

DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2024.e94780>

ENTRE EXPECTATIVA E REALIDADE: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS STAKEHOLDERS SOBRE OS IMPACTOS SOCIOECONÔMICOS DA IMPLANTAÇÃO DE UM CAMPUS IFET

BETWEEN EXPECTATION AND REALITY: AN ANALYSIS OF STAKEHOLDERS' PERCEPTION ON THE SOCIOECONOMIC IMPACTS OF IMPLEMENTING AN IFET CAMPUS

Milton Cesar Buzata Maciel, Mestre

<https://orcid.org/0009-0004-3243-8821>

marcatoro@gmail.com

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha | Campus Júlio de Castilhos
Júlio de Castilhos | Rio Grande do Sul | Brasil

Enise Barth, Doutora

<https://orcid.org/0000-0002-2542-3283>

enise.teixeira@uffs.edu.br

Univerisidade Federal da Fronteira Sul | Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas
Chapecó | Santa Catarina | Brasil

Darlan Christiano Kroth, Doutor

<https://orcid.org/0000-0003-2664-857X>

dckroth@uffs.edu.br

Univerisidade Federal da Fronteira Sul | Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental
Chapecó | Santa Catarina | Brasil

Louise de Lira Roedel Botelho, Doutora

<https://orcid.org/0000-0002-8036-7456>

louisebotelho@uffs.edu.br

Univerisidade Federal da Fronteira Sul | Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas
Chapecó | Santa Catarina | Brasil

Vilmar Antônio Boff, Doutor

<https://orcid.org/0000-0002-4671-627X>

vaboff@gmail.com

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul | Curso de Administração
Porto Alegre | Rio Grande do Sul | Brasil

Recebido em 04/junho/2023

Aprovado em 22/novembro/2023

Publicado em 05/fevereiro/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Esta obra está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Uso.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a percepção de atores locais (*stakeholders*) em relação aos potenciais impactos gerados pela instalação de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha em um município de pequeno porte no estado do Rio Grande Sul. A estratégia de pesquisa foi estudo de caso e a coleta dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas com atores locais, divididos entre comunidade acadêmica (estudantes, servidores técnicos e docentes) e comunidade externa e/ou regional (poder público, entidades de classe, sindicatos e movimentos sociais). Os atores entrevistados vivenciaram o momento de implantação do *campus*, podendo assim ter uma visão do município no período anterior e posterior à implementação. A análise das percepções, se deu com base na literatura de desenvolvimento regional endógeno, com destaque para o papel exercido pelas instituições de ensino superior neste processo. Os resultados revelaram elevada expectativa dos *stakeholders* externos quanto aos impactos socioeconômicos a serem gerados com a implantação do *campus*, alinhada a perspectiva clássica de desenvolvimento. Quanto aos impactos reais gerados pelo *campus*, a percepção é de resultados positivos pelos efeitos de curto prazo, os quais se contrapõe ao sentimento de frustração das expectativas criadas. Compreendeu-se também que o contexto político-econômico do país nesse interregno tenha influenciado nos resultados do *campus*, afetando por sua vez a percepção dos *stakeholders*.

Palavra-Chave: Desenvolvimento regional. Avaliação de políticas públicas. Ensino superior. Planejamento territorial. Institutos Federais de Educação.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the perception of local actors (*stakeholders*) in relation to the potential impacts generated by the installation of a *campus* of the Federal Institute of Education, Science and Technology Farroupilha in a small municipality in the state of Rio Grande Sul/Brazil. The research strategy was a case study and data collection through semi-structured interviews with local actors, divided between the academic community (students, technical staff and teachers) and the external and/or regional community (public authorities, class entities, unions and social movements). The interviewed actors experienced the moment of implementation of the *campus*, thus being able to have a vision of the municipality in the period before and after the implementation. The analysis of perceptions was based on the literature on endogenous regional development, highlighting the role played by higher education institutions in this process. The results revealed high expectations from external stakeholders regarding the socioeconomic impacts to be generated with the implementation of the *campus*, in line with the classic perspective of development. As for the real impacts generated by the *campus*, the perception is of positive results due to the short-term effects, which are opposed to the feelings of frustration of the created expectations. It was also understood that the political and economic context of the country in this interregnum influenced the results of the campus, affecting in turn the perception of stakeholders.

Keyword: Regional development. Evaluation of public policies. University education. Territorial planning. Federal Institutes of Education.

1 INTRODUÇÃO

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional (RFET)¹, representada majoritariamente pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), foi um dos grandes marcos da política de fortalecimento e expansão do ensino superior nos primeiros anos do século XXI no Brasil (VIEIRA; MACEDO, 2022). Com o principal objetivo de ampliar e interiorizar a oferta do ensino público e a educação profissional em todos os níveis no território nacional (BRASIL, 2008), foram criados no país, entre os anos 2003 e 2016, mais de 500 unidades educacionais atingindo cerca de 10% dos municípios brasileiros, muitos deles com população abaixo dos 100 mil habitantes (SILVA *et al.*, 2022; MEC, 2023).

Além de valorizar a educação, ciência e tecnologia, outro objetivo principal dessa estratégia foi a promoção do desenvolvimento regional (BRASIL, 2008). Ao serem constituídos, os IFETs foram inseridos em distintos locais considerados em condições de polarizar processos de desenvolvimento, articulados às comunidades e outros atores regionais (PACHECO, 2010). Essa missão designada aos IFETs pode ser atribuída ao papel que as instituições de ensino superior (IESs) assumem no processo de desenvolvimento regional (AMARAL FILHO, 2001; VIEIRA, 2017; GARCIA *et al.*, 2022; 2022). De acordo com a literatura de estudos regionais, há um consenso que as IESs, além de capacitar recursos humanos por meio do ensino técnico e tecnológico e de produzir e disseminar conhecimentos, são importantes atores no processo de mobilizar e catalisar recursos e desenvolver capacidades inovativas nos Sistemas Regionais de Inovação (SRI) (GARCIA *et al.*, 2022). Os SRIs estão entre as principais estratégias na agenda internacional na atualidade para fomentar o desenvolvimento econômico (MORGAN, 2015; GARCIA *et al.*, 2020; 2022).

Em análise da política de expansão do ensino superior nas últimas duas décadas, Vieira e Macedo (2022) destacam que o acentuado incremento da rede de IESs, permitiu ampliar o número de matrículas e de concluintes em cursos superiores; alavancar a pós-graduação em termos de ampliação do número de programas e da formação de mestres e doutores; e, principalmente, a expansão ocorreu de forma mais intensa nas áreas periféricas, que historicamente não possuíam oferta deste tipo de ensino, sobretudo de natureza pública.

¹ Conforme MEC (2022), a Rede Federal de Educação Profissional (RFET) é resultado da integração das antigas escolas agrotécnicas federais, escolas técnicas e escolas vinculadas às universidades federais e da criação de mais 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). A RFET contava em 2018 com a seguinte configuração: 38 IFETs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dois centros federais de educação tecnológica (Cefet), 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e o Colégio Pedro II e seus respectivos *campi*.

