidades e ao número reduzido de vagas disponíveis no mercado local, aspecto confirmado por 57,69% dos participantes. Um dos depoimentos ilustra a dificuldade enfrentada no interior do estado, sobretudo no setor de tecnologia da informação, que demanda deslocamento para centros mais desenvolvidos, a fim de viabilizar a continuidade da formação e da carreira:

Porque [...] como qualquer cidade do interior do Amazonas, não tem mercado voltado para desenvolvimento de software. Portanto, precisei sair para me especializar na área [...]. (E 2)

Outro dado aponta que 46,15% dos egressos cursaram uma segunda graduação, alegando a escassez de oportunidades de emprego em sua área de formação. Esse cenário revela que mais da metade dos participantes precisou migrar para outra profissão em busca de melhores perspectivas de empregabilidade. Esse cenário revela uma contradição: embora a oferta dos cursos tecnológicos tenha como premissa a indução do desenvolvimento local, a ausência de condições objetivas para absorção da mão de obra formada conduz parte significativa dos egressos a migrar para outros campos profissionais. Esse descompasso aponta para a necessidade de maior articulação entre as políticas educacionais e as dinâmicas do mercado de trabalho regional, de modo a alinhar a formação acadêmica às demandas locais e,

assim, fortalecer o papel da universidade como promotora de desenvolvimento socioeconômico. Nessa perspectiva, Sachs (2004) destaca que o desenvolvimento regional só se efetiva quando há integração entre políticas públicas, capacidades produtivas e valorização do capital humano local.

No tocante à possibilidade de empreender na área de formação, 22 dos 26 respondentes (84,6%) consideraram viável essa alternativa. Entretanto, parte deles demonstrou dificuldades em identificar áreas específicas de atuação, o que pode refletir tanto lacunas na formação empreendedora quanto restrições na leitura de mercado. Entre as áreas mencionadas se destacam: gestão, desenvolvimento de *software*, cibersegurança, consultorias, hotelaria, turismo, agroindústria, indústria de alimentos, restaurantes e organizações ligadas ao manejo florestal. O fato de alguns egressos inicialmente negarem a viabilidade de empreender, mas posteriormente apontarem opções, sugere uma percepção incipiente ou pouco consolidada sobre o conceito de empreendedorismo, possivelmente associada ao receio quanto aos riscos inerentes à atividade. Esse resultado reforça a importância de incorporar aos Cursos Superiores de Tecnologia componentes que estimulem a capacidade empreendedora e a identificação de oportunidades inovadoras, conforme defendem Schumpeter (1982) e Drucker (1986), para quem o empreendedorismo constitui um motor de inovação e transformação social, sobretudo em contextos periféricos ou de restrições estruturais.

Quando questionados sobre a contribuição da formação para o desenvolvimento do município, especialmente no âmbito das políticas públicas, 73,5% dos egressos destacaram impactos significativos nos setores social, econômico e ambiental. Entretanto, a ausência de respostas claras por parte dos demais participantes pode indicar não apenas um distanciamento em relação à reflexão sobre o papel social da universidade, mas também uma lacuna no debate sobre o desenvolvimento sustentável como eixo orientador da formação superior. Observa-se, assim, que a UEA é percebida, prioritariamente, como promotora de impactos nos setores econômico e social, enquanto o componente ambiental aparece de forma menos evidente. Esse achado sugere a necessidade de reforçar a dimensão ambiental como parte indissociável das estratégias de desenvolvimento, em consonância com a visão multidimensional de desenvolvimento defendida por Sen (2000) e Sachs (2004).

No que tange à rede de contatos (*networking*), os resultados indicam que 73,1% dos egressos mantêm relações pessoais de amizade com colegas do curso, 15,4% afirmaram ter vínculos de amizade e profissionais e 11,5% declararam manter contatos estritamente profissionais. Apenas um participante relatou ausência de qualquer vínculo. Esses dados sugerem que, embora a rede constituída durante a graduação seja majoritariamente de caráter

pessoal, ela representa um capital social potencialmente estratégico para a inserção no mercado de trabalho, favorecendo a circulação de informações, a indicação de oportunidades e a constituição de parcerias. Nessa perspectiva, Bourdieu (1986) conceitua o capital social como o conjunto de recursos reais e potenciais associados à participação em redes de relações, capazes de gerar benefícios concretos nos âmbitos profissional e social.

Em síntese, a análise do perfil dos egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia da UEA revela tanto avanços quanto desafios da política de interiorização do ensino superior no Amazonas. Por um lado, constata-se que a formação tecnológica contribui para a qualificação profissional e, em muitos casos, impulsiona a continuidade dos estudos em níveis mais elevados. Por outro, evidencia-se um descompasso entre a oferta formativa e as condições do mercado regional, que leva parte expressiva dos egressos a migrar para outros campos de atuação ou a buscar novas formações. Apesar das limitações decorrentes da baixa adesão dos participantes, esses achados permitem inferir que os egressos desempenham papel estratégico para se manterem empregados, atuando como agentes que se articulam visando à sua própria empregabilidade. Nesse sentido, a UEA deverá reaver a sua prática para se consolidar como vetor de transformação social, econômica e cultural nos territórios em que está inserida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância da Universidade do Estado do Amazonas como agente de transformação social é amplamente reconhecida. Tal importância está ancorada na sua capacidade de formar indivíduos que, ao ingressarem no ensino superior, buscam não apenas o aprimoramento intelectual, mas também o desenvolvimento profissional em áreas específicas do conhecimento. Ao concluírem sua formação, muitos desses egressos passam a desempenhar papéis significativos nos contextos em que atuam, gerando impactos que podem se refletir em diferentes dimensões da sociedade. No entanto, compreender de que forma esses efeitos se concretizam exige um processo de avaliação sistemática, sobretudo quando se considera que a universidade, além de instituição educacional, constitui relevante instrumento de política pública voltado para o desenvolvimento em diferentes aspectos: humano, social, econômico e, às vezes, ambiental e cultural.

Nesse contexto, esta dissertação teve como propósito avaliar o papel da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) enquanto instrumento de política pública voltado para o desenvolvimento regional. Para tanto, foram mobilizados dois indicadores de referência – o Índice dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (IODS) e o Índice de Progresso Social (IPS) –, que permitiram situar o estado do Amazonas em seu processo de desenvolvimento.

Complementarmente, analisaram-se os documentos institucionais e os discursos de dirigentes das unidades acadêmicas e de coordenadores de cursos, com vistas a identificar as estratégias adotadas pela UEA para o cumprimento de sua missão institucional. Ademais, foram examinadas as respostas de egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia, a fim de evidenciar os efeitos da formação tecnológica em suas trajetórias profissionais e sociais.

