



EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS



GESTÃO, INOVAÇÃO E
INCLUSÃO EM DIÁLOGO

Organização:

Juliene Rezende Cunha
Marilaine de Sá Fernandes
Evandro Salvador Alves de Oliveira
Liomar Alves dos Santos
Antonio Cruvinel Borges Neto
Alberto Barella Netto
Jaime Ricardo Ferreira
Marcos Elias Moreira



Educação Superior em Goiás

Gestão, Inovação e Inclusão em Diálogo

Coleção Diálogos Acadêmicos

Volume 1

Organização:

Juliane Rezende Cunha
Marilaine de Sá Fernandes
Evandro Salvador Alves de Oliveira
Liomar Alves dos Santos
Antonio Cruvinel Borges Neto
Alberto Barella Netto
Jaime Ricardo Ferreira
Marcos Elias Moreira

ISBN: 978-65-83767-06-6

DOI: <https://doi.org/10.35685/edufimes.7772>



Mineiros - GO
2026



Deise Katiuscia Xavier Kaisa Oliveira
Editora Chefe

Deise Katiuscia Xavier Kaisa Oliveira
Projeto Gráfico e Diagramação

Conselho Editorial
Presidente do Conselho Editorial
Evandro Salvador Alves de Oliveira

Membros

Camila Botelho Miguel
Cleia Simone Ferreira
Danilo Marques da Silva Godinho
Elisângela Maura Catarino
Eric Mateus Nascimento de Paula
Flaviane Cristina Rocha Cesar
Glicélia Pereira Silva
Reuber da Cunha Luciano
Sebastião Donizete de Carvalho
Wainny Rocha Guimarães Ritter



Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES

Luiz Antônio Alves Costa
Presidente do Conselho Superior da FIMES

Juliane Rezende Cunha
Reitora da UNIFIMES

Marilaine de Sá Fernandes
Vice-Reitora

Liomar Alves dos Santos
Pró-Reitor de Administração e de Planejamento

Evandro Salvador Alves de Oliveira
Pró-Reitor de Ensino, de Pesquisa e de Extensão

ISBN: 978-65-83767-06-6

DOI: <https://doi.org/10.35685/edufimes.7772>

Serviço de Documentação Universitária
Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES
Biblioteca Central Dom Eric James Deitchman
Bibliotecária: Karine Balduino Costa CRB-1/ 3513
Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

C397e Centro Universitário de Mineiros.

Educação superior em Goiás : gestão, inovação e inclusão em diálogo /
organização : Juliane Rezende Cunha...[et al.]. – Mineiros, GO :
EDUFIMES, 2026.

295 p. : il.

(coleção diálogos acadêmicos ; v. 1)

E-BOOK

ISBN : 978-65-83767-06-6

DOI <https://doi.org/10.35685/edufimes.7772>

1. Educação superior - Goiás. 2. Gestão universitária.
3. Inovação educacional. 4. Inclusão no ensino superior.
5. Extensão universitária. I. Cunha, Juliane Rezende, org.
II. Título. III. Coleção.

CDD: 378

CDU: 378

Os autores são responsáveis por todo o conteúdo publicado, estando sob a responsabilidade da legislação de
Direitos Autorais 9.610/1998 e Código Penal 2.848/1940

PREFÁCIO

A educação superior brasileira atravessa um tempo de intensas transformações. Novas exigências regulatórias, o avanço acelerado das tecnologias digitais e da inteligência artificial, a busca permanente por qualidade acadêmica e a necessidade de tornar nossas instituições cada vez mais inclusivas e socialmente comprometidas compõem um cenário desafiador e, ao mesmo tempo, fértil para a reflexão e para a ação. É nesse contexto que surge a Coleção Diálogos Acadêmicos.

A coleção, publicada pela EDUFIMES, reúne a produção acadêmica vinculada ao II Seminário Internacional de Educação Superior, que tem como tema Qualidade, Equidade, Regulação e Inovação: Novos Caminhos para a Educação Superior no Brasil e no Mundo. A iniciativa reafirma o compromisso do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) com a promoção do diálogo qualificado entre as instituições de educação superior, seus docentes, suas servidoras e seus servidores técnico-administrativos, suas gestoras e seus gestores, e a sociedade goiana. Seus dois volumes, Educação Superior no Estado de Goiás: desafios e potencialidades e Educação Superior e Inteligência Artificial: desafios, ética e inovação em Goiás, nascem de um mesmo propósito e se complementam. O primeiro oferece um panorama da gestão, da inovação, da formação docente e da extensão nas instituições goianas; o segundo concentra-se em um dos temas que mais têm mobilizado a comunidade acadêmica neste momento: a presença da inteligência artificial nas salas de aula, nos currículos, na pesquisa e na gestão universitária. Mais do que um desdobramento do Seminário, a coleção é testemunho da vitalidade da educação superior praticada em nosso Estado, em suas múltiplas dimensões e nas diferentes regiões que compõem o território goiano.

O primeiro volume, organizado em cinco partes, revela a amplitude com que instituições goianas de diferentes naturezas, públicas, estaduais e municipais, têm enfrentado os desafios contemporâneos. Na parte dedicada à Gestão, Governança e Políticas Institucionais, os capítulos discutem instrumentos de planejamento como o Plano de Desenvolvimento Institucional, políticas de interiorização, de comunicação, de ensino e de pesquisa, a governança multicampi e o papel dos Conselhos Estaduais de Educação na regulação da educação superior à luz do federalismo cooperativo. Em Inovação, Empreendedorismo e Tecnologia, os textos tratam da promoção da cultura empreendedora no ambiente acadêmico, da educação empreendedora na formação profissional e da incorporação responsável da inteligência artificial e das tecnologias digitais, sem perder de vista a formação humanizada e o desenvolvimento de competências digitais entre docentes e discentes.

A parte sobre Formação Docente, Inclusão e Práticas Pedagógicas aprofunda discussões sobre desenho universal para a aprendizagem, educação do campo, teoria histórico-cultural e inclusão de pessoas com defici-

ência, reafirmando que a qualidade da educação superior é indissociável da equidade e do respeito à diversidade. A seção dedicada à Extensão Universitária e Impacto Social apresenta experiências de institucionalização da extensão, de internacionalização em casa, de formação prática em saúde e de cuidado com a saúde mental de estudantes, evidências de que a universidade cumpre sua função social quando se abre ao território e à comunidade que a cerca. Por fim, a parte sobre Cienciometria e Interiorização do Ensino Superior em Goiás examina a dinâmica científica de uma instituição estadual voltada à interiorização, oferecendo dados e indicadores que podem subsidiar o planejamento institucional e a formulação de políticas públicas.

O segundo volume parte de uma pergunta que hoje atravessa todas as instituições: como a educação superior deve se posicionar diante da inteligência artificial? Na primeira parte, Fundamentos e Infraestrutura da IA no Ensino Superior, os capítulos discutem os desafios dessa nova era, o letramento digital e as condições técnicas e pedagógicas para o uso seguro de agentes de IA na educação. A segunda, Ética, Integridade e Avaliação na Era da IA, reúne revisões e reflexões sobre a confiabilidade dos detectores de textos gerados por máquinas, a autoria e a integridade acadêmica, os limites dos modelos tradicionais de avaliação e a formação crítica de leitores-pesquisadores. A terceira parte aproxima o debate do cotidiano dos cursos, ao tratar de ambientes de inovação, da inserção curricular da extensão e do uso da IA generativa como apoio à análise de projetos pedagógicos.

A quarta parte, dedicada à IA e à inovação na formação em saúde, é a mais extensa do volume e reflete o peso crescente dessa área no ensino superior goiano: nela se encontram estudos sobre simulação realística, raciocínio clínico, redes científicas em genômica e saúde única, os desafios éticos da IA na formação em psicologia e um diagnóstico da residência médica no Estado. A quinta e última parte amplia o horizonte para a gestão, a governança e a internacionalização, com reflexões sobre a pós-graduação brasileira, a avaliação institucional em Goiás e as perspectivas de cooperação no espaço da Lusofonia, lembrando que os desafios goianos se inscrevem em um debate nacional e internacional.

Lidos em conjunto, os dois volumes mostram que gestão, inovação, inclusão e tecnologia não são agendas separadas, mas dimensões de um mesmo projeto de educação superior. Cada um de seus eixos antecipa e alimenta os debates do Seminário, que reunirá gestoras e gestores, pesquisadoras e pesquisadores, docentes, servidoras e servidores técnico-administrativos, estudantes e representantes de órgãos reguladores em torno de um propósito comum: pensar coletivamente os caminhos para uma educação superior de qualidade, equitativa, inovadora e socialmente responsável, em Goiás e além de suas fronteiras.

É com imensa satisfação que o Conselho Estadual de Educação de Goiás apresenta esta coleção à comunidade acadêmica, em parceria com o Centro Universitário de Mineiros (Unifimes), a Universidade de Rio Verde (UniRV), o Centro Universitário de Goiatuba (UniCerrado), a Faculdade de Anicuns e a Universidade Estadual de Goiás (UEG), além da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) e das Escolas de Gover-

no: Escola Superior de Polícia Penal (ESPP), Escola Superior do Ministério Público do Estado de Goiás (ESUMP/GO), Escola Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (EJUG), Escola Superior da Polícia Civil (ESPC), Academia de Polícia Militar do Estado de Goiás (APM), Superintendência da Escola de Saúde de Goiás (SESG), Escola de Contas do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado de Goiás (ECTCM/GO), Escola de Governo da Secretaria de Estado da Administração de Goiás (SEAD), Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO), bem como das Escolas do Futuro do Estado de Goiás (EFGs) e dos Colégios Tecnológicos do Estado de Goiás (COTECs).

Trata-se de um esforço coletivo de sistematização do conhecimento produzido em nosso Estado, fruto do trabalho dedicado de docentes e de servidoras e servidores técnico-administrativos das instituições parceiras e do próprio CEE/GO, que, cotidianamente, constroem a educação superior goiana.

Que a Coleção Diálogos Acadêmicos inspire novas pesquisas, fortaleça a cooperação entre nossas instituições e se consolide como espaço permanente de publicação e de troca, contribuindo para que Goiás continue a ocupar posição de destaque no debate nacional e internacional sobre qualidade, equidade, regulação e inovação na educação superior. Às autoras e aos autores, o reconhecimento pelo rigor e pelo compromisso com a produção do conhecimento. Às leitoras e aos leitores, o convite para uma leitura atenta e transformadora.

Boa leitura a todas e a todos.