Niquito *et al.* (2018) e de Favari *et al.* (2018), avaliaram o impacto dos investimentos das novas IESs sobre municípios brasileiros. Nos dois artigos foram verificados efeitos positivos de curto prazo, principalmente sobre a renda das localidades, com maiores impactos em municípios de menor porte. Já o estudo de Costa *et al.* (2021), que analisou dados da PNAD/IBGE no período de 2005/2015, demonstrou que, em virtude do perfil das novas IESs públicas e mudanças nos processos de seleção, ocorreu maior democratização do acesso ao ensino superior, maior progressividade no investimento em educação, contribuindo para a redução de desigualdades no país.

Embora tais estudos de natureza quantitativa e em nível mais agregado (macro) já tragam algumas evidências dos efeitos positivos da política de expansão do ensino superior brasileiro, pesquisas qualitativas e em nível mais localizado (estudos de casos) vêm demonstrando que esse processo enfrentou muitas dificuldades/desafios e que os resultados regionais não foram sentidos de forma homogênea nos territórios em que os *campi* foram instalados (GOUVEIA, 2016; GODOY; FUINI, 2020). Dessa forma, questiona-se: como se manifestam esses investimentos em municípios de menor porte e localizados no interior do país?

O objetivo geral do estudo foi analisar a percepção de atores locais (*stakeholders*) em relação aos potenciais efeitos socioeconômicos gerados pela implantação do *campus* Júlio de Castilhos (Campus JC) do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) na sua região de abrangência. Para atingir esse objetivo, foi realizada pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com 15 atores, divididos entre comunidade acadêmica (estudantes, servidores técnicos e docentes) e comunidade externa e/ou regional (poder público, entidades de classe, sindicatos e movimentos sociais).

Há dois elementos a serem destacados em relação a metodologia adotada nessa pesquisa. A primeira refere-se ao maior peso que vem sendo dado para instrumentos qualitativos na avaliação de políticas públicas, tendo em vista a possibilidade de incorporar elementos holísticos e transdisciplinares, ampliando a compreensão do que é valorado pelos beneficiários de um programa ou política pública (PATTON, 2013; AEA, 2018). O segundo elemento decorre da importância de compreender a visão das partes interessadas, tendo em vista o elevado grau com que podem afetar os resultados de uma política, seja por parte de quem está executando (servidores), seja de quem está sendo beneficiado (WEIBLE; SABATIER, 2018; FREIRE; CONEJERO; PARENTE, 2021). Nestes termos, considera-se

que a presente pesquisa dialoga com essas premissas e, portanto, traz contribuições importantes que podem auxiliar na proposição de políticas e estratégias mais alinhadas às realidades regionais, com vistas a fortalecer tais investimentos e criar interações mais intensas/efetivas dos IFETs com os territórios. Outra contribuição é a compreensão dos efeitos socioeconômicos da criação dos IFETs.

O artigo se organiza em mais quatro seções, além dessa introdução. Na seção 2 é apresentado o referencial teórico sobre desenvolvimento regional e a complementaridade das interações entre os atores locais para materializar efeitos de longo prazo. Na terceira seção é apresentada a metodologia. Na quarta seção é realizada a apresentação e análise dos resultados e a última seção é reservada para as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E SUPERIOR E SEUS EFEITOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A contribuição da educação superior no processo de desenvolvimento econômico foi revalorizada pela literatura a partir do final da década de 1970 quando eclode um novo paradigma produtivo, calcado na microeletrônica e economia do conhecimento (VIEIRA, 2017). Assim, consolida-se a ideia de que a educação contribui para geração de novos conhecimentos, e a partir dele, inovações tecnológicas, como também a tese de que indivíduos com maior nível educacional, possuem maiores capacidades e, portanto, mais produtivos. Essa perspectiva está muito alinhada à literatura econômica neoclássica de capital humano e de crescimento econômico. Para essa escola, investir em educação foi considerado como elemento fundamental (e em muitos casos, suficiente) para inaugurar processos de crescimento e desenvolvimento econômico (AGHION; HOWITT, 1998).

Na esteira desse novo paradigma produtivo, mas priorizando a análise de regiões em desenvolvimento, a literatura de estudos regionais também passou a enfatizar a importância dos fatores que promovem processos inovativos em nível local/regional. Nessa nova linha de pesquisa, destacaram-se os trabalhos sobre aglomerações produtivas, a exemplo de distritos industriais, *clusters* e arranjos produtivos locais (SCHMITZ, 1997; AMARAL FILHO, 2001). Nesse campo de estudos, partia-se da premissa de que capacidades locais/regionais podem viabilizar economias de aglomeração e desenvolver SRIs, e essas viabilizariam processos de desenvolvimento das regiões (COOKE *et al.*, 1997).

Essa nova corrente da literatura regional, também denominada desenvolvimento regional endógeno, inverte a lógica da compreensão do desenvolvimento regional clássico,

vinculado às teorias desenvolvimentistas dos anos 1940/1950, em que o desenvolvimento se caracterizava por grandes investimentos liderados pelo Estado, numa perspectiva de cima para baixo (do nacional para o local), buscando a geração de polos de crescimento (BIELCHOWSKI, 2004). Com a crise do Estado na década de 1970/1980, o advento da globalização e um novo paradigma tecnológico, busca-se alternativas para o desenvolvimento das regiões, inaugurando uma perspectiva de baixo para cima, do local para o nacional.

Segundo Amaral Filho (2001), essa perspectiva enfatiza a presença de elementos socioculturais locais e a constituição de um conjunto de normas e valores específicos (capital social), derivados de processos históricos, que criam instituições que permitem desenvolver novas capacidades locais/regionais que resultam em inovação e competitividade dessas localidades.

É com base nessas capacidades locais/regionais e da vertente evolucionista econômica, em que contempla os sistemas nacionais de inovação, que surge o conceito de SRI (ROLIM, 2002). Segundo Garcia *et al.* (2020), o SRI enfatiza a importância das inovações no processo de desenvolvimento regional, partindo do entendimento que essas inovações surgem da interação e cooperação de diferentes atores locais (*stakeholders*) como: empresas, trabalhadores, consumidores, IESs, demais instituições de pesquisa e governo, constituindo um ambiente propício de aprendizagem de novas maneiras de produzir e organizar a produção.

Na visão de Boisier (1989), uma das questões fundamentais em torno dos SRI refere-se ao processo de aquisição de aprendizado e o papel desempenhado pelos atores envolvidos. Compreende-se que os atores possuem capacidades, recursos e interesses diferenciados, no entanto, deve haver um consenso e acordo comum sobre os objetivos e interesses da região, expresso em projetos políticos. Para Rolim (2002), há um estágio anterior a configuração de um SRI, que refere-se exatamente ao processo de aquisição de aprendizagem, pois ele seria o ponto de partida da inovação. Neste processo deve haver a participação do Estado por meio do desenvolvimento de uma infraestrutura que viabilize esse aprendizado, como agências de desenvolvimento, IES e estrutura de governança para coordenar ações de interesse comum (LEMOS; CARIO, 2017). Rolim (2002) reforça que nem todas as regiões constituem um SRI em razão de não conseguirem desenvolver inicialmente um sistema de aprendizagem.