Cumprir destacar que a proposta desse encadeamento metodológico não se pautou na construção de fórmulas ou modelos de mensuração rígidos, mas na articulação entre diferentes dimensões analíticas. Tal articulação buscou relacionar a formação tecnológica ao desenvolvimento regional, tendo como horizonte o ciclo de avaliação das políticas públicas: a formulação, evidenciada na missão e nos documentos institucionais da UEA; a implementação, refletida nas estratégias de expansão e interiorização; e os resultados e impactos (*outputs* e *outcomes*), observados tanto nos indicadores de desenvolvimento quanto nas experiências relatadas pelos egressos. Assim, a integração entre indicadores, estratégias institucionais e efeitos da formação tecnológica configurou-se como um caminho analítico que, mais do que medir em termos absolutos, possibilitou compreender a universidade enquanto agente de política pública capaz de produzir impactos sociais, econômicos e culturais no contexto amazônico.

Os dados evidenciaram, por um lado, baixos índices de desenvolvimento nos municípios do Amazonas, expressos no Índice de Progresso Social (IPS) e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), refletindo um cenário aquém do potencial regional. Por outro lado, em relação à formação e trajetória dos egressos, observaram-se avanços socioeconômicos, como o aumento da renda familiar e a melhoria da qualidade de vida. Entretanto, a maioria relatou não atuar diretamente em sua área de formação, apontando a escassez de oportunidades específicas e a necessidade de buscar outras graduações – sobretudo em licenciaturas –, para viabilizar a inserção no mercado de trabalho. Ainda assim, destaca-se a relevância da UEA para o fortalecimento do desenvolvimento em suas diferentes vertentes, alinhado à sua missão institucional de ofertar cursos voltados para as especificidades amazônicas.

Este estudo revelou, portanto, uma dualidade: avanços no impacto social da formação acadêmica, mas uma desconexão entre a qualificação obtida, as demandas do mercado de trabalho e os indicadores socioeconômicos e ambientais da região. Esse cenário indica a necessidade de investigações adicionais sobre as demandas locais e regionais de formação profissional, de modo a alinhar melhor a oferta dos cursos às exigências do mercado e às estratégias de desenvolvimento. Caso não haja tal articulação, a formação corre o risco de

produzir um contingente de profissionais subaproveitados, o que contraria a lógica do desenvolvimento integrado.

Ressalta-se que esta análise está restrita ao recorte empírico adotado, mas apresenta caminhos metodológicos para estudos futuros, sobretudo mediante o aperfeiçoamento das técnicas de coleta e análise de dados. Recomenda-se, inclusive, que a própria universidade institua um comitê de acompanhamento e pesquisa capaz de verificar periodicamente se suas estratégias estão alinhadas com as demandas regionais, principalmente na questão de mercado de trabalho e empregabilidade, e se sua missão institucional tem sido efetivamente cumprida.

A implementação de um sistema de monitoramento de egressos, conforme previsto no PDI 2023-2027 da UEA, é fundamental para avaliar a efetividade de suas políticas de desenvolvimento regional. Embora a universidade tenha avançado na fase de implementação, observa-se a ausência de mecanismos institucionais de avaliação sistemática, o que limita a análise crítica dos resultados e contrasta com os princípios teóricos da avaliação de políticas públicas (Dye, 2013; Howlett; Ramesh, 2016).

Também se identificou a pouca interação entre universidade, egressos, mercado de trabalho e sociedade, o que dificultou mensurar os impactos da formação tecnológica nos municípios atendidos. Para superar essas lacunas, recomenda-se a criação de um sistema dinâmico de acompanhamento dos egressos, consolidado em banco de dados interativo que permita avaliações periódicas e ajustes estratégicos, objetivando mensurar seus efeitos ou impactos pós-formação.

Essa proposição evidencia não apenas o papel central da UEA como instrumento de políticas públicas, mas também sinaliza uma agenda futura de pesquisa: investigar a eficácia das políticas de formação tecnológica, a relação entre oferta acadêmica e empregabilidade e os impactos socioeconômicos nos territórios amazônicos, promovendo avaliação integrada do ciclo de políticas públicas: formulação, implementação e resultados.

Portanto, a pesquisa evidencia não apenas caminhos potenciais no âmbito da política pública desenvolvimentista da Universidade do Estado do Amazonas, mas também expõe lacunas e limitações nas políticas governamentais do estado, especialmente à luz dos resultados apresentados pelos indicadores IODS e IPS. Observa-se que, embora as universidades públicas possam atuar como parceiras, mediadoras e executoras de iniciativas voltadas para a mitigação das fragilidades identificadas, ainda existem desafios estruturais que limitam sua efetiva contribuição para o desenvolvimento regional. Essa constatação aponta para a necessidade de uma articulação mais estratégica entre as políticas públicas e as instituições de ensino superior, de modo que elas não apenas reforcem as capacidades locais, mas também promovam

intervenções críticas e contextualizadas. Assim, a universidade se reafirma como agente indispensável para o desenvolvimento do Amazonas, desde que suas ações estejam alinhadas com uma visão de política pública integrada capaz de enfrentar contradições e transformar indicadores em avanços concretos para a população.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. M. **A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro**: aproximações e distanciamentos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp143616.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- AMAZONAS. Lei n.º 2.637, de 12 de janeiro de 2001. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Manaus, n. 29.570, p. 1, 12 jan. 2001. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2001/7092/7092_texto_integral.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.
- ATLAS dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Amazonas. **Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (PPGCASA)**. Manaus: UFAM/PPGCASA, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/odsamazonas>. Acesso em: 10 out. 2024.
- AVELINO, George; BARONE, Leonardo. Câmaras municipais e sua influência no desempenho da gestão pública local. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 6, p. 947-970, nov./dez. 2017.
- BABBIE, Earl. **The practice of social research**. 15th. ed. Boston: Cengage, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- . **Análise de conteúdo**. Tradução por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTIANI, Sherlon Cristina; TREVISOL, Joviles Vitório. A expansão da educação superior presencial em Santa Catarina (1990-2016). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 558-579, 2018. DOI: 10.20396/riesup.v4i3.8651889.
- BECKER, G. S. **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. Third Edition. New York: University of Chicago, NBER, 1993. Disponível em: <http://www.nber.org/books/beck94-1>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- BELONI, Isaura, Magalhães; HEITOR DE E SOUSA, Luiza. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- BOISIER, Sergio. **Território, estado e sociedade**: ensayos sobre el desarrollo territorial. Santiago do Chile: CEPAL, 2001.
- BOOYSEN, F. An Overview and Evaluation of Composite Indices of Development. **Social Indicators Research**, v. 59, n. 2, p. 115-51, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Cursos superiores de tecnologia: formação de tecnólogos. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1E, p. 67, 6 abr. 2001.

_____. **Globalização e competição**: por que alguns países emergentes têm sucesso e outros não. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

_____. **Macroeconomia estruturalista do desenvolvimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Desenvolvimento, progresso e crescimento econômico. **Lua Nova**, v. 93, p. 33-60, 2014.

_____. **Presidência da República**. Brasília: Casa Civil, 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRUSEKE, F. J. O problema do desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, C. **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 29-39.

CASTRO, M. H. G. de. **Educação superior e desenvolvimento**: desafios para a nova década. Brasília: INEP, 2000.