Prof. Jaime Ricardo Ferreira

Presidente do Conselho Estadual de Educação de Goiás – CEE/GO

20 de outubro de 2026

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI — Área Básica de Ingresso
ADPF — Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AMIES — Associação dos Mantenedores Independentes Educadores do Ensino Superior
ANVISA — Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BI (Sistema BI) — Business Intelligence — sistema institucional de dados
CAST — Center for Applied Special Technology
CEAE — Câmara de Extensão e Assuntos Estudantis (UEG)
CEE/CP — Conselho Estadual de Educação / Conselho Pleno
CEE-GO / CEE/GO — Conselho Estadual de Educação de Goiás
CF — Constituição Federal
CIExt — Comitê Institucional de Extensão (UEG)
CIF — Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE — Conselho Nacional de Educação
CNE/CES — Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
CNE/CP — Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CsU — Conselho Superior Universitário (UEG)
DCN — Diretrizes Curriculares Nacionais
DMIG — Departamento de Mobilidade e Integração Global
DUA — Desenho Universal para a Aprendizagem
ENADE — Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENAMED — Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica
FAJE — Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia
FIMES — Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
FIOCRUZ — Fundação Oswaldo Cruz
FORPROEX — Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
IA — Inteligência Artificial
IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDP/EDAP — Instituto Brasileiro de Ensino (IDP) e Escola de Direito e de Administração Pública (EDAP)
IES — Instituições de Ensino Superior
IFG — Instituto Federal de Goiás
IMB — Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
IQR — Intervalo Interquartil (Interquartile Range)
LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD — Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC — Ministério da Educação
MEC/INEP — Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NAPMED — Núcleo de Apoio Pedagógico à Medicina
NIT / NITs — Núcleo(s) de Inovação Tecnológica
ODS — Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OECD — Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE)
OMS — Organização Mundial da Saúde
ONU — Organização das Nações Unidas
PDI — Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE — Plano Estadual de Educação (de Goiás)
PEG — Plano Estratégico de Gestão
PIBID — Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE — Plano Nacional de Educação
PPC — Projeto Pedagógico de Curso
PPI — Projeto Pedagógico Institucional
PREAE — Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (UEG)
RENAC — Recursos Naturais do Cerrado (Programa de Pós-Graduação)
RPG — Role-Playing Game
SEI — Sistema Eletrônico de Informações
SINAES — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TRI — Teoria de Resposta ao Item
UDESC — Universidade do Estado de Santa Catarina
UEG — Universidade Estadual de Goiás
UERN — Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFG — Universidade Federal de Goiás
UFJ — Universidade Federal de Jataí
UNESCO — United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNIFIMES — Centro Universitário de Mineiros
UNIRV — Universidade de Rio Verde
W3C — World Wide Web Consortium
WCAG — Web Content Accessibility Guidelines (Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web)

Sumário

PARTE 1 - GESTÃO, GOVERNANÇA E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

1.O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) COMO FERRAMENTA DE GESTÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR	11
2.POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO E DUPLA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UEG ITUMBIARA	24
3.POLÍTICA DE COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIFIMES: INOVAÇÃO, GESTÃO E EFICIÊNCIA NA GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA	38
4.A POLÍTICA DE ENSINO DA UNIFIMES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO INTEGRAL, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	49
5.GESTÃO INTEGRADA MULTICAMPUS: GOVERNANÇA, PADRONIZAÇÃO E EXCELÊNCIA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE DE RIO VERDE (UNIRV)	62
6.A COMPETÊNCIA DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A DEFESA DO FEDERALISMO COOPERATIVO DIANTE DA ADPF Nº 1247	74
7.IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, A PARTIR DA INOVAÇÃO, INCLUSÃO, EMPREENDEDORISMO E SUSTENTABILIDADE	86

PARTE 2 - INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO E TECNOLOGIA

8.PRÊMIO UNIFIMES DE INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO: EXPERIÊNCIA INSTITUCIONAL NA PROMOÇÃO DA CULTURA DA INOVAÇÃO E DO EMPREENDEDORISMO ACADÊMICO NOS ANOS DE 2025 E 2026	98
9.GOVERNANÇA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS REGULATÓRIOS E INSTITUCIONAIS	111
10.DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS, COMPETÊNCIAS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR HUMANIZADA EM GOIÁS	126
11.DISPONIBILIDADE TECNOLÓGICA E O USO PEDAGÓGICO QUALIFICADO: REFLEXÕES SOBRE COMPETÊNCIAS DIGITAIS NO ENSINO	140
12.EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E INOVAÇÃO NA MEDICINA VETERINÁRIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XXI	153

PARTE 3 - FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

13.DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR	168
14.EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE EM MINEIROS-GO: PRÁXIS E EMANCIPAÇÃO SOCIAL	177
15.FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	186
16.A CULTURA POP/GEEK E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	198
17.INCLUSÃO E SUSTENTABILIDADE COMO EIXOS DO PDI 2027-2031 DA UNIFIMES: FUNDAMENTOS, DIRETRIZES E PERSPECTIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO	206

PARTE 4 - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E IMPACTO SOCIAL

- 18.A QUALIFICAÇÃO DAS PROPOSTAS EXTENSIONISTAS COMO ESTRATÉGIA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS _____218
- 19.INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO “MAIS QUE PALAVRAS” NA UNIVERSIDADE DE RIO VERDE (UNIRV) _____230
- 20.ADMINISTRAÇÃO DE INJETÁVEIS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DE MEDICINA _____244
- 21.PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL POR MEIO DE PRÁTICAS CONTEMPLATIVAS ENTRE ESTUDANTES DE MEDICINA: ESTUDO DESCRITIVO DO PROJETO MEDITA-AÇÃO _____255

PARTE 5 - CIENCIOMETRIA E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS

- 22.DINÂMICA CIENCIOMÉTRICA DE UMA INSTITUIÇÃO ESTADUAL VOLTADA PARA A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS – PARTE I _____268
- 23.DINÂMICA CIENCIOMÉTRICA DE UMA INSTITUIÇÃO ESTADUAL VOLTADA PARA A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS – PARTE II _____280

SOBRE OS ORGANIZADORES _____293

Parte 1

Gestão, Governança e Políticas Institucionais

Capítulo 1

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) COMO FERRAMENTA DE GESTÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR

Milena Silveira Resende¹, Evandro Salvador Alves de Oliveira², Juliene Rezende Cunha³, Marilaine de Sá Fernandes⁴, Luiz Antônio Alves Costa⁵ e Liomar Alves dos Santos⁶

¹ Professora do Centro Universitário de Mineiros, e-mail: milena@unifimes.edu.br; ² Professor do Centro Universitário de Mineiros e Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão, e-mail: evandro@unifimes.edu.br; ³ Professora do Centro Universitário de Mineiros e Reitora, e-mail: juliene@unifimes.edu.br; ⁴ Professora do Centro Universitário de Mineiros e Vice-Reitora e-mail: marilaine@unifimes.edu.br; ⁵ Professor do Centro Universitário de Mineiros e Presidente do Conselho Superior, e-mail: luizantonio@unifimes.edu.br; ⁶ Pró-Reitor de Administração e Planejamento do Centro Universitário de Mineiros, e-mail: liomar@unifimes.edu.br

Resumo: Este capítulo analisa o processo de construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2027-2031 do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), fundação pública municipal de ensino superior situada na região sudoeste do estado de Goiás. Trata-se de estudo de caso qualitativo, fundamentado em análise documental. Examinam-se as decisões adotadas na elaboração do documento, incluindo a articulação entre identidade e regulação, o desdobramento estratégico e a hierarquia documental. Os resultados evidenciam que a articulação entre identidade institucional, conformidade regulatória e operacionalidade constitui condição para superar o caráter meramente regulatório do PDI. Conclui-se que o PDI se consolida como instrumento de gestão quando sua construção é assumida como processo coletivo de produção de conhecimento institucional.

Palavras-chave: plano de desenvolvimento institucional; gestão universitária; planejamento estratégico; fundação pública municipal; educação superior.

INTRODUÇÃO

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um dos principais instrumentos de planejamento das instituições de educação superior brasileiras. Contudo, sua elaboração frequentemente está associada ao atendimento de exigências regulatórias vinculadas aos processos de credenciamento, recredenciamento e avaliação institucional, o que pode reduzir sua utilização como instrumento efetivo de gestão. Nesses casos, o documento tende a cumprir uma função predominantemente formal, sendo produzido para atender às demandas dos órgãos reguladores sem necessariamente orientar as decisões institucionais cotidianas. Neste texto, como terão a oportunidade de conhecer, apresentaremos o plano de desenvolvimento institucional do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), com reflexões que permitirão ampliar o olhar sobre o PDI como uma importante fer-

ramenta de gestão de uma instituição de ensino.

A literatura contribui para compreender esse fenômeno. Meyer e Rowan (1977) demonstraram que estruturas formais podem ser adotadas mais pela legitimidade que conferem do que por sua eficácia operacional, enquanto DiMaggio e Powell (1983) demonstraram como pressões institucionais tendem a produzir organizações e documentos semelhantes. No contexto da educação superior, isso ajuda a explicar por que muitos PDIs apresentam estruturas e linguagens padronizadas, ainda que elaborados por instituições com características distintas.

Estudos sobre planejamento institucional em instituições de ensino superior têm evidenciado a dificuldade de converter o PDI em instrumento efetivo de gestão. Mizael et al. (2013), ao analisarem universidades federais, e Francisco et al. (2015), ao investigarem instituições comunitárias catarinenses, identificaram uma recorrente dissociação entre o planejamento formal e sua utilização nos processos de gestão. Nesse contexto, ganha relevância a análise de experiências que buscam construir o PDI para além do cumprimento normativo.

Essa discussão torna-se particularmente relevante no caso das fundações públicas municipais de ensino superior, categoria institucional ainda pouco explorada na literatura. Situadas em uma posição singular no sistema educacional brasileiro, essas instituições convivem simultaneamente com exigências regulatórias federais, estaduais e municipais, enfrentando desafios específicos de planejamento e governança.

É nesse contexto que se insere a experiência do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), fundação pública municipal de ensino superior mantida pela Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES). Durante a elaboração do PDI 2027-2031, a instituição desenvolveu um processo que buscou articular identidade institucional, conformidade regulatória e operacionalidade da gestão, produzindo não apenas o documento final, mas também instrumentos complementares de planejamento e acompanhamento.

Nesse contexto, este capítulo busca responder à seguinte pergunta: como uma instituição de ensino superior, de natureza fundacional pública municipal, pode construir um Plano de Desenvolvimento Institucional que supere seu caráter meramente regulatório e se constitua como instrumento efetivo de gestão?

Para responder a essa questão, apresenta-se um estudo de caso de natureza qualitativa, fundamentado na análise documental do processo de construção do PDI da UNIFIMES. O argumento central defendido é que o PDI somente se consolida como instrumento de gestão quando sua elaboração é compreendida como um processo de reflexão institucional, capaz de produzir conhecimento sobre a própria organização e orientar suas decisões estratégicas.

O capítulo está organizado em cinco seções, além desta introdução.

A primeira apresenta os referenciais teóricos que fundamentam a análise. A segunda descreve o percurso metodológico. A terceira apresenta o contexto institucional da UNIFIMES. A quarta examina o processo de construção do PDI 2027-2031 e suas principais decisões. Por fim, as considerações finais retomam os argumentos centrais e discutem suas implicações para a gestão da educação superior.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O PDI E A GESTÃO INSTITUCIONAL

A compreensão do PDI como instrumento de gestão exige situá-lo no campo mais amplo do planejamento estratégico nas instituições de ensino superior. No contexto brasileiro, a incorporação das práticas de planejamento estratégico pelas universidades ocorreu de forma gradual, inicialmente inspirada em modelos desenvolvidos para organizações empresariais e posteriormente adaptada às especificidades do ambiente acadêmico. Esse movimento colocou em evidência os limites da simples transposição de ferramentas gerenciais concebidas para o setor privado para o setor acadêmico, uma vez que as instituições de ensino superior apresentam estruturas organizacionais, processos decisórios e finalidades distintas daquelas observadas nas empresas.

Nesse sentido, Mintzberg (1994), ao criticar os modelos formais de planejamento estratégico, argumenta que abordagens baseadas em pressupostos de previsibilidade, controle e linearidade tendem a desconsiderar a complexidade inerente às instituições dedicadas à formação, à produção científica e à difusão do conhecimento. As Instituições de Ensino Superior (IES) inserem-se nesse contexto, caracterizando-se pela coexistência de múltiplos interesses, pela autonomia relativa de seus atores e pela constante negociação entre demandas acadêmicas, administrativas e sociais. Desse modo, o planejamento institucional, materializado no PDI, não pode ser compreendido meramente como um exercício técnico de definição de metas e ações, mas como um processo dinâmico de construção de consensos e de orientação estratégica voltado à realização da missão institucional.

Nesse contexto, destacamos as contribuições de Cohen, March e Olsen (1972), que ofereceram uma das formulações mais influentes sobre essa especificidade ao caracterizarem as instituições de ensino superior como anarquias organizadas, ou seja, organizações marcadas frequentemente por objetivos ambíguos, tecnologias pouco claras e participação fluida nos processos decisórios. Nesses ambientes organizacionais, as decisões nem sempre seguem a lógica racional e sequencial pressuposta pelos modelos clássicos de planejamento. Ao contrário, problemas, alternativas de solução, participantes e oportunidades de escolha tendem a se articular de maneira não linear. Reconhecer essa natureza não implica renunciar ao planejamento institucional, mas concebê-lo de maneira compatível com as especifici-

dades da governança universitária, em que múltiplas instâncias colegiadas, diferentes temporalidades institucionais e racionalidades acadêmicas, administrativas e políticas coexistem e influenciam os processos de tomada de decisão.