É exatamente no âmbito da formação dos SRI que se reforça o papel das IESs para o desenvolvimento regional. Isso deve-se, segundo Arbo e Beneworth (2007), à compreensão

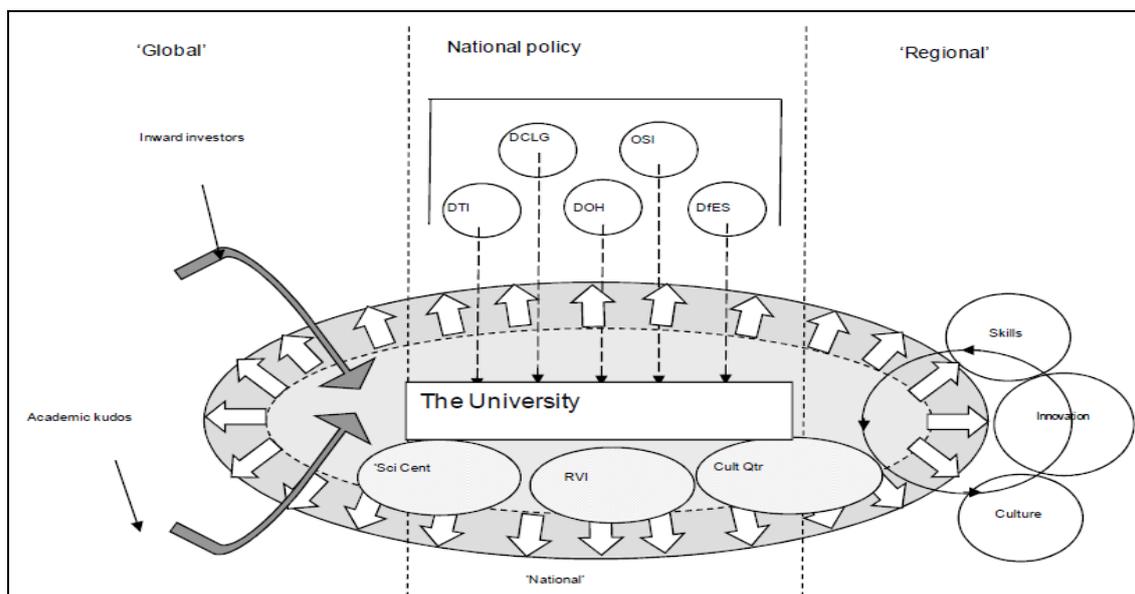
de que as IESs constituem os principais núcleos de produção de conhecimento por meio do desenvolvimento de pesquisas básica e aplicada, da disseminação de conhecimento científico e tecnológico e da formação e qualificação de recursos humanos, via atividades de ensino e de extensão. Conforme Vieira (2017), a partir desse entendimento da função das IESs, muitas políticas públicas passaram a considerá-las catalizadoras de processos de desenvolvimento regional, como é o caso da expansão da rede de IFETs no Brasil. Dado esse novo papel das IESs, surgem trabalhos para analisar quais seriam os canais e como se manifesta/materializam esses efeitos sobre as regiões/territórios (OECD, 2008).

A presença de IES em uma determinada região, no entendimento de Mille (2004), permite gerar dois tipos de efeitos econômicos e/ou externalidades positivas, denominadas de efeitos de curto prazo (ou ligações para trás) e efeitos de longo prazo (ou ligações para frente). Os primeiros referem-se as despesas correntes e de capital efetuados por uma IES, bem como o consumo de seus estudantes e servidores que impactam sobre a demanda efetiva das localidades. Os efeitos de curto prazo são considerados estáticos e são muito influenciados pela conjuntura e poder de compra das IESs e sua comunidade, ou seja, tais efeitos podem ser revertidos caso fatores conjunturais alterem. Os efeitos de longo prazo estão mais afeitos às atividades fins das IESs e remetem a mudanças estruturais, como maior qualificação da mão de obra, alterações na base produtiva regional, mobilidade social e atração de investimentos externos.

Conforme demonstram Arbo e Benneworth (2007), os efeitos de longo prazo são mais difíceis de se observar, pois ocorrem de forma gradual e cumulativa ao longo do tempo. Tais efeitos também são dependentes em grande medida da capacidade da região desenvolver um sistema regional de aprendizado. Embora mais difíceis de se manifestarem, é exatamente esse tipo de efeito que possui maior capacidade de estimular o desenvolvimento regional (VIEIRA; MACEDO, 2022).

Arbo e Benneworth (2007) desenvolvem um modelo multimodal e multiescalar de interação IES-região (Figura 1). Neste modelo, os autores demonstram que os atores regionais atuam em conjunto (de forma complementar) com as IESs na sua promoção de efeitos positivos sobre um a região. No entanto, a materialização e o grau desses efeitos são dependentes das interações ocorridas entre as diferentes escalas presentes (regional, nacional e global), ou seja, as regiões não são isoladas do contexto macro e internacional.

Figura 1 Modelo multimodal e multiescalar de interação IES-Região



Fonte: Arbo e Benneworth (2007).

O modelo demonstra que, em nível regional, as IESs interagem e dependem dos atributos socioculturais da região (capital social, capacidade inovadora e habilidades). Quanto melhor esses atributos, maior tende a ser a sinergia entre ambos e os resultados econômicos. Trata-se de um “acoplamento” das universidades aos “aparatos nacionais de políticas, que influenciam intensamente suas competências regionais em termos gerais” (ARBO; BENNEWORTH, 2007, p. 56).

Em nível nacional, as interações com as políticas macroeconômicas (indústria, mercado de trabalho e ciência, tecnologia e inovação) são primordiais para que as IESs possam condições de desenvolver suas atividades, tanto pela existência de recursos financeiros para projetos e bolsas de estudo, como para que a região tenha condições de gerar emprego e renda e absorver de forma produtiva a mão-de-obra que está sendo formada pelas IESs (BRANDÃO, 2019). E, em nível global, influencia tanto na atração de investimentos externos em virtude da região estar em melhor condições de científicas (mão de obra qualificada) como contribui para promover a competitividade das empresas regionais, estimulando e/ou fortalecendo uma base exportadora regional.

Dado o exposto, pode-se sintetizar que as IESs possuem um papel estratégico na promoção do desenvolvimento regional, principalmente através dos efeitos de longo prazo (ligações para frente), mas que esses efeitos não ocorrem de forma autônoma e isolada, muito menos se manifestam num curto espaço de tempo. Para que os efeitos positivos de uma IES se

manifestem, é necessário contemplar uma infraestrutura regional que permita realizar ações sinérgicas e de políticas macroeconômicas que complemente e deem condições das IESs desenvolverem sua missão. Também ficou demonstrado que as interações entre diferentes escalas e atores dependem de uma governança que permita planejar, coordenar e desenvolver a cooperação para um projeto comum da região.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa social aplicada foi desenvolvida no nível exploratório por meio da estratégia estudo de caso único, seguindo as orientações de Yin (2010). Foram utilizados como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo (RICHARDSON, 2012).