CAZAROTTI, M. L. B.; BERNARDES, S. T. de A. Cursos superiores de tecnologia: fundamentos, controvérsias & desafios. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 22, n. 3, p. 992-1046, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22i3.11368. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11368>. Acesso em: 9 maio 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIARELLO, Ilze Salete. a universidade e seu papel no desenvolvimento regional: contribuições do proesde. **Revista Extensão em Foco**, v. 3, n. 1, p. 240-257, 2015.

CLARK, Burton R. **The higher education system**: academic organization in cross-national perspective. Berkeley: University of California Press, 1983.

_____. **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five approaches. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2012.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Regina. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

COSTA, Marly Guimarães Fernandes; OLIVEIRA, Costa e José Aldemir. Uma década de interiorização do ensino superior no Estado do Amazonas: relato de caso da Universidade do Estado do Amazonas. **T&C Amazônia**, v. 9, n. 20, p. 26-30, I Semestre de 2011. Disponível em: <http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/dwd/787-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Getúlio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DALLABRIDA, Valdir Roque. **Teorias do desenvolvimento: aproximações teóricas que tentam explicar as possibilidades e desafios quanto ao desenvolvimento de lugares, regiões, territórios e países**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e compromisso social das universidades**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DINIZ, Cláudia; GARCIA, Renato. **Avaliação da educação superior: democratização, qualidade e relevância social**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Universidade e desenvolvimento: um estudo sobre as contribuições da UFMG para a inovação na região metropolitana de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 35-64, jan./jun. 2013.

FAHEL, Murilo; NEVES, José Afonso Bicalho (orgs.). **Gestão e avaliação de políticas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2007.

FERREIRA, André.; LEOPOLDI, Maria Antonieta. A contribuição da universidade pública para a inovação e o desenvolvimento regional: a percepção de gestores e pesquisadores. **Revista GUAL**, Florianópolis, SC, v. 6, n. 1, p. 60-82, jan. 2013.

FIGUEIREDO, Marcus; FIGUEIREDO, Argelina C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Revista Fundação João Pinheiro**, p. 108-129, 1986.

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. London: SAGE, 2018.

FRAGOSO, Antônio; VALADAS, Sandra T; PAULOS, Liliana. **Ensino superior e empregabilidade: percepções de estudantes e graduados, empregadores e acadêmicos**. disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DQ5KTMJnXW4LC6pLQmnNSMF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2022.

FRAVETTO, M.; MORETTO, M. Cursos Superiores de Tecnologia: expansão e demandas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 403-412, 2013.

FURTADO, Celso. **Cultura e desenvolvimento**: ensaios sobre a América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GIBBONS, Michael *et al.* **The new production of knowledge**: the dynamics of science and research in contemporary societies. London: SAGE, 1994.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

———. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRINDLE, Merilee Serrill. **Going local**: decentralization, democratization, and the promise of good governance. Princeton: Princeton University Press, 2007.

GUEDES, D. M. *et al.* **Pesquisa em educação**: abordagens e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

GUEDES, Terezinha Aparecida *et al.* **Projeto de ensino para aprender fazendo estatística**. 2005, p. 1-49. Disponível em: https://www.ime.usp.br/~rvicente/Guedes_eta. Acesso em: 4 jul. 2024.

GUMBOWSKY, A.; JURASZEK, L.; NOERNBERG, E. I.; MAIA, E. D. W. da. Educação e desenvolvimento regional. **Interação-Revista De Ensino, Pesquisa E Extensão**, v. 22, n. 2, 79-93, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/371/331>. Acesso em: 30 abr. 2022.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 1 e 2.

HADDAD, Sérgio (org.). **Avaliação de políticas públicas**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2002.

HANUSHEK, Eric A. **United States**: the uphill schools' struggle. [S.l.], 2021.

HAQ, M. U. **Reflections on human development**. New York: Oxford University Press, 1996.

HOFF, Debora Nayar; SAN MARTIN, Aline Schimidt; SOPEÑA, Mauro Barcellos. Universidades e desenvolvimento regional: impactos quantitativos da Unipampa em Sant'ana do Livramento. **Redes – Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 16, n. 3, p. 157-183, 2011.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Studying public policy**: policy cycles and policy subsystems. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.html>. Acesso em: 3 jun. 2024.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Desenvolvimento sustentável, Economia Verde e a Rio+20**. Brasília, 2012, 109 p. (Relatório de Pesquisa).

IPS Brasil. **Índice de Progresso Social**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://ipsbrasil.org.br>. Acesso em: 12 out. 2024.

JACKSON, Tim. **Prosperity without growth: foundations for the economy of tomorrow**. 2. ed. Londres: Routledge, 2017.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2016.

_____. **Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2017.

KINGDON, John W. **Agendas, alternatives, and public policies**. 2. ed. New York: Longman, 2003.

KLEIN, Naomi. **This changes everything: Capitalism vs. The climate**. [S.l.]: Simon & Schuster, 2014.

KUZNETS, S. **Modern economic growth: rate, structure and spread**. Neu Haven, Connecticut: Yale University Press, 1966.

MAILLAT, D. Comportements spatiaux et milieux innovateurs. In: AURAY, J.-P.; BAILLY, A.; DERICKE, P.-H.; HURIOT, J.-M. (eds.). **Encyclopédie d'économie spatiale**. Paris: Economica, 1994. p. 255-262.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCOVITCH, Jacques. **Universidade: inovação e sustentabilidade**. São Paulo: EdUSP, 2015.

_____. **Repensar a universidade II: impactos para a sociedade**. São Paulo: FAPESP/ComArte, 2019.

MATIJASCIC, Milko. **Objetivos de desenvolvimento sustentável para a educação e a situação brasileira: breves notas para o debate público**/Milko Matijascic. Rio de Janeiro: Ipea, 2024. 47 p. (Texto para Discussão, n. 2995).

MAYHEW, K.; KEEP, E. the assessment of knowledge, skills and competitiveness. **Oxford Review of Economic Policy**, v. 15, n. 1, p. 1-15, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxrep/15.1.1>.

MELLO, Alex Fiuza. A interiorização da Universidade na Amazônia: um desafio nacional. **Educ. Bras.**, Brasília, v. 30, n. 60 e 61, p. 9-35, jan./dez. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MONTEIRO, Rafael Nascimento; MOREIRA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Avaliação de políticas públicas: teoria, práticas e métodos**. Brasília: Enap, 2018.

MONTEIRO, Susana; MOREIRA, Amílcar. **O ciclo da política pública: da formulação à avaliação Ex-Post – Metodologias de avaliação de políticas públicas**. [S.l. : s.n.t.], 2018. p. 71-86.

MOROSINI, M. C. M. A educação superior e a formação de competências: articulações e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, p. 95-112, 2006.

MORRA-IMAS, L. G.; RIST, R. C. **The road to results: designing and conducting effective development evaluations**. Washington: The World Bank, 2009.

NETO, Aristides Monteiro; RESENDE, Guilherme Mendes. Avaliação continuada dos instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR). **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, Brasília, Ipea, v. 13, jan.-jun. 2016.