Nesse contexto, a contribuição de Matus (1993) ao formular o Planejamento Estratégico Situacional, faz uma distinção do que o autor chama de plano-livro, que é o documento estático que registra intenções e é arquivado após sua aprovação; e do plano-processo, entendido como o cálculo sistemático que precede e preside a ação, conduzido por atores situados que governam e são, simultaneamente, governados pelas circunstâncias. Para Matus (1993), planejar não é um momento separado da gestão, mas uma dimensão permanente dela. É nesse nessa distinção feita pelo autor, que trazemos o argumento central aqui desenvolvido: o PDI deixa de ser apenas regulatório na medida em que opera como plano-processo, articulando-se aos instrumentos cotidianos de gestão, e não apenas como peça documental destinada à avaliação externa.

A dificuldade de operar essa transição é documentada pelos autores Meyer Jr., Pascucci e Mangolin (2012), que, ao examinarem práticas de gestão estratégica em universidades brasileiras, identificaram a coexistência de planejamento formal com processos decisórios que operam segundo lógicas distintas. Tal fato se configura como uma tensão entre as estratégias planejadas e as estratégias efetivamente praticadas no cotidiano institucional. Esse achado dialoga com a perspectiva da teoria institucional, sobretudo com as contribuições de Meyer e Rowan (1977) e de DiMaggio e Powell (1983), segundo as quais as organizações adotam estruturas e documentos formais não apenas por sua eficácia, mas pela legitimidade que conferem perante o ambiente institucional. Submetidas a pressões coercitivas, miméticas e normativas, tendem a produzir documentos semelhantes entre si, ainda que suas condições de atuação e funcionamento sejam distintas. Nessa perspectiva, o desafio não reside apenas na elaboração formal do PDI, mas em sua capacidade de orientar decisões, mobilizar atores institucionais e influenciar práticas organizacionais, convertendo-se efetivamente em referência para a gestão e para o desenvolvimento institucional.

Vale destacar que o PDI 2027-2031 da UNIFIMES foi atualizado considerando o que preconiza o novo Plano Nacional de Educação do Brasil, aprovado em 14 de abril de 2026, com metas a serem alcançadas nos próximos dez anos. No plano regulatório brasileiro, o PDI consolidou-se como instrumento exigido para o credenciamento, o recredenciamento e a -avaliação das instituições de educação superior. A Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e, especificamente no caso de instituições vinculadas ao Sistema Estadual de Educação do Estado de Goiás, a Resolução CEE/CP nº 04/2023, estabelecem os parâmetros segundo os quais o documento é construído e avaliado.

A institucionalização do PDI como requisito dos processos de regula-

ção e avaliação da educação superior trouxe importantes avanços para o planejamento universitário. Contudo, a literatura aponta o risco recorrente de que o documento seja elaborado prioritariamente para atender às exigências avaliativas, em detrimento de sua função como expressão das prioridades e estratégias institucionais. Segenreich (2005) observa a tensão entre a função regulatória do PDI e sua potencialidade como instrumento de planejamento, enquanto Mizael et al. (2013) e Francisco et al. (2015) evidenciam, em contextos institucionais distintos, a recorrente dissociação entre o documento formal e a prática de gestão. O desafio, portanto, não consiste em recusar a conformidade regulatória, que é legítima e necessária, mas em assegurar que o atendimento às exigências normativas esteja articulado à identidade institucional, às prioridades estratégicas e às demandas acadêmicas e administrativas da instituição.

Esse desafio apresenta especificidades relevantes no contexto das fundações públicas municipais de ensino superior. Como observa Di Pietro (2019), a fundação pública ocupa, no direito administrativo brasileiro, uma posição institucional singular, distinta tanto das autarquias quanto das entidades privadas, condição que repercute diretamente sobre seus mecanismos de governança, suas formas de financiamento e seus processos de prestação de contas. Embora o artigo 242 da Constituição Federal (Brasil, 1988) reconheça a existência de instituições educacionais mantidas por fundações, o ordenamento jurídico oferece poucas referências específicas para orientar seus processos de planejamento e desenvolvimento institucional. Nesse contexto, a adoção de modelos de gestão amplamente difundidos no ensino superior requer cautela, uma vez que muitos deles incorporam pressupostos associados à racionalidade empresarial e à lógica de mercado, nem sempre compatíveis com a realidade de entidades públicas sem fins lucrativos, cuja sustentabilidade depende da articulação entre recursos próprios, receitas vinculadas e apoio do poder público. Assim, compreender essa especificidade institucional e incorporá-la às decisões estratégicas de planejamento constitui um elemento fundamental para que o PDI transcenda a conformidade regulatória e se converta em instrumento efetivo de gestão e desenvolvimento institucional.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho caracteriza-se como uma revisão documental de natureza qualitativa, desenvolvida sob a forma de estudo de caso único (Yin, 2015; Stake, 1995), tendo como unidade de análise o processo de construção do PDI 2027-2031 da UNIFIMES. A escolha do estudo de caso justifica-se pelo interesse em compreender um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto real, condição que Yin (2015) identifica como particularmente adequada quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas.

O corpus documental analisado compreende as versões intermediárias e final do PDI, os registros das reuniões da Comissão de Sistematização, os documentos técnicos produzidos ao longo do processo, as tabelas de desdobramento estratégico do Plano Estratégico de Gestão (PEG) e os demais instrumentos normativos da instituição. A análise foi conduzida com base na identificação das decisões estruturantes adotadas durante a elaboração do plano, buscando compreender seus fundamentos, suas articulações e suas implicações para a gestão institucional.

Cabe registrar que os autores deste estudo participaram diretamente do processo de construção do PDI, ocupando posições institucionais distintas, na comissão de sistematização, na gestão superior e nos órgãos colegiados. Essa condição confere ao estudo o caráter de reflexão analítica conduzida a partir de uma posição de implicação com o objeto, o que proporciona acesso privilegiado ao processo decisório, mas impõe os limites próprios da ausência de distanciamento externo. Na medida em que a reflexão fundamentada sobre a própria prática, quando ancorada em evidências documentais, constitui modalidade legítima de produção de conhecimento sobre gestão universitária (Stake, 1995), essa posição é reconhecida como condição do estudo, e não como viés a ser eliminado.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO PDI NA UNIFIMES

O Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) é uma instituição de ensino superior pública municipal, mantida pela Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES), com atuação no sudoeste goiano e na Região Metropolitana de Goiânia. Sua natureza institucional influencia diretamente a forma como são concebidos e executados os processos de planejamento e gestão. Como entidade pública, submete-se ao regime de direito público, aos mecanismos de controle e prestação de contas e aos princípios da administração pública previstos no art. 37 da Constituição Federal. Ao mesmo tempo, por ser mantida por uma fundação municipal, mantém estreita articulação com o território em que está inserida e com as políticas públicas locais, o que confere ao planejamento institucional uma dimensão que ultrapassa os objetivos organizacionais internos e incorpora compromissos relacionados ao desenvolvimento regional e à responsabilidade social.

Essa condição implica a observância de referenciais normativos oriundos de diferentes esferas institucionais. Do ponto de vista regulatório, a UNIFIMES integra o Sistema Estadual de Ensino de Goiás, submetendo-se às normas e aos processos conduzidos pelo Conselho Estadual de Educação. Paralelamente, acompanha e incorpora, sempre que pertinentes, diretrizes, referenciais de qualidade e instrumentos de avaliação consolidados no âmbito nacional, especialmente aqueles associados ao SINAES e às políticas federais para a educação superior. Soma-se a esse contexto a legislação mu-

nicipal que disciplina a atuação da mantenedora e a gestão de pessoal. Como resultado, a elaboração do PDI demanda a harmonização de diferentes referenciais normativos e institucionais, que influenciam tanto os processos de planejamento quanto a gestão universitária.

A identidade institucional da UNIFIMES, conforme expressa em seu planejamento, organiza-se em torno de quatro eixos orientadores: inovação, empreendedorismo, inclusão e sustentabilidade. Esses eixos não se configuram como valores abstratos, mas resultam da compreensão que a instituição construiu acerca de sua identidade, de sua trajetória e de seu papel no contexto regional em que está inserida. A opção por estruturar o planejamento a partir desses referenciais institucionais, e não exclusivamente da lógica dos instrumentos de avaliação, expressa o entendimento de que as exigências regulatórias devem dialogar com o projeto institucional e não o substituir. Nesse sentido, a Política Institucional de Inclusão e Sustentabilidade, aprovada pelos órgãos colegiados e incorporada ao PDI 2027-2031, constitui uma das materializações concretas dessa orientação estratégica.

A elaboração do PDI 2027-2031 foi conduzida por uma Comissão de Sistematização formalmente constituída, com o apoio de assessoria externa especializada em educação superior. O processo foi desenvolvido sob a coordenação da gestão superior da instituição, composta pela Reitoria e pelas Pró-Reitorias, responsáveis pela definição das diretrizes e das escolhas estruturantes do documento. Posteriormente, o texto foi submetido à apreciação e aprovação dos órgãos colegiados competentes, especialmente o Conselho Superior e o Conselho Universitário (CONSUN). A dinâmica de trabalho caracterizou-se pela articulação entre a sistematização técnica conduzida pela comissão, a orientação estratégica exercida pela gestão superior e a validação institucional realizada pelas instâncias colegiadas. Essa distinção é relevante para a compreensão do processo, pois as decisões aqui descritas não decorreram de iniciativas individuais ou de definições exclusivamente técnicas, mas de um processo institucional que combinou elaboração técnica, coordenação administrativa e deliberação colegiada.

Um aspecto relevante do processo de elaboração do PDI 2027-2031 foi sua contribuição para a revisão de elementos da própria estrutura organizacional da instituição. Entre os resultados decorrentes desse movimento, destaca-se a deliberação do Conselho Superior pela reorganização das pró-reitorias, com o desmembramento da antiga estrutura de ensino, pesquisa e extensão em pró-reitorias distintas. Essa decisão não constituiu um processo paralelo ao planejamento institucional, mas resultou dos diagnósticos e das reflexões produzidos durante a construção do PDI. Nesse sentido, o planejamento revelou-se não apenas um instrumento de definição de metas e estratégias, mas também um mecanismo de análise institucional capaz de subsidiar processos de aperfeiçoamento organizacional e de fortalecimento da governança universitária.

DECISÕES, FUNDAMENTOS E APRENDIZADOS NA CONSTRUÇÃO DO PDI

A análise do processo de construção do PDI 2027-2031 da UNIFIMES permite identificar um conjunto de decisões metodológicas que, articuladas, explicam como o documento buscou superar o caráter meramente regulatório frequentemente associado aos processos de planejamento institucional. Essas decisões não se apresentam como etapas isoladas, mas como escolhas interdependentes que conferem coerência ao conjunto e mostram uma determinada concepção de gestão universitária. Sua compreensão exige considerar simultaneamente os aspectos técnicos, organizacionais e regulatórios que orientaram a elaboração do documento.

A primeira dessas decisões consistiu em organizar o PDI a partir dos quatro eixos orientadores da UNIFIMES, inovação, empreendedorismo, inclusão e sustentabilidade, articulando-os aos eixos previstos nos instrumentos de avaliação do SINAES. Essa articulação configura um exercício de tradução institucional. A instituição não abandona a linguagem regulatória, necessária ao diálogo com os órgãos de avaliação e supervisão, mas também não permite que ela substitua a expressão de sua identidade. O movimento inverso, de organizar o documento exclusivamente a partir dos referenciais avaliativos, produziria precisamente o tipo de documento isomórfico descrito por DiMaggio e Powell (1983), indistinguível daquele elaborado por qualquer outra instituição submetida às mesmas exigências regulatórias.