O *locus* desta investigação foi o campus Júlio de Castilhos (denominado daqui em diante como “*campus* JC” ou “IFFar JC”), localizado na mesorregião do centro ocidental Rio-grandense e na microrregião geográfica de Santiago/RS. Júlio de Castilhos, um município com 130 anos de fundação e população estimada em 21 mil habitantes em 2022, sendo 84% urbana (IBGE, 2022). No setor produtivo prevalece à produção agrícola e pecuária, com expressiva produção de trigo e soja, sendo, em 2022, o terceiro maior produtor estadual da oleaginosa.

Considerando os objetivos do estudo, foram selecionados como sujeitos desta pesquisa um total de 15 *stakeholders*. O conceito de atores sociais utilizado neste texto, segue a proposição teórica da literatura de políticas públicas, em que para Weible e Sabatier (2018) são aqueles que possuem capacidade de influenciar direta ou indiretamente o conteúdo e os resultados de uma política pública. Além disso, deu-se ênfase para os atores que compõem o SRI, a saber: governo, empresas, instituições de ensino e de pesquisa, agências de fomento, sociedade civil organizada e instituições públicas.

Os *stakeholders* selecionados foram divididos em dois grupos:

- Grupo 1 – formado por participantes da comunidade interna (PCI), compreendida pelos servidores públicos docentes e técnicos administrativos e discentes do IFFar JC, num total de seis participantes;
- Grupo 2 – formado por participantes da comunidade externa (PCE), composto por gestores e ex-gestores públicos municipais, representantes de entidades classistas, movimentos sociais, associações, sindicatos e cidadãos da comunidade em geral, totalizando nove participantes.

No Quadro 1 estão relacionados todos os participantes do estudo, os quais são identificados por códigos de acordo com o grupo ao qual pertencem (PCI ou PCE), seguido pelo número de ordem da realização das entrevistas.

Quadro 1 Sujeitos participantes da pesquisa, por características específicas

Entrevistado	Função exercida	Mês e ano da entrevista
PCI - 1	Docente da área das Ciências Humanas e Sociais	Outubro/2021
PCI - 2	Docente da área técnica/tecnológica	Janeiro/2022
PCI - 3	Acadêmico de semestres iniciais de licenciatura	Janeiro/2022
PCI - 4	Técnico Administrativo em educação atuando nas áreas da gestão	Março/2022
PCI - 5	Docente da área técnica/fabricação/manipulação	Março/2022
PCI - 6	Egresso de Licenciatura atuante na rede de ensino local	Dezembro/2021
PCE - 1	Liderança política local	Outubro/2021
PCE - 2	Ex-integrante do legislativo, atua na área de gestão e representação ligada à produção primária	Dezembro/2021
PCE - 3	Ex-servidora representante da comunidade contígua ao campus	Dezembro/2021
PCE - 4	Docente da rede local de ensino, integrante da gestão municipal de ensino	Janeiro/2022
PCE - 5	Profissional de área técnica de nível superior integrante da gestão municipal	Novembro/2021
PCE - 6	Representante classista ligada à produção alimentícia familiar	Janeiro/2022
PCE - 7	Egresso de curso superior, ligado à empresa cooperativa, empreendedor na área da produção agropecuária, comercial e de serviços	Janeiro/2022
PCE - 8	Ex-docente de área técnica atuou em vários cursos no município	Março 2022
PCE - 9	Gestor de empresa pública de assistência técnica a produção de pequena e média propriedade rural	Março/2022

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelos autores.

Para a seleção dos participantes, utilizou-se a técnica de amostra por julgamento e conveniência, em que o critério de inclusão foi por acessibilidade, levando em conta o papel dos atores sociais na constituição do IFFar JC, à capacidade de obter dados novos, dos respondentes no contexto, “antes e depois”, situados no tempo e espaço em relação ao problema levantado. Dessa forma, foram selecionados indivíduos e/ou entidades com alguma relação entre suas atividades laborais e os cursos oferecidos pelo *campus* JC, correlacionados aos processos de desenvolvimento. Os critérios de exclusão foram: atores não diretamente envolvidos com o processo de implantação do *campus* JC; atores com atividades não vinculadas diretamente as atividades acadêmicas do *campus* JC.

No processo de coleta dos dados foi utilizado a entrevista semiestruturada, a qual seguiu um roteiro de entrevista, contemplando algumas questões comuns a todos participantes do estudo e outras específicas a cada grupo (PCI; PCE).

Para a interpretação dos dados foi utilizado o método análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e a técnica análise categorial, sendo definidas duas categorias a priori: (a) percepção dos atores antes da implantação do *campus* JC; (b) percepção dos atores depois da implantação do *campus* JC.

O período antes da implantação foi determinado como sendo o momento em que se fez a articulação política para a vinda do *campus* ao município. Para esse momento, procurou-se captar o que os atores esperavam e/ou projetavam em termos de resultados (ou impactos), no qual denominou-se de *expectativas*, em relação aos efeitos/impactos que os investimentos do *campus* gerariam sobre o desenvolvimento socioeconômico do município e da região.

No período depois da implantação do *campus* JC (12 anos) procurou-se apreender dos atores suas percepções sobre os resultados concretos gerados pelos investimentos e em que medida tais resultados estavam alinhados às projeções iniciais. Para tanto, foram avaliadas as percepções sobre se as expectativas foram alcançadas. Por fim, a percepção em termos de expectativas e de efeitos reais foram relacionados com o contexto político-econômico de cada período, com vistas a compreender em que medida o contexto influencia nos resultados e na sua percepção.

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, os procedimentos éticos foram seguidos, de acordo com o Parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob n. 50869321.8.0000.5564.

3.1 O *CAMPUS* JÚLIO DE CASTILHOS

O *campus* JC foi criado em âmbito da constituição do IFFar, instituído pela Lei n. 11.892/2008 em que ocorre a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, Escola Agrotécnica Federal do Alegrete e “das então recém-constituídas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) de Júlio de Castilhos e Santo Augusto”, na segunda fase da expansão da RFET (GARCEZ *et al.*, 2018, p.11-12)².

As atividades letivas do *campus* iniciaram em 2009 contando com 37 docentes e 29 técnicos administrativos, passando a oferecer além e cursos técnicos (como vinha ocorrendo),

² O IFFar é o conjunto de 14 unidades, presentes na região centro-noroeste do estado, sendo elas: Reitoria localizada na cidade de Santa Maria; Campus Alegrete; Campus Frederico Westphalen; Campus Jaguari; Campus Júlio de Castilhos; Campus Panambi; Campus Santa Rosa; Campus Santo Ângelo; Campus Santo Augusto; Campus São Borja, Campus São Vicente do Sul; Campus avançado de Uruguaiana; Centros avançados de Santiago e São Gabriel. Conta ainda com 15 polos EaD. Atualmente conta-se 13.710 alunos matriculados nos seus 127 cursos técnicos, de graduação e pós-graduação e, 1.427 servidores.

o oferecimento do curso superior de Licenciatura em Matemática e três cursos de pós-graduação *lato-sensu*. Com a disponibilização de curso de ensino superior e de pós-graduação, o IFFar JC fecha o ciclo da verticalização de estudos, ou seja, a oferta de educação básica (ensino fundamental e médio) integrada à formação técnica, também na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA), cursos em nível superior, principalmente voltada a formação de professores para áreas básicas, e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. A verticalização de estudos é uma das principais características dos IFETs (PACHECO, 2010).