OCDE. **Measuring distance to the SDG targets**. Luxembourg: Measuring Distance to the SDG Targets, 2019. p. 98-99.

OECD. **Education at a Glance 2023: OECD indicators**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance>. Acesso em: 18 ago. 2024.

OLIVEIRA, L. **Universidade e desenvolvimento regional**. São Paulo: UNESP, 2010.

OLIVEIRA, R. P. de. **Política educacional e avaliação: uma trajetória em busca de sentido**. São Paulo: Cortez, 2009.

PASTORE, José. **Teoria do desenvolvimento econômico: problemas metodológicos**. São Paulo, Brasil: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITA, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano de 1993**. Nova Iorque, USA, 1993. Disponível em: <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1993/capitulos/espanol>. Acesso em: 15 out. 2024.

RAWORTH, Kate; ROSS, Florian. Doughnut economics: seven ways to think like a 21st century economist (2017). **Regional and Business Studies**, v. 11, p. 10.33568/rbs.2409, 2020.

ROCHA, Roberto Hsu *et al.* A relação entre o ensino superior público e privado e a renda e emprego nos municípios brasileiros. **Pesquisa e Planejamento econômico**, v. 47, n. 3, p. 39-69, 2017.

RODRIGUES, G. M. Ensino privado: a qualidade e a imagem. In: COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G. M. *et al.* (orgs.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2011. Cap. 2, p. 43-58.

ROLIM, Cássio Frederico Camargo; SERRA, Maurício Aguiar. **Universidade e desenvolvimento regional**: o apoio das instituições de ensino superior ao desenvolvimento regional. 1. ed. 1ª reimpr. Curitiba, PR: Juruá, 2010.

ROSVADOSKI-DA-SILVA, Patrícia; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; DEBOÇÃ, Leonardo Pinheiro. Descentralização, gestão e desenvolvimento local: uma apreciação a partir do Plano Nacional de Turismo. **Revista Turismo & Desenvolvimento**, n. 17/18, p. 964-978, 2012.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFC; Brasília: CAPES: UAB, 2009.

SACHS, Jeffrey D. **The age of sustainable development**. New York: Columbia University Press, 2015.

SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente, sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. México: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Jessé Rodrigues dos Santos; SALAZAR, Deuzilene Marques. **Ensino presencial mediado por tecnologia**. [S.l. : s.n.t.]. [s.d.]. Disponível em: https://www.anpae.org.br › GT2_Relato. Acesso em: 22 jul. 2024.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 1, jul. 2009.

_____. **Análise de dados qualitativos**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SCHUMPETER, Joseph. **Capitalism, socialism and democracy**. New York: Harper, 1942.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

SECCHI, Leonardo. **Política pública**. Florianópolis, julho de 2010.

_____. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEN, A. The concept of development. In: CHENERY, H.; SRINIVASAN, T. (orgs.). **Handbook of development economics**. Amsterdam: Elsevier Science, 1988. v. 1.

_____. **Development as freedom**. New York: Alfred A. Knopf 1999.

_____. **Development as freedom**. New York: Alfred A. Knopf, 1999. SEN, Amartya. **Development as freedom**. New York: Anchor Books, 2000.

SERRA, Maurício; ROLIM, Cássio; BASTOS, Ana Paula (orgs.). **Universidades e desenvolvimento regional**: as bases para a inovação competitiva. Rio de Janeiro: Ideia D, 2018.

SIEDENBERG, Dieter Rugard. Indicadores de desenvolvimento socioeconômico: uma síntese. **Desenvolvimento em questão**, v. 1, n. 1, p. 45-71, 2003.

_____. Desenvolvimento: ambigüidades de um conceito difuso. In: **Desenvolvimento em questão**, v. 2, n. 3, p. 9-26, 2004.

SILVA, Ana Maria Vicente da; PONTES, Renata Rodrigues de Medeiros; CÂNDIDO, Gesinaldo Ataíde. **Impactos das universidades no desenvolvimento regional**: proposição de variáveis para análise. [S.l. : s.n.t.], dezembro de 2019. ISSN: 2359-1048.

SILVA, P. R. da; SILVEIRA, S. de F. R.; DEBOÇÃ, L. P. Descentralização, gestão e desenvolvimento local: uma apreciação a partir do Plano Nacional de Turismo. **Revista Turismo & Desenvolvimento**, v. 2, n. 17/18, p. 963-978, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.34624/rtd.v2i17/18.13039>.

SILVEIRA, S. de F. R.; EUCLYDES, F. M.; TAVARES, B. **Dinâmicas relacionais na implementação de políticas públicas**: análise do Programa Minha Casa, Minha Vida – Entidades – Administração Pública e Gestão Social. [S.l.: s.n.t.], 2021.

SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; MOREIRA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Avaliação de políticas públicas**: contribuições teóricas e metodológicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; MOREIRA, Vinícius de Souza. **IPP 08 – Elaboração e Análise de Políticas Públicas** (Apostila). Viçosa, MG: Instituto de Políticas Públicas, 2017. 35 p.

_____. **Políticas Públicas** (Apostila). Viçosa, MG: UFV/CEAD – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância, 2022. 79 p.

SIMÃO, G. L.; SILVEIRA, S. de F. R. Policy capacity: um conceito polissêmico no âmbito da administração pública. **Administração Pública e Gestão Social** [Recurso Eletrônico], Viçosa, MG, UFV, v. 14, n. 2, abr./jun. 2022.

SIMON, D. Dilemmas of development and the environment in a globalizing world: theory, policy and praxis. **Progress in Development Studies**, v. 3, n. 1, p. 5-41, 2003.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural/Coleção “Os economistas”, 1983 [1776]. 2 v.

STERN, Nicholas. **Why are we waiting? The logic, urgency, and promise of tackling climate change**. Cambridge: The MIT Press, 2015.

STIGLITZ, Joseph E.; SEN, Amartya; FITOUSSI, Jean-Paul. **Mismeasuring our lives: why GDP doesn't add up**. New York: The New Press, 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e sub-áreas**. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães, em dezembro de 2002.

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

SUFRAMA. **Polo industrial de Manaus**. Superintendência da Zona Franca de Manaus, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/suframa/pt-br/assunt/invest-pt/polo-industrial-de-manaus>. Acesso em: 6 jan. 2024.

TAKAHASHI, A. R. W. Processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino superior para a oferta de cursos superiores de tecnologia (CSTs). **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 5, p. 818-835, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552010000500003>.

TAKAHASHI, T. T.; AMORIM, M. A. Cursos superiores de tecnologia: formação de tecnólogos. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 353-370, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5qN8Tqc6dHZHr4TSnBzt35b/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000200004>.

TORRENS, José. Desenvolvimento territorial sustentável: uma construção teórica e empírica. **Revista de Economia Social e do Trabalho**. [S.l. : s.n.t.], 2007.

TOWNSEND, P. **Poverty in the United Kingdom: a survey of household resources and standards of living**. [S.l.]: Univ. of California Press, 1979.