Ao tomar os eixos estruturantes como ponto de partida, a instituição assume uma posição que a literatura associa à superação do planejamento meramente cerimonial. O documento passa a refletir a organização que o produz e o contexto em que está inserida, e não apenas o ambiente regulatório que o exige. Essa escolha demanda que cada requisito normativo seja interpretado à luz da realidade institucional e que a identidade organizacional, frequentemente expressa de forma genérica em declarações de missão e visão, seja traduzida em compromissos concretos e verificáveis.

Associada a essa opção, a construção do planejamento foi organizada a partir de uma lógica de desdobramento estratégico. Das diretrizes institucionais de horizonte quinquenal derivam metas macro; destas decorrem metas operacionais; e a estas vinculam-se estratégias, ações e indicadores. Essa estrutura busca enfrentar um problema recorrente dos planos institucionais, caracterizado pela existência de diretrizes amplas que não alcançam o nível da execução. Cada elemento do desdobramento cumpre função específica: as diretrizes definem a direção estratégica; as metas macro estabelecem compromissos de médio prazo; as metas operacionais expressam resultados mensuráveis; e os indicadores permitem verificar o alcance dos resultados pretendidos.

A distinção entre esses níveis não representa simples rigor terminológico. Trata-se de condição necessária para a operacionalização do planeja-

mento. A confusão entre metas e ações, ou a ausência de indicadores capazes de aferir resultados, compromete a capacidade de monitoramento e reduz o potencial do documento como instrumento de gestão. Por essa razão, a UNIFIMES optou por explicitar, para cada meta operacional, indicadores com linhas de base, periodicidade e fontes de verificação definidas, traduzindo o entendimento de que o planejamento somente se concretiza quando pode ser acompanhado e avaliado. A opção por essa estrutura encontra respaldo nas próprias diretrizes do SINAES, que pressupõem o acompanhamento sistemático das ações institucionais.

Essa lógica de operacionalização materializou-se na constituição do Plano Estratégico de Gestão (PEG), concebido como instrumento complementar ao PDI. O PEG não corresponde a um resumo do plano nem a um anexo formal. Trata-se do instrumento responsável por traduzir as diretrizes estratégicas em compromissos executáveis e passíveis de acompanhamento ao longo do ciclo de vigência do documento. Organizado em cinco eixos, o PEG sistematiza metas operacionais, estratégias, ações e indicadores, todos associados a responsáveis e prazos definidos. Sua existência funciona como um mecanismo de verificação da consistência do planejamento, pois toda diretriz estratégica deve encontrar correspondência em ações e resultados que podem ser monitorados.

À luz da distinção formulada por Matus (1993), o PEG aproxima o planejamento institucional da concepção de plano-processo. Ao vincular metas a responsáveis, indicadores e mecanismos de acompanhamento, cria condições para que o planejamento seja conferido, avaliado e ajustado continuamente, em vez de ser consultado apenas em ocasiões de avaliação externa. Embora não elimine o risco da dissociação entre planejamento formal e prática institucional, identificado por Meyer Jr., Pascucci e Mangolin (2012), estabelece condições objetivas para uma gestão orientada por evidências.

Outra decisão relevante refere-se à arquitetura documental da instituição e à relação estabelecida entre o PDI e os demais instrumentos normativos. A elaboração do documento foi orientada pela compreensão de que o PDI se subordina ao Estatuto, ao Regimento Geral e à legislação aplicável, enquanto as políticas institucionais derivam do próprio plano e a ele se vinculam. Essa orientação procura evitar a fragmentação do planejamento institucional, situação em que diferentes documentos estabelecem metas e diretrizes autônomas, sem articulação entre si. A vinculação das políticas institucionais ao PDI contribui para a coerência documental, reduz inconsistências e favorece a atualização dos instrumentos de gestão ao longo do tempo.

Também merece destaque a forma como a conformidade regulatória foi compreendida durante a elaboração do documento. Em vez de ser tratada como simples atendimento a requisitos normativos, ela foi assumida como exercício de interpretação institucional. Isso implicou identificar não apenas o que as normas exigem, mas também de que maneira tais exigências

dialogam com a natureza jurídica, a missão e as condições concretas de funcionamento da UNIFIMES.

O tratamento conferido aos indicadores de sustentabilidade financeira ilustra essa postura. Diversos parâmetros utilizados na avaliação de instituições de ensino superior foram concebidos a partir de pressupostos associados à gestão privada e à lógica de mercado. Sua aplicação automática a uma fundação pública municipal poderia produzir interpretações inadequadas acerca da realidade institucional. Desse modo, foi necessário, portanto, distinguir os indicadores compatíveis com a natureza jurídica da instituição daqueles que demandavam adaptação ou interpretação contextualizada. Como observa Di Pietro (2019), a especificidade das fundações públicas exige que os instrumentos de gestão sejam analisados à luz de seu regime jurídico próprio, e não por meio da simples transposição de categorias elaboradas para contextos distintos.

Postura semelhante orientou a análise do novo Plano Nacional de Educação (PNE), como já citado aqui no texto. Embora suas diretrizes e metas tenham sido consideradas no processo de elaboração do PDI, a instituição não adotou uma lógica de alinhamento automático ou de reprodução formal dos objetivos nacionais. A construção do planejamento partiu do diagnóstico institucional, das especificidades de sua natureza jurídica e das demandas do contexto regional em que a UNIFIMES está inserida. Nesse sentido, o PNE foi tratado como um referencial estratégico capaz de ampliar a compreensão dos desafios educacionais contemporâneos, sem substituir a autonomia institucional na definição de prioridades, metas e estratégias de desenvolvimento.

Consideradas em conjunto, essas decisões revelam um traço comum: a construção do PDI funcionou como oportunidade para a produção de conhecimento institucional. Definir indicadores exigiu compreender a natureza jurídica da instituição; articular eixos estruturantes e regulatórios demandou explicitar sua identidade e seus compromissos; estruturar o desdobramento estratégico exigiu mapear capacidades, processos e responsabilidades; organizar a arquitetura documental implicou compreender as relações entre os diversos instrumentos normativos. O processo de planejamento, nesse sentido, não apenas resultou em um documento formal, mas produziu uma compreensão mais aprofundada da própria instituição.

Esse efeito não deve ser compreendido como consequência secundária do planejamento. Ele constitui parte essencial do próprio processo. Retomando a distinção proposta por Matus (1993), é justamente essa reflexão permanente sobre a realidade institucional que diferencia o plano-processo do plano-livro. Um PDI elaborado como instrumento de produção de conhecimento tende a ser apropriado pela comunidade acadêmica e incorporado às práticas de gestão; um PDI elaborado exclusivamente para fins de conformidade regulatória tende a cumprir função predominantemente documental. A experiência da UNIFIMES sugere que a superação do caráter

regulatório do planejamento institucional depende menos da sofisticação técnica dos instrumentos utilizados e mais da capacidade da instituição de transformar a elaboração do documento em um processo coletivo, reflexivo e orientado para a tomada de decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo procurou responder a uma questão central, qual seja: como uma instituição de ensino superior de natureza fundacional pública municipal pode construir um Plano de Desenvolvimento Institucional capaz de superar seu caráter meramente regulatório e constituir-se como instrumento efetivo de gestão. A análise do processo de construção do PDI 2027-2031 da UNIFIMES permite sustentar que essa superação não decorre de um requisito técnico isolado, mas da articulação de três condições fundamentais: o domínio do marco regulatório aplicável à realidade institucional, a compreensão reflexiva da identidade e da natureza jurídica da instituição e o rigor metodológico na elaboração do documento. Isso implica distinguir metas de ações, assegurar a mensurabilidade dos compromissos assumidos e organizar de forma coerente a arquitetura documental que sustenta o planejamento institucional.

Quando essas condições se articulam, a construção do PDI produz mais do que um documento formal: produz conhecimento institucional. Ao refletir sobre seu próprio planejamento, a instituição é levada a compreender melhor sua natureza jurídica, explicitar sua identidade e mapear suas capacidades, processos e desafios. Esse potencial formativo aproxima o PDI da noção definida por Matus (1993) de plano-processo e o afasta da condição de plano-livro destinado ao arquivamento. A experiência analisada sugere, ainda, que a natureza fundacional pública municipal, longe de representar apenas um conjunto de condicionantes administrativos e normativos, constitui uma especificidade institucional que, quando reconhecida e interpretada adequadamente, pode orientar escolhas de planejamento mais consistentes com a realidade organizacional.

O estudo apresenta limites que merecem ser reconhecidos. Trata-se de um caso único, examinado a partir de uma posição de implicação com o objeto investigado, condição que proporciona acesso privilegiado ao processo decisório, mas que também impõe limitações decorrentes da ausência de distanciamento externo. Além disso, por se tratar de um planejamento de natureza prospectiva, a análise concentrou-se no processo de construção do documento, e não nos resultados de sua implementação, que somente poderão ser avaliados ao longo do ciclo de vigência do PDI. Pesquisas futuras, de caráter longitudinal e participativo, envolvendo gestores, docentes, técnicos e discentes, poderão contribuir para o acompanhamento da execução do plano, a verificação da efetividade dos indicadores previstos e a identificação de avanços, desafios e necessidades de revisão.

Em síntese, a experiência da UNIFIMES indica que a superação do caráter regulatório do PDI depende menos de técnicas documentais sofisticadas do que da construção de uma cultura institucional orientada para o planejamento. Quando a instituição assume a elaboração do PDI como um processo coletivo, fundamentado e reflexivo, o documento deixa de ser produzido prioritariamente para atender às exigências regulatórias e passa a constituir uma referência efetiva para a gestão e o desenvolvimento institucional. É nessa transição, do cumprimento das exigências normativas para o planejamento como instrumento de gestão, que se situa a principal contribuição que este capítulo buscou registrar e analisar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Centro Universitário de Mineiros pelo apoio institucional e à análise crítica dos professores Marcos Elias Moreira e Maria do Carmo Ribeiro Abreu, que contribuíram com olhares para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIFIMES.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaramos que foram empregadas ferramentas de Inteligência Artificial em etapas específicas deste trabalho, exclusivamente como apoio linguístico, revisão textual, organização, análise auxiliar, mantendo-se a responsabilidade integral pela interpretação, argumentação e resultados apresentados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

COHEN, Michael David; MARCH, James Gardner; OLSEN, Johan Peder.. A garbage can model of organizational choice. **Administrative Science Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 1-25, 1972. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235616360_A_Garbage_Can_Model_of_Organization_Choice. Acesso em: 10 jun. 2026.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 32. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147-160, 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2095101>. Acesso em: 01 jun. 2026.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino et al. O PDI como referencial para gestão e avaliação institucional: um estudo em universidades do sistema ACADE. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 153-177, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/YVqy7CBts4HkkmxhkJnZRx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2026.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/CP nº 4, de 2023. Goiânia: CEE-GO, 2023.

MATUS, Carlos. **Política, planejamento e governo**. 2. ed. Brasília: IPEA, 1993.

MEYER, John W.; ROWAN, Brian. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2778293>. Acesso em: 10 jun. 2026.

MEYER JR., Victor; PASCUCI, Lucilaine; MANGOLIN, Lúcia. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 49-70, jan./fev. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/Nn6Hkd4vyqt3d4c4cpCKScd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2026.

MINTZBERG, Henry. **The rise and fall of strategic planning**. New York: Free Press, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316628074_Henry_Mintzberg's_The_Rise_and_Fall_of_Strategic_Planning. Acesso em: 01 jun. 2026.