Com a saturação da demanda por alguns cursos, o *campus* JC foi no decorrer dos anos readequando, aglutinando e oferecendo novos cursos, de acordo com novas demandas apresentadas pela sociedade e, no cumprimento da própria lei de criação. Assim, devido à nova titulação recebida no início de 2009, houve a necessidade de adequação e homogeneização de fluxos e processos em consonância aos ditames organizacionais da RFET, isso implicando na organização dos cursos dentro de eixos tecnológicos correspondentes. No ano de 2020, o *campus* JC contava com 68 servidores docentes, 63 técnicos administrativos em educação e 1.293 alunos matriculados. Destaca-se que no período desde sua criação, o *campus* JC formou 2.286 estudantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa seção apresenta os resultados da pesquisa de campo (entrevistas com *stakeholders*) e também se propõe fazer uma análise com base na literatura discutida na seção 2. Para melhor organização da discussão, a presente seção é dividida em duas partes, em que na primeira apresenta-se as expectativas dos atores quanto aos investimentos que seriam realizados com a criação do *campus* JC, e, na segunda parte, se debruça sobre a percepção dos efeitos proporcionados após 12 anos de sua implementação.

4.1 EXPECTATIVAS

A criação do *campus* JC fez parte da fase II de expansão da rede de IFETs, sendo o ano 2008 o marco temporal. De acordo com o inciso IV do art. 6 da Lei n. 11.892/2008 uma de suas finalidades era a “consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico”.

Em que pese tal finalidade, a qual previa um diagnóstico para identificar os arranjos e uma avaliação da infraestrutura e realidade socioeconômica local e regional para definir quais seriam as ações/programas complementares necessários para fomentar as vantagens regionais, uma das primeiras memórias manifestadas pelos atores, refere-se ao critério de escolha do *campus* JC. O fator preponderante foi a variável política, como é possível identificar nas falas a seguir:

Lá pelas tantas, digamos 2005, o governo.... A surgiu, o [deputado federal] que era muito ligado à gente né, e ele sabia (...) também que o governo federal tinha liberado somente duas escolas prá cada unidade da federação, porque tava trancado até 2005. Aí, agosto de 2005, o governo federal destrancou através de uma resolução. Quer dizer, abriu a possibilidade de mais criações de escolas federais no Brasil. (PCE -1, 2021)
O que se noticiou foi que a prefeitura municipal de JC assinou uma declaração de intenção, ainda em 2005, manifestando o desejo de receber a escola e oferecendo melhores condições que Tupanciretã. (PCI-2, 2022)

A definição do investimento pela primazia do critério político, se por um lado não se vincula a recomendação de políticas para o fortalecimento de SRI, também contribuem para estimular grandes expectativas junto à população, pois vende-se uma ideia ufanista que esse perfil de investimento público, possui o potencial de desenvolver a região em curto espaço de tempo, não contextualizando e problematizando que as IES necessitam de ações e recursos complementares para efetivar seus efeitos que são de diferentes naturezas e exigem tempos de maturidade distintos (ARBO; BENNEWORTH, 2007).

Neste sentido, para uma região que convivía com uma característica de baixo dinamismo econômico e forte participação do setor primário, a vinda de um bloco de investimento federal gerou grandes expectativas na população local,

Criou-se a expectativa na formação profissionalizante com egressos altamente capacitados. (...) como uma forma imediata de promover o “desenvolvimento” de uma região, visto que, ela dá subsídios ao egresso para que ele invista no mercado de trabalho (...). (...) numa visão mais otimista é possível que o profissional altamente capacitado empreenda em um nicho de mercado e com isso empregue diversas pessoas gerando divisas para o município, (PCE-1, 2021).
Na época, sonhava-se alto. Como o Ministério da Educação não definia, em termos legais, os limites de nosso crescimento, pensava-se em um Campus com mais de 3 mil estudantes. Nesse período, as expectativas em relação a transformação social e educacional para cidade e região eram muito grandes. (PCI-4, 2022).

O tipo de expectativa criada pelos atores estava atrelada à visão clássica do desenvolvimento, em que imperava a ideia de grandes blocos de investimentos públicos,

dando condições para fomentar a figura dos polos de crescimento (VIEIRA; MACEDO, 2022). Esse imaginário se fortalece, na medida em que o município de Júlio de Castilhos possui como referência, a cidade de Santa Maria, distante cerca de 70 quilômetros e considerada polo regional. O município de Santa Maria sediou a primeira universidade federal no interior do país (UFSM), em 1960, período em que vigorava as políticas desenvolvimentistas. A UFSM foi concebida com um grande bloco de investimento e é considerada a principal responsável pelo crescimento do município desde então, com 30 mil alunos e 5 mil servidores públicos (docentes e técnicos administrativos em educação).

A perspectiva de receber um *campus* do IFFar estimulou a articulação dos atores da comunidade local para criar as condições para a escolha de JC.

Sim, havia a participação do município. Foram feitas algumas reuniões, que a população foi chamada para participar. Outras pessoas/lideranças estavam presentes. Então havia, sim, a participação da sociedade (PCE-2, 2021).
Eu lembro que no início ali houve um acompanhamento forte até mesmo com a cedência do espaço lá que ia ser utilizado e tudo mais (PCE-5, 2021).

Este movimento de mobilização social, embora não indique exatamente a presença de um capital social na localidade que engendre relações cooperativas mais sólidas e capazes de criar sinergias para o desenvolvimento de ações conjunta, como se reconhece em arranjos produtivos demonstrados por Boesier (1989), Schmitz (1997) e Amaral Filho (2001), demonstra que havia potencialidades adormecidas, que se bem capacitadas e coordenadas, poderiam viabilizar ações comunitárias que complementassem às ações do *campus* JC e de outras instituições regionais, criando condições de estabelecer um SRI de aprendizagem (ROLIM, 2002; GARCIA *et al.*, 2020).

Mas esse otimismo inicial passa a se arrefecer na medida que o *campus* JC vai se consolidando fisicamente e administrativamente, período que compreende a passagem dos cinco primeiros anos. Neste momento, os atores locais começam a constatar algumas lacunas, frustrações, e retrocessos em relação às expectativas que a comunidade nutria, principalmente relacionada com a falta e/ou oscilante articulação entre o *campus* JC e a comunidade local e regional e a compreensão da missão de uma IES, conforme pode ser constatado de um depoimento, “acredito que o que tem que melhorar é a inserção social da Instituição e isso pode ocorrer naturalmente com a dinamização da pesquisa e da extensão” (PCE-7, 2022).