UNDP. **Human development reports**. New York: Oxford University Press, 1996.

UNESCO. **World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and Action**. Paris, 1998.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Programa de Formação Científico-Tecnológico das Populações dos Municípios das Áreas Protegidas do Estado do Amazonas**. 2. ed. Manaus: UEA, 2009.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas** – UEA. Manaus, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Produção Pesqueira** – UEA. Manaus, 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – UEA. Manaus, 2007-2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – UEA. Manaus, 2012-2016.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia** – UEA. Manaus, 2018.

_____. **Espelho geral do PPA 2016-2019**. Plano Plurianual do Estado do Amazonas 2016-2019. Manaus, 2016. Disponível em: <https://portaldoplanejamento.am.gov.br/ppa-2016-2019>. Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – UEA. Manaus, 2017-2021.

_____. **Plano Pedagógico Institucional** – UEA. Manaus, 2017-2021.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – UEA. Manaus, 2023-2027.

VACA, L. E. A.; BARBA, A. T.; VALAREZO, C.; VILLAFUERTE, J. E.; ACOSTA, N.; BRASIL, W. [relatores]. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: COOPERAÇÃO AMAZÔNICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA UM DESENVOLVIMENTO HUMANO SUSTENTÁVEL, Belém, Pará, Brasil, 23 a 26 de setembro de 2007. **Síntese e Recomendações da Conferência...** Belém, 2007. Disponível em: http://www.cres2008.org/upload/documentosPublicos/docs_aportes/1%20CooperacAmazonica.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

_____. **Indicadores de sustentabilidade – Estudos avançados**, v. 24, n. 68, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000100006>. Acesso em: 11 ag. 2024.

VHIEIRA, Arnaldo. Os cursos de graduação tecnológica no contexto do ambiente universitário: as origens de uma representação social. **Cadernos de Educação**, v. 14, n. 28, jan.-jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v14n28p33-50>.

VITTI, Sylvia Cristina de Azevedo. **Cursos superiores de tecnologia: inserção e importância no atual cenário educacional brasileiro**. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA20_ID5661_28082020165241.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

WEISS, Carol H. **Evaluation research**: methods of assessing program effectiveness. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

_____. **Evaluation**: methods for studying programs and policies. 2. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

ZAINKO, M. A. S. Políticas públicas de avaliação da educação superior: conceitos e desafios. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 2, n. 4, 2008.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO COM OS EGRESSOS DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

SEÇÃO I – CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO	
Idade (em anos): menos de 25 () 26 a 35 () 36 a 46 () 47 a 57 () mais de 57 ()	
Estado Civil: Solteiro/a () Casado/a () Divorciado/a () União Estável () Viúvo/a ()	
Gênero: () F () M () Outros	
Raça: preto/a () branco/a () indígena () pardo/a () amarelo/a ()	
Naturalidade:	Nacionalidade:
Curso realizado:	
SEÇÃO II – CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS	
Assinale apenas uma opção	
Recebe algum tipo de benefício do governo: Sim () Não ()	
Tipo de Moradia: Própria () Alugada () Cedida por familiares () Reside com a família () Reside em propriedade de amigo ().	
Quantas pessoas moram com você? Sozinho/a (), de 01 a 05 (), mais de 05 ()	
Qual sua participação na vida econômica da sua família antes do ingresso na UEA? ○ Não trabalhava e meus gastos foram custeados por familiares () ○ Trabalhava e era independente financeiramente () ○ Trabalhava, mas não era independente financeiramente () ○ Trabalhava e era responsável pelo sustento da família ()	
Qual sua participação na vida econômica da sua família depois de formado na UEA? ○ Trabalho e sou independente financeiramente () ○ Trabalho, mas ainda sou dependente financeiramente do cônjuge ou de membro da família () ○ Trabalho e sou responsável pelo sustento da família () ○ Não estou trabalhando ()	
Qual o seu vínculo de trabalho antes do ingresso na UEA? () Estágio () Emprego fixo particular () Emprego autônomo () Emprego efetivo federal/estadual/municipal	
Qual o seu vínculo de trabalho após a conclusão do curso na UEA? () Emprego fixo particular () Emprego autônomo () Emprego efetivo federal/estadual/municipal	
Qual era a renda mensal de sua família antes do ingresso na UEA? (Considere a renda de todos os integrantes da família, inclusive de você) () Até 1,9 salário mínimo () de 02 até 04,9 salários mínimos () de 05 ou mais salários mínimos	
Qual era a renda mensal de sua família após a conclusão do curso na UEA (Considere a renda de todos os integrantes da família, inclusive de você) () Até 1,9 salário mínimo () de 02 até 04 salários mínimos () de 05 ou mais salários mínimos	
Quantidade de pessoas que vivem da renda mensal familiar (incluindo você)? () Uma () Duas () Três () Quatro () Cinco ou mais	

SEÇÃO II – CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS	
Assinale apenas uma opção	
Possuía meio de transporte? (Antes do ingresso no curso) () Bicicleta () Transporte coletivo () Transporte escolar () Transporte próprio(carro/moto)	Possui meio de transporte? (Após a conclusão do curso) () Bicicleta. () Transporte coletivo. () Transporte próprio (moto) () Transporte próprio (carro)
Quais dos itens abaixo havia em sua casa antes do curso? () Máquina de lavar roupa () Tanquinho () Geladeira () Microcomputador desktop () Notebook () Telefone celular () Acesso à Internet () TV (aberta) () TV por assinatura () Empregada mensalista	
Quais dos itens abaixo há em sua casa após a conclusão do curso? () Máquina de lavar roupa; () Tanquinho; () Geladeira; () Microcomputador desktop; () Notebook; () Telefone celular; () Acesso à Internet; () TV (aberta); () TV por assinatura; () Empregada mensalista	
SEÇÃO III – PERÍODO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA	
Curso:	
Motivação para a escolha do curso: () Interesse na área de estudo () Expectativa de carreira () Incentivo da família () Outros (especificar):	
Início do curso (ano):	
Conclusão do curso (ano):	
Unidade acadêmica em que você estudou:	
SEÇÃO IV – ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM DECORRÊNCIA DA GRADUAÇÃO/FORMAÇÃO	
Você está atuando na área de formação acadêmica? () Sim () Não Por quê?	
Seu município possui vagas de emprego para absorver profissionais na sua área de formação? () Sim () Não	
É possível empreender na sua área de formação? () Sim () Não	
Se sim, quais são os empreendimentos para a sua área de formação?	
Você precisou sair do município para atuar na sua formação? () Sim () Não	
Você precisou fazer outra graduação por falta de vagas de emprego na sua área? () Sim () Não	
Qual o cargo que você ocupa, caso esteja atuando na sua área de formação? () Estratégico () Tático () Operacional	
A formação no curso superior de tecnologia contribuiu ou contribui para a melhoria da sua qualidade de vida e da sua família? () Sim () Não	
SEÇÃO V – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONSTITUIÇÃO DE NETWORK	
(é possível marcar mais de uma alternativa nas questões a seguir)	
Você mantém contato com seus colegas de curso?	