MIZAEL, Glener Alvarenga et al. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Conselho Sul-Sudeste da ANDIFES. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 1, p. 145-168, jan./fev. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122013000500004>. Acesso em: 08 jun. 2026.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 149-168, abr./jun. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000200003>. Acesso em: 05 jun. 2026.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

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

Capítulo 2

POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO E DUPLA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UEG ITUMBIARA

Thiago Camargo Iwamoto¹

¹Docente Adjunto da Universidade Estadual de Goiás (UEG), e-mail: thiago.iwamoto@ueg.br.

Resumo: O estudo objetiva analisar a política de interiorização da UEG e sua materialização no curso de Educação Física da Unidade Universitária (UnU) Itumbiara a partir do PPC, do crescimento de matrículas e do perfil sociodemográfico discente. Caracteriza-se como pesquisa documental, quanti-qualitativa e descritivo-analítica, utilizando PDI, PPC, dados do Sistema BI, Portal Docente e SEI. Os dados revelam crescimento de ingressantes, qualificação docente, ampliação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, e perfil discente com predominância de mulheres, pardos, pretos e adultos trabalhadores, correspondente à composição territorial do município. Considera-se que a interiorização constitui estratégia relevante de democratização, com impacto regional concreto.

Palavras-chave: Universidade Estadual de Goiás; interiorização; democratização; educação física; dupla formação.

INTRODUÇÃO

A expansão e interiorização da Educação Superior no Brasil configura-se como uma política de democratização do acesso ao ensino universitário. No estado de Goiás, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) assume um papel central nesse processo, organizando-se de modo multicampi com presença em diversas localidades distribuídas estrategicamente no território goiano (UEG, 2023). No contexto da Educação Física, a UEG adotou um modelo pedagógico humanístico estruturado na Dupla Formação, integrando Bacharelado e Licenciatura, implementado a partir de 2021/1, sustentado pela Resolução CNE/CES 06/2018 e pela Resolução CNE/CP 02/2019. A adoção desse currículo representa um posicionamento diante de um campo historicamente marcado por disputas entre perspectivas técnicas e perspectivas críticas, apostando na superação da fragmentação presentes em parte dos currículos da área.

Esse posicionamento se materializa no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético (UEG, 2024; Ventura; Maia; 2025), documento que não apenas orienta ementas e carga horária, mas articula ensino, pesquisa e extensão como dimensões indissociáveis da formação, dialogando com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG (2023). Ademais, o PPC propõe uma formação que atravessa as dimensões técnica, científica, política, epistemológica, cultural e

pedagógica. A Unidade Universitária (UnU) de Itumbiara, situada na região sul de Goiás, torna-se um lugar concreto e privilegiado para análise das políticas de interiorização e da Dupla Formação, sobretudo do atendimento à comunidade do município e entornos.

As políticas e os processos de interiorização universitária ainda apresentam tensões estruturais que precisam ser consideradas, uma vez que ampliar o número de vagas é necessário e coerente com a democratização e o acesso ao ensino superior, mas insuficiente. Sem investimentos em infraestrutura, políticas de permanência que correspondam às condições reais dos discentes e sem autonomia administrativa efetiva, direciona-se mais ao acesso formal do que à democratização real (Camargo; Araújo, 2018; Dourado, 2001). A UEG, com sua estrutura multicampi, oferece estudo de caso relevante para examinar em que medida a interiorização produz democratização efetiva e em que medida reproduz ou atenua assimetrias existentes.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa é analisar a política de interiorização da UEG e sua materialização no curso de Educação Física da Unidade Universitária (UnU) Itumbiara a partir do PPC, do crescimento de matrículas e do perfil sociodemográfico discente. A materialização da política é examinada a partir de três eixos analíticos: (a) o eixo institucional-normativo, que trata o PPC e o PDI como documentos de intenção a serem confrontados com evidências empíricas; (b) o eixo de acesso e permanência, que examina indicadores de matrícula, ingresso e trancamento no recorte temporal de 2022 a 2025; e (c) o eixo de inclusão e democratização, que cruza o perfil sociodemográfico discente com dados territoriais do município de Itumbiara, identificando em que medida o curso tem alcançado populações historicamente sub-representadas na Educação Superior.

CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como documental, de abordagem quanti-qualitativa e caráter descritivo-analítico (Gil, 2002), organizando os documentos em três categorias: documentos institucionais oficiais, incluindo PDI 2023-2028, PPC de Educação Física (UEG, 2024) e normativas relacionadas à interiorização; dados quantitativos do Portal Docente e do SEI, com informações sobre projetos cadastrados a partir de 2022; e dados do Sistema BI, com informações sobre discentes matriculados, ingressantes, trancados e perfil sociodemográfico entre 2022 e 2025. Esse recorte temporal justifica-se por 2022 ser o primeiro ano com ingresso efetivo na matriz integrada e 2025 o último com dados consolidados disponíveis.

A análise documental orientou-se pela identificação de categorias temáticas relacionadas aos três eixos propostos: intenções normativas, metas de acesso e permanência, e critérios de inclusão. A triangulação (Denzin, 1978) foi operacionalizada pelo confronto entre o plano normativo-intencional, representado pelo PDI e PPC, e o plano empírico-quantitativo, represen-

tado pelos indicadores do Sistema BI. Um exemplo concreto desse confronto é a análise da Dupla Formação, visto que o PPC prevê formação integrada como superação da fragmentação da área, e os dados de matrículas permitem examinar em que medida essa proposta se consolida nos indicadores de ingresso e permanência.

É necessário reconhecer os limites do corpus, uma vez que as fontes são majoritariamente institucionais e oficiais, o que tende a produzir viés de autoapresentação. As conclusões sobre democratização devem ser lidas dentro dessas possibilidades. Quanto à permanência discente, os dados do Sistema BI permitem identificar apenas o número de trancamentos, sem granularidade suficiente para análise de evasão, retenção ou tempo médio de integralização, o que constitui limitação relevante retomada nas considerações finais.

POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO DA UEG E O CONTEXTO REGIONAL DE ITUMBIARA

A expansão e interiorização da Educação Superior no Brasil constituem processos que vêm sendo repensados com vistas a ampliar o acesso e garantir a permanência de diferentes segmentos populacionais neste nível educacional. Contudo, tais ações são interpretadas sob perspectivas distintas, ora como mecanismo de democratização do acesso, atendendo demandas regionais específicas, ora como resposta às exigências do estado capitalista (Camargo; Araújo, 2018).

As discussões sobre políticas de inclusão na Educação Superior intensificaram-se após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996 (Bittar; Faria, 2013). Embora a LDBEN não trate explicitamente da interiorização universitária, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, estabelece como objetivos a elevação de matrículas, a melhoria da infraestrutura física e dos recursos humanos nas instituições públicas de ensino superior, além da expansão e interiorização dessas instituições. O PNE serviu de referência para o Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE), Lei Ordinária 18.969/2015, que se organiza em consonância com suas diretrizes (Goiás, 2015).

O PEE estabelece metas diretamente relacionadas à interiorização, destacam-se: a meta 13 a qual objetiva elevar matrículas mediante expansão e diversificação de modalidades; a meta 14 estabelece ampliar mestres e doutores no corpo docente; e a meta 15 que visa consolidar o Sistema Estadual de Educação Superior. O PEE também prevê descentralização orçamentária e autonomia financeira para a UEG (Goiás, 2015; 2025). Nesse sentido, reforça-se que, embora haja intenções no PEE, a falta de investimento correspondente, quando o corpo docente não é qualificado e quando as políticas de permanência não chegam a quem precisa, o que se produz é acesso sem sustentação.

A UEG fundada em 1999, pela Lei Estadual 13.456/1999 (Santos, 2023), parte de um movimento de unificação de diversas instituições espalhadas pelo estado, entre elas a Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás, a Eseffego (Oliveira; Ferreira, 2008). Essa origem revela o caráter territorial da instituição, ou seja, não se tratou de criar uma universidade convencional a partir de um campus central, mas de articular presenças já existentes em diferentes regiões goianas. Organizada juridicamente como autarquia multicampi, a UEG opera com autonomia didático-científica e administrativa (Goiás, 2024), distribuindo-se entre campi, que funcionam como polos de concentração de conhecimento; e UnUs, que são os braços da interiorização propriamente dita, responsáveis pela execução das ações pedagógicas nos territórios onde estão instaladas. O PDI da UEG define como missão a democratização do acesso mediante expansão territorial integrada, formando profissionais comprometidos com transformações sociais sustentáveis (UEG, 2023), missão que constitui declaração de intenção institucional cuja efetivação depende de condições materiais e políticas examinadas a partir dos dados nas seções seguintes.

Tabela 1 – Distribuição de discentes da UnU Itumbiara por curso (2025)

Curso	Matrículas ativas	Matrículas trancadas
Ciências Econômicas	103	-
Educação Física	120	-
Enfermagem	58	-
Farmácia	157	-
Medicina	75	-
Total	513	6

Fonte: UEG (2025).

A UnU Itumbiara, especificamente, oferta cinco cursos de nível superior. A Tabela 1 apresenta a distribuição de discentes com matrícula ativa e trancada por curso em 2025, conforme o Sistema BI da UEG. Entretanto, é válido mencionar que o Sistema BI não discrimina trancamentos por curso no relatório consultado, sendo que o dado total de seis trancamentos refere-se ao conjunto da UnU.

O perfil discente da UnU revela predominância feminina (66,47%), maioria entre 18 e 24 anos (74%), e composição étnico-racial diversa, com 137 pardos, 173 brancos e 81 pretos. Quando confrontados com o perfil socio-demográfico do município de Itumbiara, que registra população predominantemente parda (49.433 pessoas), branca (48.416) e feminina (IBGE, 2022), esses dados sugerem que a política de interiorização tem alcançado grupos que historicamente enfrentam barreiras de acesso à Educação Superior. Contudo, a proximidade entre o perfil discente e o perfil territorial ainda

não permite afirmar, por si só, que há democratização plena, é necessário considerar também os dados de permanência e os desafios estruturais que condicionam a trajetória desses discentes.

TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEG

O curso de Educação Física da UEG é marcado pela defesa da formação integrada, com PPC único para as UnUs de Goiânia, Itumbiara e Porangatu e para a sede de Quirinópolis, fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético (UEG, 2024; Ventura; Maia, 2025). A formação crítica orienta a organização do curso, não se restringindo à instrumentalização técnica, mas contemplando dimensões sociais, culturais, científicas, políticas e históricas. Essa abordagem alinha-se ao que Ventura e Maia (2025, p. 4) denominam "consistência teórica, política e metodológica", posicionando a história como matriz científica e o ser humano como centralidade, com objetivo de formar professor/profissional comprometido com os valores da sociedade democrática e com a formação humana (UEG, 2024).

O PPC da Educação Física da UEG segue as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (DCN-EF), Parecer CNE/CES 584/2018 e Resolução CNE/CES 06/2018, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Pareceres CNE/CP 22/2019 e Resolução CNE/CP 02/2019, oferecendo entrada pela Área Básica de Ingresso (ABI) para a formação única, diferenciando-se de outras formações tradicionais. No caso da UEG, seguindo a autonomia concedida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto à possibilidade de formação em bacharelado, licenciatura ou em ambos, o curso de Educação Física da UEG optou pela dupla formação (UEG, 2024).

A opção pela Dupla Formação é um elemento diferenciador, pois dialoga com a não fragmentação da área da Educação Física em Bacharelado e Licenciatura. Direcionar a escolha curricular para a integração demonstra alinhamento com perspectivas críticas que compreendem o campo a partir de um conhecimento unificado, enquanto a divisão empobrece a formação profissional (Ventura; Maia, 2025). A implementação da Dupla Formação enfrentou resistências dentro da própria universidade, onde parte da gestão demonstrou dúvidas sobre a viabilidade do modelo, e no plano jurídico, onde a redação imprecisa da Resolução CNE/CES 06/2018 abriu margem para questionamentos. A publicação da Nota Técnica SERES 36/2024 minimizou parte dessa instabilidade, possibilitando uma etapa da regularização (Ventura; Maia, 2025).