O conjunto de fatores do cotidiano de uma IES, como organização administrativa, atendimento das demandas acadêmicas no âmbito de um IFET que está em construção, vai

assumindo a centralidade das ações da comunidade acadêmica, transparecendo muitas vezes a ideia para a comunidade externa, de um certo isolamento do *campus*, ou seja, que a IES não prioriza as demandas locais. Ademais, deve-se levar em conta alguns elementos que restringem uma maior intervenção da IES no município e região em termos de pesquisa e de extensão, como: orçamento e quadro de pessoal enxuto; infraestrutura priorizada para o ensino e não para demais atividades-fim; o próprio perfil trabalhador dos estudantes que ingressam no IFFar JC, que restringe o tempo necessário para o desenvolvimento de projetos de iniciação científica; e, a inexistência de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com Vieira e Mancebo (2022), a dificuldade das IESs estreitarem relações com a comunidade local/regional decorre em boa medida das múltiplas escalas pelas quais as IESs devem operar, como por exemplo, seguir normativas federais em termos de ensino, de pesquisa (instâncias distintas), cumprir legislação em relação a administração pública e atender requisitos para fazer parte de grupos e redes de pesquisa, que muitas vezes são diferentes dos interesses da região.

4.2 PERCEPÇÃO DOS EFEITOS/IMPACTOS

Passados mais de dez anos da criação do *campus* JC, *stakeholders* consideram satisfatórios os efeitos socioeconômicos propiciados pelo *campus*, mas reconhecem estar aquém das expectativas criadas e focados nos efeitos de curto prazo das IES.

Na percepção dos atores da comunidade externa, a instalação do *campus* provocou impactos positivos na geração de emprego, renda e serviços públicos, como pode-se depreender dos estratos de fala reproduzidos a seguir:

A gente observou que houve um grande movimento/desenvolvimento na cidade. O que a gente percebeu [é] que J. C. se tornou uma cidade muito mais próspera. Próspera no sentido de desenvolvimento do comércio, [...] porque [...]são casas que foram alugadas, houve construções inclusive. [...]Se construiu muitos imóveis com a vinda de funcionários, com a vinda de alunos pra alugar [...] esses quitinetes, essas casas pra esses alunos que vinham estudar no IFFar. (PCE-4, 2022).

(...) muito, muito, com certeza, o asfalto acho que é a melhor parte, porque em decorrência do IF com certeza melhorou, aqui foi calçado a rua de trás, a rua de trás aqui foi feito calçamento, acho que foi feito até o final lá, agora faz a volta. E eu, com certeza, eu acho que tem sim bastante a ver com o IF. (PCE-3, 2021).

Os atores da comunidade interna compartilham dessa visão, porém fazendo algumas ponderações,

Apesar da notória falta de planejamento inicial, acredito que a presença do Campus representou um marco muito importante para nossa cidade. Na comunidade é corrente a expressão “antes” e “depois” do IFFar. (PCI-4, 2022).

Como deduzido, a partir dos depoimentos colhidos, a comunidade consegue distinguir na sua história recente, dois períodos bastantes distintos em se tratando do desenvolvimento do município: o antes e o depois. Um período imediatamente anterior ao IFFar JC visto como “estagnado”, considerando as esferas do comércio, serviços, possibilidades de emprego/renda, levando-se em conta também a matriz produtiva, ou seja, um setor primário, pouco dinâmico. Ainda desse período prévio, tinha-se a compreensão do acesso “restrito” para a continuidade de estudos e, formação superior, a custos elevados em outros municípios. O período pós-implantação do *campus* JC, conforme aludido pelos atores entrevistados, esteve por trás de um impulso na cidade, desde a mobilização de recursos para a implantação do *campus*, seus reflexos sentidos e concretizados no setor imobiliário, comércio, prestação de serviços, enfim, aumento da demanda em diversos setores. Essa percepção dos atores em relação aos efeitos de curto prazo da chegada da IES, corroboram os resultados encontrados no estudo de Faveri *et al.* (2018) sobre os efeitos da implementação de campus de IFETs nos municípios brasileiros e na compreensão da capacidade restrita que esse tipo de efeito tem sobre o desenvolvimento regional (VIEIRA, 2017).

Por outro lado, os atores locais reconhecem que o *campus* JC não teve êxito em gerar o impulso necessário, em termos de inovações e oportunidades de negócios, que possibilitassem alterar a matriz produtiva local/regional, resultados que estariam mais conectados com os efeitos de longo prazo (ROLIM, 2002; MILLE, 2004). Essa percepção, está muito vinculada com o que se denominou pelos depoimentos do processo de isolamento/afastamento tanto do *campus* para com a sociedade, como da sociedade para com o *campus*.

(...) eu acho que falta assim, eu acho que essa distância física de 7,5km com relação à sociedade ela tá muito além sabe, eu acho que ele não criou ainda uma identidade, uma sintonia, uma sintonia e uma simpatia entre campus e sociedade, campus e empresa, eu acho que essa distância ele é maior que a física (...), (PCE-5, 2021).

Cabe nesse ponto, em recorte, destacar no que diz respeito a ações integradas para o desenvolvimento regional que, todavia o IF esteja no rol de atores para ações específicas no Plano Estratégico de Desenvolvimento do

COREDE Central 2015-2030, gestores da unidade não sabem precisar como foram levantadas as necessidades ali apontadas, nem como foram traçadas as estratégias de atuação na própria região de abrangência. (PCI-4, 2022)

Conforme destacado por Garcia *et al.* (2020), o desenvolvimento regional endógeno via SRI ocorre em regiões em que haja uma sintonia fina entre os atores locais, realizando ações em conjunto que se fortalecem, com base num mesmo projeto político. Esse isolamento entre a IES e a comunidade local/regional evidenciado pelas entrevistas, demonstra essa falta de sintonia e sugerem a existência de falhas de coordenações de rede, tão importantes para viabilizar projetos cooperativos (BOISIER, 1989; SCHMITZ, 1997).

Esse distanciamento entre comunidade local e IES pode ter sofrido interferência da alteração do contexto político-econômico vislumbrado pela sociedade brasileira a partir de 2014 com o avanço nas investigações da Lava-Jato que levou ao *impeachment* do Governo Dilma Rousseff e na inauguração de uma política econômica conservadora pelos dois governos que sucederam. Estes dois episódios possuem implicação direta nas relações entre os atores e na performance do *campus* (VIEIRA; MACEDO, 2022). Em primeira instância, o processo de polarização política no país resultou em uma rejeição de todas as políticas e iniciativas realizadas pelos governos progressistas,

Depois teve um espaço de mandato. Aí entrou outro governo não muito ligado [...] ao IFFar. Então houve até um distanciamento, enfim. (...), e o que se percebeu, os comentários que tinha por parte deles que a comunidade parece, não tinha incorporado muito o IFFar, tinha um certo..., um certo distanciamento. Eram vistos diferente, como uma entidade lá. E isso passava, que eu vi, eles passavam isso, pela conversa, pelo diálogo nas reuniões, dentro da comunidade do IFFar que, tinha que abrir mais o leque, mais, envolver mais a comunidade castilhense no IFFar, (PCE-1, 2021).