☐ Sim ☐ Não.
Se sim, você e seus colegas de curso constituem uma rede de apoio? ☐ Nós nos apoiamos profissionalmente ☐ Mantemos relações pessoais de amizade apenas ☐ Mantemos relações pessoais de amizade e profissionais
Você considera que suas relações com colegas de curso e/ou colegas de faculdade ampliaram seus contatos com outros colegas/profissionais? ☐ Sim, na minha vida pessoal ☐ Sim, na minha vida profissional. ☐ Não alterou meus contatos
Você considera que suas relações com colegas de curso e/ou colegas de faculdade ampliaram seus contatos com outros colegas/profissionais? ☐ Foram importantes para conseguir emprego ☐ Foram importantes para conhecer outros profissionais da minha área ☐ Foram importantes para conhecer outros municípios ☐ Foram importantes para que eu pudesse me manter informado sobre a minha área de formação ☐ Não tiveram importância
Na sua percepção, em qual aspecto a UEA tem contribuído para o desenvolvimento do município? ☐ Social ☐ Econômico ☐ Ambiental ☐ Outro (especificar)
_____ ☐ Não sei responder
Se desejar, deixe seus comentários sobre o seu curso de formação e os resultados gerados para você (aspectos positivos e aspectos negativos).

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DOS CURSOS DE TECNOLOGIAS OFERTADOS NO NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE MAUÉS

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **POLÍTICA PÚBLICA DE DESENVOLVIMENTO: análise dos Cursos Superiores de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas**. Nesta pesquisa, propomos investigar quais os efeitos dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) ofertados pela UEA e a sua contribuição para o desenvolvimento (multidimensional) social, econômico e ambiental dos municípios onde foram implementados. Especificamente, objetivam-se: (i) Identificar os perfis dos egressos que cursaram os Cursos Superiores de Tecnologia da UEA; (ii) Verificar o número de egressos empregados nos mercados formal e informal e as áreas com maior taxa de empregabilidade; e (iii) Demonstrar, por meio de dados secundários, a influência da Universidade do Estado do Amazonas para o desenvolvimento social, econômico e ambiental dos municípios amazonenses.

Agradecemos a sua contribuição!

Seção I – Características do Entrevistado

1. Qual é a sua idade?

- ☐ 18 anos a 24 anos
- ☐ 25 anos a 34 anos
- ☐ 35 anos a 44 anos
- ☐ 45 anos a 54 anos
- ☐ Mais de 54

2. Qual o seu estado civil?

- ☐ Divorciado(a)
- ☐ Viúvo(a)
- ☐ Casado(a)
- ☐ Separado(a)
- ☐ Solteiro(a)
- ☐ União estável

3. Qual o seu gênero?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro: _____

4. Qual a sua raça?

- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Branca
- ☐ Parda
- ☐ Preta

5. Qual a sua naturalidade e nacionalidade?

Ex.: Manaus/AM – Brasileiro(a)

Resposta: _____

5. Curso realizado: _____

Seção II – Características Socioeconômicas

1. Recebe algum benefício do governo (Federal, Estadual, Municipal)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Qual? _____

2. Qual é o seu tipo de moradia?

- ☐ Própria
- ☐ Alugada.
- ☐ Concedida por familiares
- ☐ Reside com a família
- ☐ Compartilha residência com amigo(s)

3. Quantas pessoas moram com você?

- ☐ Moro sozinho(a)
- ☐ 01 a 05
- ☐ Mais de 05

4. Qual sua participação na vida econômica da sua família antes do ingresso na UEA?

- ☐ Não trabalhava, e meus gastos eram custeados.
- ☐ Trabalhava e era independente financeiramente.
- ☐ Trabalhava, mas não era independente financeiramente.
- ☐ Trabalhava e era responsável pelo sustento da família.

5. Qual sua participação na vida econômica da sua família depois de formado na UEA?

- ☐ Trabalho e sou independente financeiramente.
- ☐ Trabalho, mas ainda sou dependente financeiramente do cônjuge ou de membro da família.
- ☐ Trabalho e sou responsável pelo sustento da família.
- ☐ Não estou trabalhando.

6. Qual o vínculo de trabalho antes do ingresso na UEA?

- ☐ Estágio
- ☐ Emprego fixo particular
- ☐ Emprego autônomo
- ☐ Emprego efetivo federal/estadual/municipal

7. Qual o vínculo de trabalho após a conclusão do curso na UEA?

- ☐ Emprego fixo particular
- ☐ Emprego autônomo
- ☐ Emprego efetivo federal/estadual/municipal

8. Qual era a renda mensal de sua família antes do seu ingresso na UEA? (Considere a renda de todos os integrantes da família, inclusive de você)

- ☐ 01 salário mínimo
- ☐ Até 02 salários mínimos
- ☐ 02 a 04 salários mínimos
- ☐ Superior a 05 salários mínimos

9. Qual era a renda mensal de sua família após sua conclusão do curso na UEA (Considere a renda de todos os integrantes da família, inclusive a sua você)

- ☐ 01 salário mínimo
- ☐ Até 02 salários mínimos
- ☐ 02 a 04 salários mínimos
- ☐ Superior a 05 salários mínimos

10. Quantidade de pessoas que vivem da renda mensal familiar (incluindo você)?

- ☐ Uma
- ☐ Duas
- ☐ Três
- ☐ Quatro
- ☐ Cinco ou mais

11. Possuía meio de transporte? (Antes do ingresso no curso)

- ☐ Bicicleta
- ☐ Transporte coletivo
- ☐ Transporte escolar
- ☐ Transporte próprio(carro/moto)

12. Possui meio de transporte? (Após a conclusão do curso)

- ☐ Bicicleta
- ☐ Transporte coletivo
- ☐ Transporte próprio(carro/moto)

13. Quais dos itens abaixo há em sua casa? () Antes () Durante () Depois da conclusão do curso?

() Microcomputador () Máquina de lavar roupa () Geladeira () *Notebook* () Telefone celular () Acesso à Internet () Tv por assinatura () Empregada mensalista.

Seção III – Período de Formação Acadêmica

Curso: _____

1. Motivação para a escolha do curso

- ☐ Interesse na área de estudo
- ☐ Expectativa de carreira
- ☐ Incentivo da família
- ☐ Outras: _____

2. Início do curso: _____

3. Término do curso: _____

4. Unidade acadêmica: _____

Seção IV – Atuação profissional em decorrência da graduação/formação

1. **Você está atuando na área de sua formação acadêmica?**
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Por quê?
2. **No seu município há vagas de emprego para absorver profissionais na sua área de formação?**
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
3. **É possível empreender na sua área de formação?**
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Em quais empreendimentos?
4. **Você precisou sair do município para atuar na sua formação?**
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
5. **Você precisou fazer outra graduação por falta de vagas de emprego na sua área?**
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
6. **Qual nível hierárquico você ocupa, caso esteja atuando na sua área de formação?**
 - ☐ Estratégico
 - ☐ Tático
 - ☐ Operacional
7. **A formação no Curso Superior de Tecnologia contribuiu ou contribui para a melhoria da sua qualidade de vida e da sua família?**
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
8. **Na sua percepção, em que aspecto a UEA tem contribuído para o desenvolvimento do município?**
 - ☐ Social
 - ☐ Econômico
 - ☐ Ambiental
 - ☐ Outros
 - ☐ Não sei responder
9. **Se desejar, apresente seus comentários sobre o seu curso de formação e os resultados gerados para você (aspectos positivos e aspectos negativos).**

SEÇÃO V – Formação Profissional e Constituição de *Network*

(É possível marcar mais de alternativa nas questões a seguir)

10. Você mantém contato com seus colegas de curso

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, você e seus colegas de curso constituem uma rede de apoio?