Quanto à organização curricular, o PPC enfatiza uma formação humanística do professor a partir de múltiplas dimensões: técnica, científica, política, cultural e pedagógica, relacionadas à Cultura Corporal e em diálogo com os saberes históricos (UEG, 2024). Essa pluralidade curricular supera uma formação técnica e instrumental, sendo identificada por uma plurali-

dade de disciplinas que atendem à ABI e que contemplam não somente as especificidades técnicas do curso, mas olhares antropológicos, epistemológicos, sociais e políticos.

O PPC da Educação Física da UEG visa “repedagogizar” (Eusse; Almeida; Bracht, 2021) a Educação Física a partir de uma decolonização biomédica e da instrumentalização. A formação humanística proposta desenvolve consciência crítica sobre realidades sociais, possibilitando transformações orientadas para a pluralidade, qualificando professores e profissionais (Silva; de Deus; Malacarne, 2025). Para a operacionalização dessa perspectiva, o PPC estrutura-se em quatro eixos de competência: competência epistemológica crítica; competências sociopolíticas transformadoras; competências dialógicas e plurais; e competências ético-filosóficas (UEG, 2024)..

DADOS INSTITUCIONAIS E PERFIL DISCENTE DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ITUMBIARA

O curso da UnU Itumbiara, com carga horária de 4.365 horas, integralizado em 10 semestres, difere da UnU Goiânia (Eseffego), pois, assim como Porangatu e Quirinópolis, a temporalidade é anual, ou seja, o ingresso de novos discentes ocorre sempre no início de cada ano (UEG, 2024).

O processo histórico da UnU Itumbiara, disponível no PPC (UEG, 2024), apresenta que as atividades nessa UnU foram iniciadas em 2000, Decreto n. 51.181 de 13 de março de 2000, com os cursos de Ciências Econômicas e História, em uma sede provisória. Em consonância com a política de expansão, foram implementados, no segundo semestre de 2010, os cursos de Enfermagem e Farmácia, autorizados pela Resolução CsU 010 de 23/04/2010 (UEG, 2024). Em 2014, foi proposto o curso de Educação Física, aprovado pela Resolução 55/2014, para suprir a demanda no campo educacional local e regional, uma vez que não havia oferta desse curso em nenhuma instituição pública na região sul do estado de Goiás (UEG, 2024).

Atualmente, o corpo docente passou por ampliação decorrente dos concursos realizados nos anos de 2021 e 2022. O quadro de professores específicos do curso de Educação Física conta, em 2025, com um mestre e sete doutores; os professores rotativos, que atuam em diversas áreas de conhecimento, somam dois pós-doutores, dois doutores e uma mestra (Tabela 2).

Tabela 2 – Titulação do corpo docente do curso de Educação Física da UnU

Categoria	Mestre	Doutor	Pós-doutor
Professores específicos do curso	1	7	-
Professores rotativos	1	2	2
Total	2	9	2

Fonte: UEG (2025).

Esses dados demonstram a qualificação do corpo docente quanto à formação continuada, aspecto relevante em uma sociedade do conhecimento que exige “[...] formação de recursos humanos de alto nível em instituições universitárias [...] que o sólido edifício intelectual revela uma variedade e diversidade de abordagens e diferenças fundamentais [...]” (Morosini, 2014, p. 388). Fica claro, a partir dos dados, o alinhamento com a meta 14 do PEE (Goiás, 2015), adotando estratégias de elevação da qualidade da Educação Superior, demonstrando também aderência entre a intenção normativa prevista no PDI e o indicador empírico.

Tabela 3 – Projetos de ensino, pesquisa e extensão do curso de Educação Física da UnU Itumbiara (2023 a 2025)

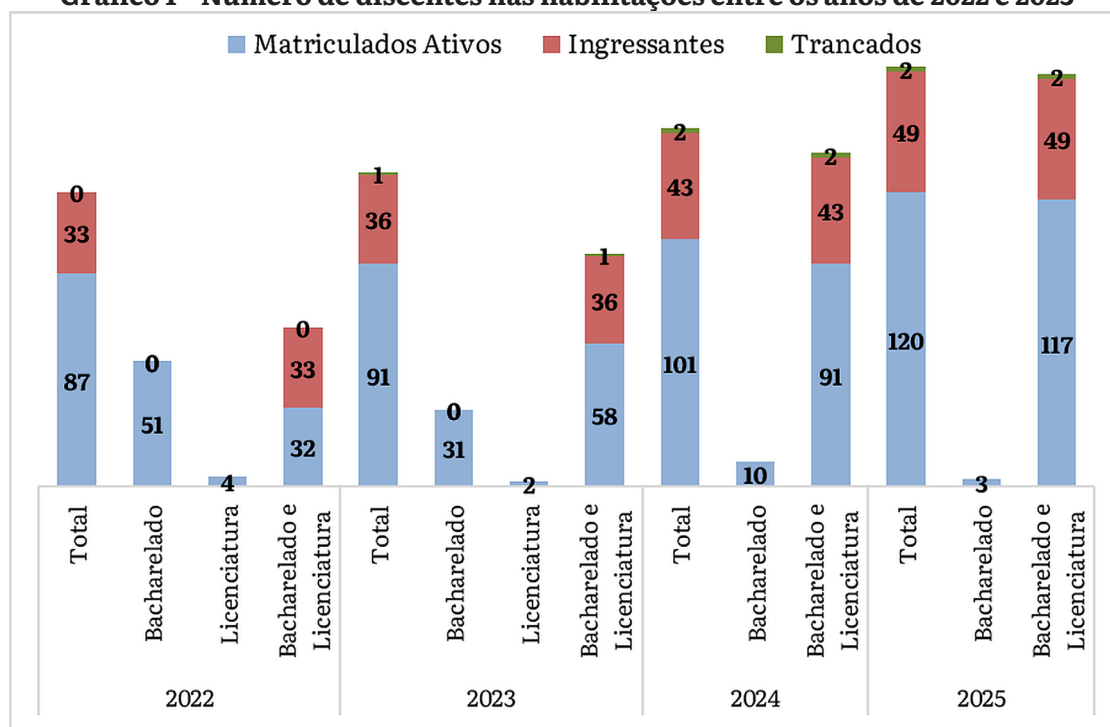
Modalidade	2023	2024	2025
Ensino	0	1	2
Pesquisa	1	8	5
Extensão	4	13	7
Total	5	22	14

Fonte: Portal Docente UEG (2025); SEI (2025).

Quanto aos projetos de ensino, pesquisa e extensão, a Tabela 3 apresenta a evolução do número de projetos por modalidade entre 2023 e 2025. O crescimento expressivo entre 2023 e 2024, seguido de redução em 2025, merece interpretação cuidadosa, visto que o pico em 2024 coincide com uma das convocações dos aprovados em ambos os concursos, sugerindo que o crescimento está associado à composição do quadro permanente de professores, sobretudo a partir da necessidade desses últimos convocados de atender às normativas sobre a carga horária. A redução em 2025 sugere uma regularização natural após o período de implantação, mas também pode indicar dificuldades institucionais.

A ampliação do número de projetos também impacta o número de discentes participantes e o volume de bolsistas, fomentando a permanência no curso. Esses projetos possuem impactos relevantes para a comunidade interiorana, ao oferecer possibilidades de participação, aproximação com a universidade e melhoria da qualidade de vida local. Corroborando com essas informações, Suzart (2024, p. 34) aponta que a interiorização e a execução dos projetos institucionais possibilitam o “[...] desenvolvimento socioeconômico, social, científico, tecnológico e cultural da região”.

Gráfico 1 – Número de discentes nas habilitações entre os anos de 2022 e 2025



Fonte: UEG (2025).

O Gráfico 1 demonstra o número de discentes nas matrizes Bacharelado, Licenciatura e Bacharelado e Licenciatura (Integrado), evidenciando que, apesar da implementação da matriz 2021/1, o ingresso efetivo de discentes no curso integrado ocorreu somente em 2022, segundo o Sistema BI da UEG. Identificam-se discentes matriculados no curso de Bacharelado até 2025 e na Licenciatura até 2023, o que explica a continuidade de turmas anteriores à matriz integrada, que seguiam em conclusão sem novos ingressos nas matrizes antigas a partir de 2022.

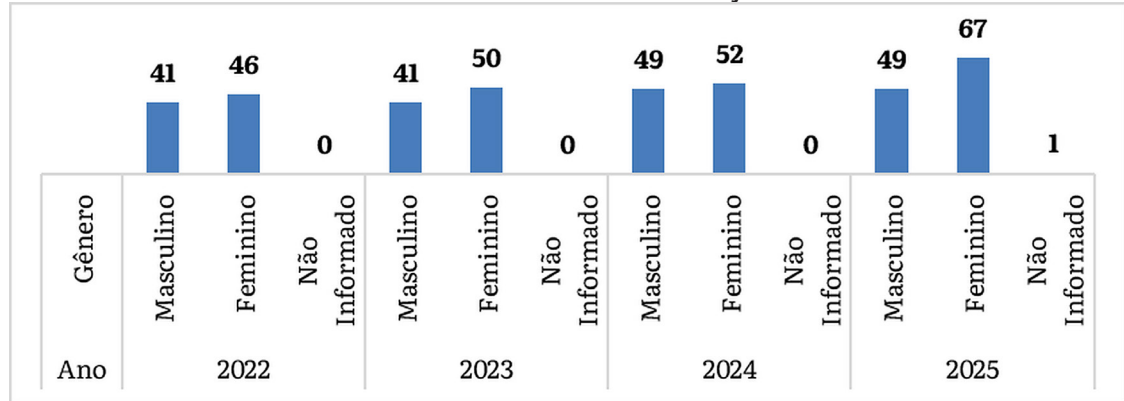
O crescimento no número de ingressantes na matriz integrada entre 2022 e 2025 é um dado relevante, mas a interpretação exige cautela, uma vez que esse crescimento pode ser consequência de fatores distintos, como a atuação da gestão universitária e setorial na divulgação do curso na UnU; o efeito pós-pandemia de Covid-19; a consolidação da UnU como referência regional após a implantação de cursos da área da saúde e o impacto das políticas nacionais de expansão do ensino superior. Entretanto, não é possível isolar a contribuição de cada um desses fatores, sendo necessários estudos complementares que possibilitem uma análise mais detalhada.

Segundo Santos, Amaral e Luz (2023), houve uma expansão significativa da Educação Superior nas cidades do interior brasileiro, impulsionada por políticas públicas, com desconcentração das matrículas das capitais e grandes centros urbanos em direção a municípios de médio e pequeno por-

te. Especificamente na Região Centro-Oeste, o crescimento é moderado, com concentração em algumas cidades, o que torna o caso da UnU Itumbiara um exemplo dentro de uma tendência mais ampla, e não um fenômeno isolado.

No caso da UnU Itumbiara, ao proporcionar o curso de Medicina, além da Educação Física e de outros, atende o público do sul de Goiás e de regiões próximas, como o Triângulo Mineiro. Os benefícios locais, regionais e nacionais incluem a formação qualificada de profissionais, o desenvolvimento econômico dos serviços e comércios da região, a contribuição para o Produto Interno Bruto (PIB), a melhoria da infraestrutura e as oportunidades de ensino, pesquisa e extensão que interagem com a comunidade.