Em segunda instância, com a instauração de políticas econômicas restritivas pelo governo Temer e amplificada pelo governo Bolsonaro, as IES públicas padeceram de recursos, que pode ter interferido em seu desempenho. Tanto em termos práticos como em termos valorativos, esse contexto teve influência na percepção dos *stakeholders*.

Pode-se citar ainda como fator que age para inibir relações mais propícias para o desenvolvimento de um SRI e melhoria da base produtiva, a própria falta de uma base econômica mais sofisticada. Dado o perfil agrícola da região (monocultura de soja), a mesma possui maior limitação para a penetração tecnológica, a incorporação de modos, técnicas e diversificação produtivas, que são alavancadas pelo capital social disponível na região que

também acaba sendo desprezado (COOKE *et al.*, 1997; ARBO; BENEWORTH, 2007). A grande parte do pacote tecnológico da produção de soja, por exemplo, advém de multinacionais estrangeiras, com pouca interação entre os produtores locais e pouca transferência de tecnologia (SANTOS, 2011).

Em um esforço de síntese, são expostos no Quadro 2 as principais percepções dos atores locais, em relação as expectativas da implantação do *campus* JC e da percepção dos efeitos socioeconômicos que o *campus* propiciou, confrontando com o ambiente/contexto político e econômico do período.

Quadro 2 Síntese das percepções dos *stakeholders*

Avaliação	Comunidade Interna	Comunidade Externa	Ambiente/contexto
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> - Efeitos positivos sobre demanda efetiva local (emprego e renda); - Efeitos positivos sobre o desenvolvimento regional (sofisticação da base produtiva); - Estrutura adequada para realização das atividades-fim; - Parcerias com a comunidade regional para potencializar ações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efeitos positivos sobre demanda efetiva local (emprego e renda); - Efeitos positivos sobre o desenvolvimento regional (sofisticação da base produtiva); - Fixação de jovens no município; - Criação de novas oportunidades de negócios; - O <i>campus</i> JC como motor do desenvolvimento (perspectiva clássica de desenvolvimento) 	<p>Período I (2008 a 2014)</p> <p><u>Político:</u> Governos centrais progressistas;</p> <p><u>Econômico:</u> - Crescimento modesto da economia (mercado de trabalho aquecido); - Políticas públicas significativas em diversos setores/áreas; - Valorização da educação (investimentos e orçamentos razoáveis)</p>
Resultados e efeitos percebidos	<ul style="list-style-type: none"> - Efeitos positivos no curto prazo sobre a demanda efetiva; - Falta de interação/parcerias da comunidade com o <i>campus</i>; - Dificuldades/restrições para realização das atividades-fim. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efeitos positivos no curto prazo sobre a demanda efetiva; - Falta de interação do <i>campus</i> com a comunidade; - Atividades-fim do <i>campus</i> JC pouco dinâmicas e com pouco efeito sobre a região. - Não gerou o desenvolvimento regional esperado 	<p>Período II (2015 a 2020)</p> <p><u>Político:</u> Governos centrais conservadores;</p> <p><u>Econômico:</u> - Estagnação econômica (reformas econômicas; teto dos gastos); - Redução de políticas públicas; - Desvalorização da educação (instabilidade no MEC, redução recursos para C&TI).</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Verificou-se que as expectativas dos stakeholders convergem com as definições clássicas (e neoclássicas) de desenvolvimento do que com a perspectiva do desenvolvimento regional endógeno, isto é, as expectativas estiveram assentadas na premissa de que um bloco de investimentos externos na área da educação, teria condições de criar de maneira isolada e

autônoma, e, em um curto espaço de tempo, mudanças substanciais na matriz produtiva local, promovendo desenvolvimento.

Conforme Vieira e Macedo (2022), a percepção de que os investimentos realizados pelo governo em IES eram “verdadeira panaceia” do desenvolvimento regional, se consolidou no país nos primeiros anos do século XXI. Essa visão tinha suporte no contexto político-econômico, uma vez, que estava sendo realizada um conjunto de políticas públicas que atuavam de maneira complementar para o desenvolvimento (BRANDÃO, 2019).

Já em relação a percepção dos efeitos gerados, os atores reconhecem que o *campus* JC estimulou a economia local. Tais benefícios estão atrelados aos efeitos de curto prazo gerados pela presença de uma IES, conforme demonstrado por Mille (2004) e que foram corroborados pelo estudo de Faveri *et al.* (2018). Porém ficou muito presente o sentimento de frustração, tendo em vista, que as expectativas não foram concretizadas. A principal razão elencada pelos atores para o baixo dinamismo do *campus* JC sobre o desenvolvimento refere-se basicamente falta de interação entre IES-comunidade. Essa visão de certa forma, reforça a percepção equivocada de desenvolvimento regional, que este depende de forma unilateral de IES.

Embora não tenha sido manifestado pelos atores, a vivência no cotidiano revelou que o contexto político-econômico contribuiu para a percepção de desempenho insatisfatório do *campus* JC. Além de criar clivagens políticas, que romperam possibilidades de ações conjuntas, negou recursos para que o *campus* JC pudesse cumprir de forma satisfatória as atividades acadêmicas e não articulou ações da IES a um projeto de desenvolvimento do país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto se propôs a realizar uma análise dos potenciais efeitos socioeconômicos da implantação do *campus* Júlio de Castilhos do IFFar na sua região de abrangência. Essa análise considerou a percepção dos principais atores envolvidos no processo de implementação do *campus*, como membros da comunidade interna e comunidade externa. Considerou-se que essa proposta metodológica tenha sido uma das inovações do trabalho, pois permitiu realizar uma avaliação de uma política pública a partir do olhar de quem possui relação direta com a política e possui condições de influir nos seus resultados.

A análise das percepções, se deu com base na literatura de desenvolvimento regional endógeno, com destaque para o papel exercido pelas IES neste processo. Entende-se que nessa abordagem adotada, resida a segunda inovação do trabalho, considerando o escasso

número de pesquisas. Ademais, a própria lei de criação da rede federal de educação profissional em 2008, tinha como uma das finalidades fortalecer arranjos produtivos locais. Dessa maneira, a pesquisa viabilizou um olhar mais aprofundado sobre esse empreendimento e sua repercussão no desenvolvimento local.

Os principais resultados evidenciam expectativa elevada dos atores locais em relação a criação do *campus* e seu impacto sobre mudanças profundas na base produtiva local e portanto, na transformação (ou desenvolvimento) da localidade. Tais expectativas possuem alinhamento com a visão clássica de desenvolvimento econômico e sofreram nítida influência do discurso político da época.