- ☐ Nós nos apoiamos profissionalmente.
- ☐ Mantemos relações pessoais de amizade apenas.
- ☐ Mantemos relações pessoais de amizade e profissionais.

11. Você considera que suas relações com colegas de curso e/ou colegas de faculdade ampliaram seus contatos com outros colegas/profissionais?

- ☐ Sim, na minha vida pessoal.
- ☐ Sim, na minha vida profissional.
- ☐ Não alterou meus contatos.

12. Você considera que suas relações com colegas de curso e/ou colegas de faculdade ampliaram seus contatos com outros colegas/profissionais?

- ☐ Foram importantes para conseguir emprego.
- ☐ Foram importantes para conhecer outros profissionais da minha área.
- ☐ Foram importantes para conhecer outros municípios.
- ☐ Foram importantes para que eu pudesse me manter informado sobre a minha área de formação.
- ☐ Não tiveram importância.

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DIRIGENTES DAS UNIDADES ACADÊMICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, LOCALIZADAS NO INTERIOR

SEÇÃO I – CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO
Cargo:
Idade: menos de 25 () 26 a 35 () 36 a 46 () 47 a 57 () mais de 57 ()
Naturalidade: Nacionalidade:
Escolaridade: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
Área de formação:
Gênero: () F () M () Outros
Estado Civil:
Função que desempenha na UEA:
Desde Quando?
SEÇÃO II – CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO
Município:
População (último Censo):
Infraestrutura do município (saneamento básico, pavimentação, acesso à saúde, acesso à educação urbanização, outros):
1. Concordo 2. Concordo Parcialmente 3. Discordo 4. Discordo Parcialmente
5. Não concordo/nem discordo () Não sabe () Não respondeu
Qual a Potencialidade/Vocação Econômica do município?
Qual o setor econômico que mais emprega?
() Primário () Secundário () Terciário
Qual o setor deficitário que menos emprega?
() Primário () Secundário () Terciário
O município possui empresas que absorvem os egressos dos cursos superiores de tecnologia?
() Sim () Não () () Algumas Quantas? _____
Qual o segmento das empresas instaladas no município?
SEÇÃO III – UNIDADE ACADÊMICA
Unidade:
Infraestrutura acadêmica adequada para execução das atividades acadêmicas e administrativa (manutenção, conservação, iluminação, espaço, ventilação, material pedagógico, material de expediente)?
1. Concordo 2. Concordo Parcialmente 3. Discordo 4. Discordo Parcialmente
1. Não concordo/nem discordo () Não sabe () Não respondeu
Possui quadro de professores efetivos?
1. Concordo 2. Concordo Parcialmente 3. Discordo 4. Discordo Parcialmente
5. Não concordo/nem discordo () Não sabe () Não respondeu
O quadro de professores efetivos atende à necessidade da Unidade?
1. Concordo 2. Concordo Parcialmente 3. Discordo 4. Discordo Parcialmente

5. Não concordo/nem discordo () Não sabe () Não respondeu
Quantitativo de servidores é suficiente?
1. Concordo 2. Concordo Parcialmente 3. Discordo 4. Discordo Parcialmente
5. Não concordo/nem discordo () Não sabe () Não respondeu
Como você caracteriza a atuação da UEA no município?
Quais os desafios que a UEA enfrenta atualmente?
Como funciona a cultura organizacional da UEA no âmbito local?
Como funciona a cultura organizacional no âmbito estadual?
SEÇÃO IV – OFERTA DE CURSOS
Qual a sua participação no processo de oferta de cursos para sua Unidade?
O número de cursos ofertados é suficiente para atender a demanda da comunidade?
O número de vagas ofertadas por curso é suficiente?
Qual modalidade de ensino mais ofertada na sua Unidade?
() Regular () Modulares Especiais () EaD
Qual modalidade de formação mais ofertada na sua Unidade?
() Licenciatura () Bacharelado () Tecnologia
Qual é área do conhecimento mais requisitada pela comunidade local?
Os Cursos Superiores de Tecnologia são bem aceitos pela comunidade local?
Qual a sua percepção sobre os cursos superiores de tecnologia da UEA?
Destaque os pontos positivos sobre os cursos superiores de tecnologia.
Destaque os pontos negativos sobre os cursos superiores de tecnologia.
SEÇÃO V – RELAÇÃO/REDES DE COOPERAÇÃO
Como a gestão da Unidade Acadêmica se relaciona com as(os) demais instituições/órgãos, ONGs e com a Prefeitura Municipal?
Quais as parcerias firmadas no âmbito do município?
A UEA realiza atividades em conjunto com outras instituições de ensino?
As empresas locais buscam absorver acadêmicos em fase de estágio supervisionados ou para estágio remunerado?

**ANEXO 1 – Cursos Superiores de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas
ofertados no Interior do Estado**