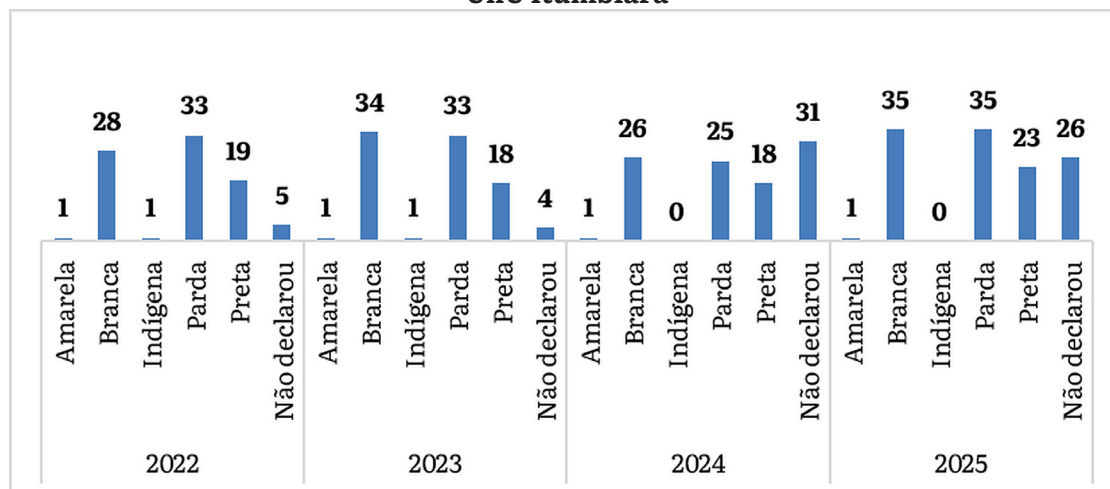
Gráfico 2 – Gênero dos discentes do curso de Educação Física – UnU Itumbiara



Fonte: UEG (2025).

Quanto ao gênero, observa-se uma predominância expressiva de pessoas que se identificam como mulheres, com destaque para o ano de 2025, quando as mulheres representam 67 discentes (Gráfico 2). A predominância feminina em um curso historicamente associado a práticas esportivas e corporais de perfil majoritariamente masculino indica transformações nas relações de gênero dentro do campo da Educação Física, mas também pode refletir o fato de que a interiorização universitária tende a beneficiar mulheres que enfrentam restrições de mobilidade geográfica para estudar em capitais. Essa expressiva presença de mulheres na Educação Superior corrobora com os dados de Barreto (2014), que considera que os indicadores têm demonstrado que as mulheres estão em maior número nos diversos níveis de educação. Entretanto, este cenário não afasta as distorções de gênero que, articuladas a outros marcadores sociais das diferenças, como raça e etnia, ainda estão presentes e limitam a equidade na distribuição de oportunidades (Barreto, 2014).

Gráfico 3 – Autodeclaração étnico-racial dos discentes do curso de Educação Física – UnU Itumbiara

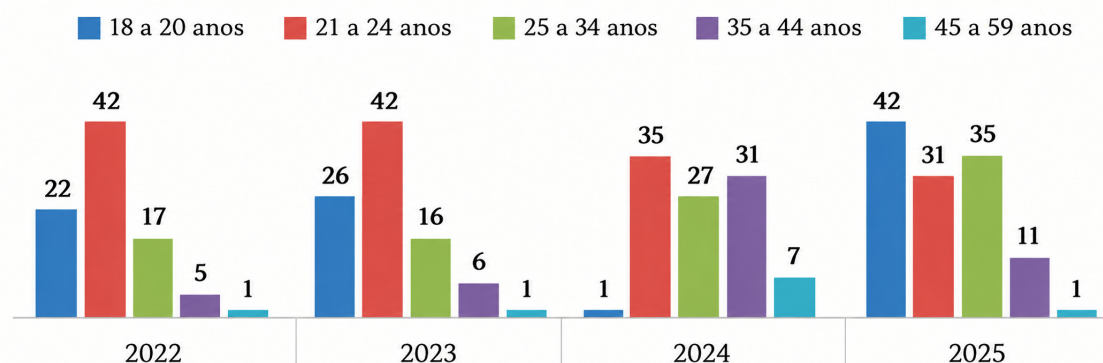


Fonte: UEG (2025).

No que tange à autodeclaração étnico-racial, os dados demonstram uma maioria de discentes pardos, variando entre 33 e 35 por ano, seguidos por brancos e pretos, com representação mínima de indígenas e amarelos (Gráfico 3). Quando confrontado com o perfil racial do município de Itumbiara (IBGE, 2022), que registra 49.433 pardos, 48.416 brancos, 9.804 pretos, 196 amarelos e 120 indígenas, o perfil discente apresenta correspondência proporcional com a composição territorial, o que é um indicador relevante de que a política de interiorização tem alcançado a população local. A presença somada de pardos e pretos sugere alcance de populações historicamente sub-representadas na Educação Superior, embora os dados não permitam isolar a contribuição específica das políticas de cotas ou de outras estratégias de inclusão nesse resultado.

Os dados sobre a faixa etária demonstram predominância de discentes jovens, particularmente entre 18 e 20 anos e 21 e 24 anos (Gráfico 4). Há, contudo, uma consistência de discentes nas faixas etárias de 25 a 34 anos e 35 a 44 anos, o que indica que a interiorização também tem viabilizado o ingresso ou a retomada da formação inicial por pessoas já inseridas no mercado de trabalho. Nierotka, Bonamino e Carrasqueira (2023) observaram que discentes entre 17 e 20 anos possuem menor probabilidade de evasão. Esses dados reforçam a importância de monitorar a permanência dos discentes adultos trabalhadores na UnU Itumbiara, que, pela faixa etária e pela condição de trabalhadores, constituem um grupo de maior risco de evasão. Infelizmente, o corpus disponível não permite uma análise de evasão por faixa etária.

Gráfico 4 – Faixa etária dos discentes do curso de Educação Física – UnU Itumbiara



Fonte: UEG (2025).

Nierotka, Bonamino e Carrasqueira (2023) identificaram que a implantação de campi no interior também possibilita uma dinâmica regional ao eliminar a necessidade de migração para grandes centros urbanos. Comparando com os dados da UnU Itumbiara, o aumento de estudantes nas faixas etárias de 25 a 34 anos e de 35 a 44 anos evidencia que a universidade interiorizada atende não apenas egressos recentes do ensino médio, mas viabiliza projetos formativos de adultos trabalhadores.

Em síntese, a análise dos três eixos propostos permite afirmar que no eixo institucional-normativo, o PPC apresenta fundamentação teórica consistente e alinhamento com as DCN-EF; no eixo de acesso e permanência, os dados mostram crescimento no número de ingressantes e qualificação docente, mas a análise de permanência permanece restrita pelas limitações do corpus; e no eixo de inclusão e democratização, o perfil discente apresenta correspondência com a composição sociodemográfica do território, com presença expressiva de mulheres, pardos e pretos e adultos trabalhadores, o que é indicativo, embora não conclusivo, de avanços na democratização do acesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a política de interiorização da UEG e sua materialização no curso de Educação Física da UnU Itumbiara a partir de três eixos. No eixo institucional-normativo, a estrutura e organização curricular do curso, a partir de uma proposta de Dupla Formação alinhada ao materialismo histórico-dialético, rompe com uma perspectiva fragmentada e instrumentalizada da Educação Física, partindo para formação reflexiva, crítica e humanística.

No eixo de acesso e permanência, os dados institucionais apresentam evidências concretas da consolidação do curso, a partir de dados como a

qualificação do corpo docente, crescimento nos projetos de ensino, pesquisa e extensão e aumento no número de ingressantes. Esses projetos acadêmicos possuem impactos para a região ao viabilizar a permanência estudantil mediante oferta de bolsas e ao estabelecer pontes qualificadas entre universidade e comunidade do entorno. A análise da permanência discente permanece, contudo, limitada: os dados de trancamento disponíveis no Sistema BI não oferecem granularidade suficiente para análise de evasão, retenção ou tempo médio de integralização.

No eixo de inclusão e democratização, o perfil dos discentes que ocupam os espaços acadêmicos da UnU Itumbiara, composto por forte presença de mulheres, pessoas pardas e pretas, jovens recém-egressos do ensino médio e pessoas adultas acima de 35 anos, representa o alcance das políticas democratizantes. A correspondência entre perfil discente e composição territorial é indicativo relevante de que a interiorização tem alcançado grupos historicamente excluídos. Contudo, essa proximidade é condição necessária, mas não suficiente, para afirmar democratização plena, pois fatores como origem socioeconômica, acesso a assistência estudantil e condições de permanência são variáveis que este estudo não pôde examinar profundamente e que condicionam de modo determinante se o ingresso se converte em formação concluída.

A pesquisa identificou que o curso de Educação Física na UnU Itumbiara reafirma o compromisso da UEG com a função social e democratização da Educação Superior. Os dados permitem identificar que há avanços consistentes em acesso, qualificação docente e diversidade do perfil discente, com impacto regional concreto. O que os dados não permitem afirmar é que a democratização está consolidada, uma vez que as tensões relacionadas à permanência, à autonomia das UnUs, ao financiamento e à estabilidade normativa do modelo de Dupla Formação permanecem como desafios abertos que demandam atenção institucional e investigação acadêmica continuada.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Em conformidade com a Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, declaro o uso de Inteligência Artificial Generativa (IAG) neste trabalho. A plataforma Inner AI, modelo Claude Sonnet 4.5, foi utilizada exclusivamente nas etapas de estruturação do manuscrito, apoio linguístico e revisão textual. A ferramenta não participou da coleta, análise ou interpretação dos dados. A responsabilidade integral pelo conteúdo, argumentação e conclusões é do autor.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, v. 6, p. 5-46, 2014.

BITTAR, Mariluce; FARIA, Sidinéa Cândida. Política de educação superior e a interiorização das universidades estaduais. **Multitemas**, n. 44, p. 57-76, jul./dez. 2013.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ARAÚJO, Israel Martins. Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 1, p. 1-11, 2018.

DENZIN, Norman K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e privatização do público**. Goiânia: Editora UFG, 2001.

EUSSE, Karen Lorena Gil; ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. Crítica e renovação da Educação Física colombiana: uma comparação com o Brasil. **Movimento**, v. 27, p. e27009, 2021.

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

GOIÁS. Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025). Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2015. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1-c19.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2025.

GOIÁS. Decreto nº 10.603, de 16 de dezembro de 2024. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2024. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/110149/decreto-10603. Acesso em: 20 dez. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação**. Goiânia, 2025. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

IBGE. **Tabela 9605 – população residente, por cor ou raça, nos censos demográficos: variável – população residente (pessoas), ano 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/9605#resultado>. Acesso em: 25 dez. 2025.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; CARASQUEIRA, Karina. Acesso, evasão e conclusão no Ensino Superior público: evidências para uma coorte de estudantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-24, jan./mar. 2023.

OLIVEIRA, João Ferrera de; FERREIRA, Suely. Concepção e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG). **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da**

UCDB, n. 26, p. 199-213, 2008.

SANTOS, Luiza Rodrigues dos. **A interiorização da Universidade Estadual de Goiás: uma abordagem a partir da oferta dos cursos regulares – 2010-2019**. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2023.

SANTOS, Fransuellen Paulino; AMARAL, Pedro; LUZ, Luciana. Expansão do ensino superior e a distribuição regional das universidades brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 25, p. e202317, 2023.

SILVA, Anilton Oliveira; DE DEUS, Andreia Florêncio Eduardo; MALA-CARNE, Vilmar. A formação humana no ensino superior: um estado do conhecimento. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, p. 1-14, 2025. Trabalho apresentado no V Simpósio de Pesquisa em Educação para a Ciência (SIPEC), Maringá, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.24979/ambiente.vi.1699>. Acesso em: 26 dez. 2025.

SUZART, Éverton Leandro Lázaro. Panorama das ações extensionistas em comunicação realizadas no CAHL/UFRB. In: ORMÁNEZE, Fabiano; PÔRTO JÚNIOR, Gilson (org.). **Extensão, ensino e comunicação: modos de ser, agir e refletir**. Palmas: Observatório Edições, 2024. p. 33-56.

UEG. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2023-2028): Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2023. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/universidade_estadual_de_goiás_306/noticias/63711/UEG_PDI_2023_2028_FINAL_PUBLICACAO.pdf. Acesso em: 23 dez. 2025.