Em relação a percepção dos impactos reais causados pela implantação do Campus JC, os atores demonstraram certo grau de frustração. Há um entendimento que o campus JC é importante para a sociedade local e que gerou estímulos sobre a demanda local, por conseguinte, representou uma fonte geradora de renda. No entanto, a expectativa era de que o impacto socioeconômico fosse maior e mais duradouro, mas que não se confirmou.

Como limitações do estudo, compreende-se que as percepções dos impactos reais do *campus* JC tenham sido influenciados pelo período de coleta dos dados, marcado pela polaridade ideológica no contexto político-econômico na sociedade brasileira. Entende-se que esse fenômeno social também contribuiu para limitar o estreitamento de laços sociais entre diferentes atores, comprometendo o desenvolvimento de projetos que pudessem produzir impacto na sociedade local. Soma-se a esses fatos, a implementação de uma política econômica mais contracionista por parte do governo federal, que resultou em restrições nas atividades desenvolvidas pelas IESs públicas.

Destarte, a escassez de dados secundários em nível municipal e com periodicidade anual foi outra limitação do estudo, por não permitir a triangulação de fontes de dados. Neste sentido, pesquisas futuras deverão ser realizadas após finalização do Censo Demográfico, de forma a contemplar bases de dados socioeconômicos e demográficos atualizadas.

REFERÊNCIAS

AGHION, P.; HOWITT, P. **Endogenous growth theory**. Cambridge: MIT, 1998.

AMARAL FILHO, J. A endogeneização no desenvolvimento econômico regional e local. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 23, p. 261-286, 2001.

AEA. American Evaluation Association. **Guiding principles for evaluators**: 2018 update guiding principles. 2018. Disponível em: https://www.eval.org/Portals/0/Docs/AEA_289398-18_GuidingPrinciples_Brochure_2.pdf

ARBO, P.; BENNEWORTH, P. Understanding the regional contribution of higher education institutions: a literature review. **OECD Education Working Paper n° 9**. France: OECD, 2007. <https://doi.org/10.1787/19939019>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BRANDÃO, C. A. Dinâmicas e transformações territoriais recentes: o papel da PNDR e das políticas públicas não regionais com impacto territorial. **Texto para Discussão IPEA n° 2460**, 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BIELSCHOWSKY, R. **Pensamento econômico brasileiro**: o ciclo ideológico do desenvolvimento. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 2004.

BOISIER, S. Política econômica, organização social e desenvolvimento regional. In: HADDAD, P. R. (Org.). **Economia regional**: teorias e métodos de análise. Fortaleza: BNB/Etene, 1989. p. 589-694.

BRASIL. Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm

COOKE; P.; URANGA, M. G.; ETXEBARRIA, G. Regional innovation systems: institutional and organizational dimensions. **Research Policy**, n. 26, p. 475-491, 1997.

COSTA, J. *et al.* Expansão da educação superior e progressividade do investimento público. **Textos para discussão IPEA n° 2631**, 2021.

FAVERI, D. B.; PETTERINI, F. C.; BARBOSA, M. P. Uma avaliação do impacto da política de expansão dos institutos federais das economias dos municípios brasileiros. **Planejamento e Políticas Públicas**, v. 50, p. 125-147, 2018.

FREIRE, B. D.; CONEJERO, M. A.; PARENTE, T. C. Saliência, influência e participação dos *stakeholders* nas estruturas de governança e no processo de tomada de decisão de instituições públicas de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 14, n. 3, p. 251-275, 2021. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.e80297>

GARCIA, R. *et al.* Sistemas regionais de inovação: fundamentos conceituais, aplicações empíricas, agenda de pesquisa e implicações de políticas. **Texto para Discussão n° 394**, Instituto de Economia Unicamp, Campinas: São Paulo, 2020.

GARCIA, R. D. C. *et al.* Revisitando os Sistemas Regionais de Inovação: teoria, prática, políticas e agenda para o Brasil. **Nova Economia**, v. 32, n. 3, p. 617–645, 2022.
<http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/6932>

GODOY, J. V. J.; FUINI, L. L. Os diferentes impactos do instituto federal no desenvolvimento territorial: um estudo de caso do campus São João da Boa Vista-SP. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 7, n. 5, p. 181-207, 2020.

GOUVEIA, F. P. S. A expansão dos Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia**, v. 5, n. 9, 2016.
<https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.2434>

GARCEZ, C. L. *et al.* (Org.). **IFFar 10 anos: ensaios dessa trajetória**. Santa Maria: Instituto Federal Farroupilha, 2018.

LEMOS, D. C.; CARIO, S. A. F. Os sistemas nacional e regional de inovação e sua influência na interação universidade-empresa em Santa Catarina. **REGE**, v. 24, p. 45–57, 2017.

MILLE, M. The university, knowledge spillovers and local development: the experience of a new university. **Higher Education Management and Policy**, v. 16, n. 3, p. 89-113, 2004.

MORGAN, K. Smart specialisation: opportunities and challenges for regional innovation policy. **Regional Studies**, v. 49, n. 3, p. 480-482, 2015.

NIQUITO, T. W.; RIBEIRO, F. G.; PORTUGAL, M. S. Impacto na criação das novas universidades federais sobre as economias locais. **Planejamento e Políticas Públicas**, v. 51, p. 367-394, 2018.

OECD. Organisation for Economic Co-Operation and Development. Higher education and regional development – special issue. **Higher Education Management and Policy**, v. 20, n. 2, 2008.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PATTON, M. Q. The future of evaluation in society. In: DONALDSON, S. I. (ed.). *The future of evaluation in society: a tribute to Michael Scriven*. Charlotte: Information Age Publishing, 2013. (Chapter 3).

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROLIM, C. É possível a existência de sistemas regionais de inovação em países subdesenvolvidos? **Economia**, v. 28/29 (26-27), p. 275-300, 2002/2003.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M. (org). **Território, territórios, ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 1 –21.

SCHMITZ, H. Eficiência coletiva: caminho de crescimento para a indústria de pequeno porte. **Ensaio FEE**, v. 8, n. 2, p. 164-200, 1997.

SILVA, I. A.; TATSCH, A. L.; RUFFONI, J. A política de expansão do ensino superior e técnico no Rio Grande do Sul e suas contribuições para o fortalecimento do sistema de inovação gaúcho. In: MACEDO, F. C.; MONTEIRO NETO, A.; VIEIRA, D. J. (Org.). **Universidade e território: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI**. Brasília: IPEA, 2022.

VIEIRA, D. J. Evolução do ensino superior brasileiro em período recente: novas perspectivas para o desenvolvimento regional? In: MONTEIRO NETO, A.; CASTRO, C. N.; BRANDÃO, C. A. **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

VIEIRA, D. J.; MACEDO, F. C. Crescimento e configuração regional do sistema de ensino superior brasileiro no século XXI. In: MACEDO, F. C.; MONTEIRO NETO, A.; VIEIRA, D. J. (Org.). **Universidade e território: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI**. Brasília: IPEA, 2022.

WEIBLE, C. M.; SABATIER, P. A. **Theories of the policy process**. 4.ed. New York: Routledge, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.