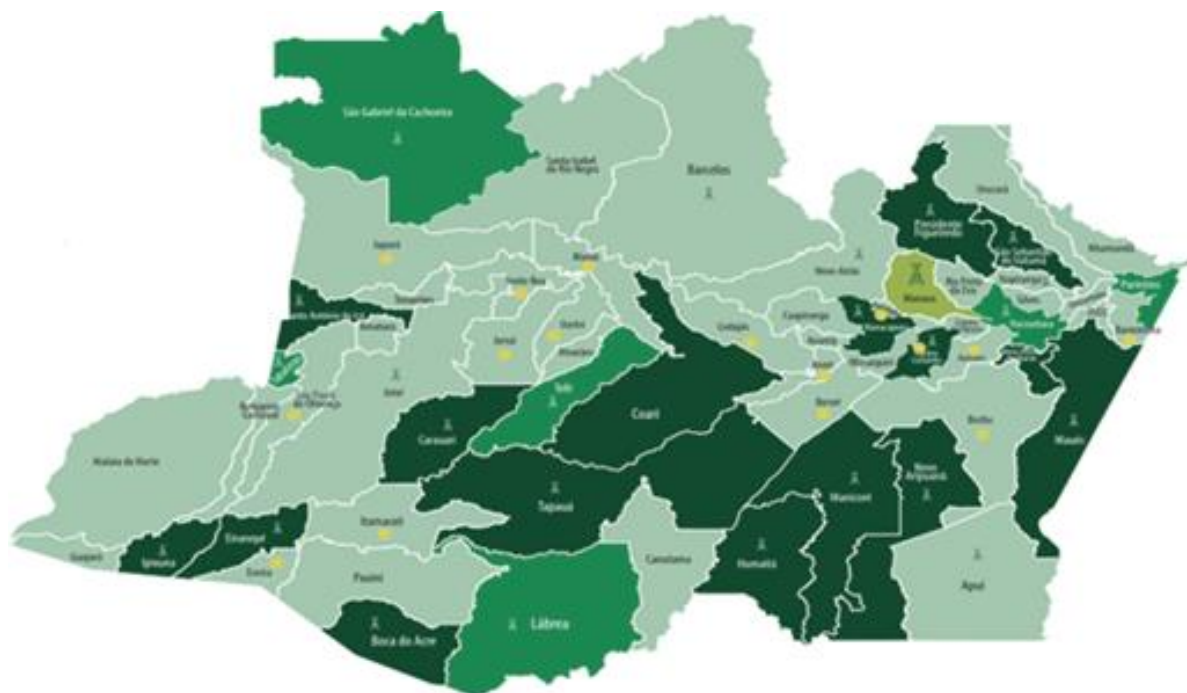
Nº	Cursos	Modalidades	Ano de Oferta	Nº de Municípios Atendidos	Nome dos Municípios Atendidos	Egressos	Ano de Diplomação
01	Tecnologia em Agrimensura	Modular Presencial	2011 2013 2017	08	Carauari, Coari, Humaitá, Itacoatiara, Manicoré, Novo Aripuanã, Presidente Figueiredo e Tabatinga.	105	2016, 2018 e 2022
02	Tecnologia em Agroecologia	Modular Presencial	2007 2009 2013 2017 2018	09	Boca do Acre, Coari, Eirunepé, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Novo Aripuanã, Parintins e São Sebastião do Uatumã.	246	2011, 2014, 2016, 2019, 2023
03	Tecnologia em Alimentos	Modular Presencial	2008 2012 2013 2014 2017 2018	20	Anori, Apuí, Autazes, Beruri, Careiro Castanho, Carauari, Coari, Humaitá, Iranduba, Itacoatiara, Jutai, Lábrea, Manacapuru, Maués, Novo Aripuanã, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tapauá e Tefé.	569	2012, 2016, 2017, 2018, 2019, 2023
04	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Modular Mediado por Tecnologia	2007	12	Boca do Acre, Carauari, Careiro Castanho, Coari, Eirunepé, Humaitá, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maués, Presidente Figueiredo e São Gabriel da Cachoeira.	253	2011
05	Tecnologia em Arqueologia	Modular Presencial	2008	01	Iranduba	32	2011
06	Tecnologia em Construção Naval	Modular Presencial	2008 e 2013	03	Itacoatiara, Novo Airão e Tefé.	100	2013, 2018
07	Tecnologia em Gestão Ambiental	Modular Presencial	2008 2012 2013 2014 2017	15	Boca do Acre, Carauari, Humaitá, Itamarati, Itapiranga, Lábrea, Manacapuru, Maués, Novo Aripuanã, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença, São Sebastião do Uatumã e Tefé.	497	2012, 2013, 2016, 2017, 2018, 2019, 2022, 2023
08	Tecnologia em Gestão Comercial	Modular Mediado por Tecnologia	2015	32	Apuí, Autazes, Barcelos, Boa Vista de Ramos, Boca do Acre, Carauari, Careiro Castanho, Coari, Eirunepé, Envira, Humaitá, Ipixuna, Iranduba, Itacoatiara, Jutai, Lábrea, Manacapuru, Manicoré.	889	2019

Nº	Cursos	Modalidades	Ano de Oferta	Nº de Municípios Atendidos	Nome dos Municípios Atendidos	Egressos	Ano de Diplomação
					Maués, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Novo Aripuanã, Parintins, Presidente Figueiredo, Santo Antônio do Içá, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença, São Sebastião do Uatumã, Tabatinga, Tapauá, Tefé e Urucará.		
09	Tecnologia em Gestão em Turismo	Modular Presencial	2009 2012 2013 2014 2017	08	Humaitá, Manacapuru, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga e Tefé.	221	2013, 2016, 2017, 2018, 2023
10	Tecnologia em Gestão Pública	Modular Mediado por Tecnologia	2011 e 2014	38	Anori, Apuí, Autazes, Barcelos, Barreirinha, Beruri, Boa Vista de Ramos, Boca do Acre, Borba, Carauari, Careiro Castanho, Coari, Eirunepé, Envira, Fonte Boa, Humaitá, Ipixuna, Iranduba, Itacoatiara, Itapiranga, Jutai, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maués, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Novo Aripuanã, Parintins, Presidente Figueiredo, Santo Antônio do Içá, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença, São Sebastião do Uatumã, Tabatinga, Tapauá, Tefé e Urucará.	1.403	2015, 2017, 2022
11	Tecnologia em Logística	Modular Mediado por Tecnologia	2013	14	Boca do Acre, Carauari, Coari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maués, Novo Aripuanã, Parintins, Presidente Figueiredo e São Gabriel da Cachoeira.	505	2017
12	Tecnologia em Manutenção Mecânica	Modular Presencial	2013	01	Tabatinga.	38	2017
13	Tecnologia em Mineração	Modular Presencial	2017	02	Barcelos e Novo Aripuanã.	47	2023
14	Tecnologia em Petróleo e Gás	Modular Presencial	2013 2014 2017	03	Carauari, Coari e Presidente Figueiredo.	64	2017, 2019, 2023
15	Tecnologia em Produção Pesqueira	Modular Presencial	2007 2008 2009 2012 2013 2014 2017	21	Anori, Boca do Acre, Carauari, Coari, Eirunepé, Fonte Boa, Humaitá, Itacoatiara, Itamarati, Japurá e Juruá. Jutai, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maraã, Maués, Novo Aripuanã, Presidente Figueiredo São Gabriel da Cachoeira e Tefé.	500	2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2023

Nº	Cursos	Modalidades	Ano de Oferta	Nº de Municípios Atendidos	Nome dos Municípios Atendidos	Egressos	Ano de Diplomação
16	Tecnologia em Processamento de Dados	Modular Presencial	2013	01	Itacoatiara.	14	2017
17	Tecnologia em Saneamento Ambiental	Modular Presencial	2008	03	Barcelos, Coari e Uarini.	107	2012, 2013
18	Tecnologia em Turismo Ecológico	Modular Presencial	2008	02	Borba e Codajás.	77	2011, 2012

Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento (2023). Adaptação da autora.

ANEXO 2 – Mapa das Unidades Acadêmicas e dos Cursos Superiores de Tecnologia / UEA



Legenda:

	06 Centros de Estudos
	16 Núcleos de Ensino
	06 Escolas Superiores
	15 Municípios que receberam os CST
	Municípios que não possuem estrutura física própria

Fonte: João Ricardo Pessoa (2024) - adaptado pela autora.