UEG. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física: dupla formação (Bacharelado e Licenciatura Integrados) – Área Básica de Ingresso (ABI)**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2024. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/unidade_universitaria_de_itumbiara_98/conteudo/12630/PPC_2024_ABI_revisado_20_05_24.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

UEG. **Ensino: graduação – matrículas**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2025. Disponível em: <https://www.dados.ueg.br/pentaho/api/repos/dashboard/app/index.html#>. Acesso em: 26 dez. 2025.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; MAIA, Júlio César Apolinário. Formação em Educação Física: a história se repete? **Pensar a Prática**, v. 28, p. e82901, 2025.

Capítulo 3

POLÍTICA DE COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIFIMES: INOVAÇÃO, GESTÃO E EFICIÊNCIA NA GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA

Sandra Rosa de Melo Flores¹, Adriana Nogueira de Carvalho Resende², Felipe Beraldo Nogueira³, Leonardo Pereira Platero⁴, Liomar Alves dos Santos⁵ e Marilaine de Sá Fernandes⁶

¹Técnico Administrativo do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, e-mail: sandra@unifimes.edu.br; ²Técnico Administrativo do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES e-mail: adriana@unifimes.edu.br; ³Técnico Administrativo do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, e-mail: felipe@unifimes.edu.br; ⁴Técnico Administrativo do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, e-mail: leonardo.platero@unifimes.edu.br; ⁵Pró-Reitor de Administração e de Planejamento – UNIFIMES, e-mail: liomar@unifimes.edu.br; ⁶Vice-reitora do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, e-mail: marilaine@unifimes.edu.br.

Resumo: Este capítulo analisa a Política de Comunicação Institucional da UNIFIMES, aprovada em 2026, como instrumento de governança universitária, transparência pública, inovação e fortalecimento da identidade institucional. A pesquisa é documental, bibliográfica e comparativa, tendo como corpus a política da UNIFIMES e documentos de instituições de ensino superior usados como referência. Os resultados indicam que a política organiza fluxos comunicacionais, canais digitais, divulgação científica, acessibilidade, proteção de dados, identidade visual, gestão de crise, indicadores e responsabilidades institucionais. Conclui-se que o documento representa avanço estratégico para consolidar uma cultura comunicacional ética, inclusiva e orientada ao interesse público.

Palavras-chave: UNIFIMES; comunicação institucional; governança universitária; transparência pública; acessibilidade digital.

INTRODUÇÃO

No ensino superior contemporâneo, a comunicação institucional deixou de ser uma prática periférica, associada apenas à divulgação de eventos, notícias e campanhas, para assumir papel estruturante na governança universitária. A consolidação das mídias digitais, a ampliação das exigências de transparência pública, a necessidade de proteção de dados pessoais e o compromisso com acessibilidade comunicacional impõem às instituições de ensino superior o desafio de organizar fluxos, linguagens, canais e responsabilidades de forma planejada. Nesse contexto, comunicar não significa apenas transmitir informações, mas construir vínculos de confiança, promover pertencimento, prestar contas à sociedade e tornar visível a relevância social da produção acadêmica.

A Política de Comunicação Institucional da UNIFIMES, homologada pela Resolução nº 125(A)/CONSUN/2026 e publicada pela EDUFIMES, insere-se nesse movimento de amadurecimento institucional. O documento estabelece princípios, objetivos, fluxos internos e externos, diretrizes para

canais digitais, normas de identidade visual, orientações para divulgação científica, mecanismos de gestão de crise, critérios de acessibilidade, regras de proteção de dados, responsabilidades compartilhadas, indicadores de avaliação e sanções para usos indevidos da comunicação institucional (UNIFIMES, 2026). Sua relevância reside no fato de reconhecer a comunicação como dimensão estratégica da gestão, vinculada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ao Plano Estratégico de Gestão (PEG) e aos eixos institucionais de inclusão, inovação, sustentabilidade e empreendedorismo.

O problema que orienta este capítulo pode ser sintetizado na seguinte questão: em que medida a Política de Comunicação Institucional da UNIFIMES contribui para qualificar a governança universitária, fortalecer a transparência e organizar a relação da instituição com seus públicos internos e externos? Para responder a essa pergunta, o objetivo geral é analisar a política como instrumento de inovação, gestão e eficiência comunicacional no ensino superior. De modo específico, busca-se examinar seus fundamentos normativos e conceituais, identificar seus principais dispositivos institucionais, comparar sua estrutura com políticas de comunicação utilizadas como referência e discutir seus pontos fortes, desafios de implementação e contribuições para a cultura comunicacional da UNIFIMES.

A justificativa do estudo está relacionada ao lugar estratégico que a comunicação ocupa em instituições públicas e comunitárias de ensino superior. Uma política de comunicação bem estruturada reduz improvisações, padroniza procedimentos, protege a imagem institucional, amplia o acesso à informação, fortalece a participação social e qualifica a divulgação do conhecimento científico. Além disso, no caso da UNIFIMES, a política tem importância prática por orientar servidores, gestores, docentes, discentes e setores administrativos quanto ao uso adequado dos canais oficiais, da marca institucional e das estratégias de relacionamento com a sociedade.

Este capítulo está organizado em quatro partes, além desta introdução. Na primeira, apresenta-se a fundamentação conceitual e normativa que sustenta a análise da comunicação institucional. Na segunda, descreve-se a metodologia documental, bibliográfica e comparativa adotada. Na terceira, discutem-se os resultados, com ênfase na análise comparativa, nos eixos da política e em seus principais dispositivos. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com síntese das contribuições e dos desafios de implementação.

COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL, GOVERNANÇA E BASES NORMATIVAS

A comunicação organizacional contemporânea deve ser compreendida como processo amplo, integrado e estratégico. Kunsch (2018) defende que a comunicação nas organizações não pode ser reduzida a ações instru-

mentais, lineares ou meramente promocionais, pois envolve relações sociais, produção de sentidos, participação, planejamento e articulação entre diferentes públicos. Essa compreensão é especialmente pertinente às universidades, cuja legitimidade social depende da capacidade de comunicar sua missão, suas decisões, seus resultados acadêmicos e seus impactos sociais de maneira clara, ética e acessível.

Em uma instituição de ensino superior, a comunicação institucional cumpre pelo menos quatro funções interdependentes. A primeira é informacional, pois assegura que atos, normas, serviços, eventos, prazos, editais e decisões circulem com clareza entre os públicos interessados. A segunda é identitária, pois fortalece a imagem institucional, o pertencimento e a coerência visual e discursiva da universidade. A terceira é pública, pois relaciona a instituição à sociedade por meio da transparência, da prestação de contas e da divulgação científica. A quarta é estratégica, pois integra comunicação, planejamento, avaliação e gestão de riscos.

A Política de Comunicação Institucional da UNIFIMES dialoga com essas funções ao afirmar que a comunicação deve consolidar identidade, legitimidade, transparência, participação e responsabilidade social (UNIFIMES, 2026). Essa concepção desloca a comunicação de uma posição meramente operacional para uma dimensão de governança. Em vez de atuar apenas depois que decisões são tomadas, a comunicação passa a participar da organização institucional, da mediação entre setores, da prevenção de crises e da tradução social do conhecimento produzido pela universidade.

Do ponto de vista normativo, a política se relaciona com marcos legais relevantes para a administração pública e para a cidadania digital. A Lei de Acesso à Informação estabelece parâmetros para a transparência ativa e passiva no setor público (Brasil, 2011). A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais define regras para tratamento de dados pessoais, inclusive em meios digitais, com fundamento na proteção da liberdade, da privacidade e do livre desenvolvimento da personalidade (Brasil, 2018). A Lei Brasileira de Inclusão estabelece a acessibilidade como condição para uso seguro e autônomo de informações, comunicações, sistemas e tecnologias por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2015). O Marco Civil da Internet, por sua vez, estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil (Brasil, 2014a).

Além desses marcos, a política também se aproxima de referências técnicas de acessibilidade digital, como o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG) e as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG). O eMAG orienta a adaptação de conteúdos digitais no contexto brasileiro (Brasil, 2014b), enquanto as WCAG 2.2 organizam princípios para que conteúdos web sejam perceptíveis, operáveis, compreensíveis e robustos (World Wide Web Consortium, 2024). A incorporação desses parâmetros é essencial porque a comunicação universitária só cumpre plenamente sua função pública quando alcança públicos diversos e reduz barreiras de acesso

à informação.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como estudo qualitativo, de natureza documental, bibliográfica e comparativa. O principal documento analisado foi a Política de Comunicação Institucional da UNIFIMES, publicada em 2026 e homologada pela Resolução nº 125(A)/CONSUN/2026. O texto foi examinado em sua estrutura normativa, considerando princípios, objetivos, comunicação interna, comunicação externa, canais oficiais, identidade visual, divulgação científica, comunicação digital, acessibilidade, proteção de dados, gestão de crise, responsabilidades, indicadores, infrações e disposições finais (UNIFIMES, 2026).

Como corpus comparativo complementar, foram analisadas políticas de comunicação do IDP/EDAP, do Instituto Federal de Goiás, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, da Univiçosa, da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia e da Universidade do Estado de Santa Catarina (Centro Universitário de Viçosa, [s. d.]; Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, [s. d.]; IDP/EDAP, 2019; Instituto Federal de Goiás, [s. d.]; Universidade do Estado de Santa Catarina, [s. d.]; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2022). Esses documentos foram utilizados para identificar convergências, lacunas e diferenciais da política da UNIFIMES em relação a experiências institucionais correlatas.

A comparação foi organizada por categorias comuns aos documentos: princípios e objetivos, governança e responsabilidades, comunicação interna, comunicação externa e relacionamento com a imprensa, comunicação digital, identidade visual, divulgação científica, acessibilidade, proteção de dados, transparência, gestão de crise, monitoramento e responsabilização normativa. A análise não teve finalidade hierarquizante, pois os documentos possuem naturezas, extensões e níveis de detalhamento diferentes. O propósito foi compreender como a UNIFIMES incorporou referências já existentes e quais elementos conferem especificidade à sua política.

A pesquisa bibliográfica e normativa foi utilizada para interpretar a política à luz de conceitos de comunicação estratégica, comunicação pública, governança universitária, acessibilidade e proteção de dados. Assim, a análise assumiu abordagem crítico-descritiva. Foi descritiva porque sistematizou os principais dispositivos do documento; e crítica porque avaliou sua contribuição para enfrentar problemas comuns em instituições de ensino superior, como fragmentação informacional, uso desordenado de redes sociais, baixa padronização visual, fragilidade de acessibilidade, insuficiência de indicadores e dificuldade de traduzir a produção científica para públicos não especializados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise comparativa evidencia que a Política de Comunicação Institucional da UNIFIMES se alinha a um movimento mais amplo de profissionalização da comunicação no ensino superior brasileiro. Documentos como os da UDESC e do Instituto Federal de Goiás apresentam políticas extensas, com detalhamento sobre públicos estratégicos, relacionamento com a imprensa, planejamento, avaliação e comunicação em situação de crise (Instituto Federal de Goiás, [s. d.]; Universidade do Estado de Santa Catarina, [s. d.]). A política da UERN destaca fundamentos de comunicação pública, transparência, democracia, cultura de comunicação e divulgação científica (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2022). Já documentos de instituições como IDP/EDAP, Univiçosa e Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia enfatizam identidade institucional, canais, atribuições, comunicação integrada e relacionamento com públicos internos e externos (Centro Universitário de Viçosa, [s. d.]; Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, [s. d.]; IDP/EDAP, 2019).

A política da UNIFIMES dialoga com esse conjunto de referências, mas apresenta alguns diferenciais relevantes. Em comparação com os documentos analisados, ela explicita com maior densidade temas como proteção de dados pessoais, acessibilidade digital, cadastro e autorização de perfis oficiais, indicadores de avaliação, vinculação ao planejamento institucional, infrações e penalidades (UNIFIMES, 2026). Esses elementos são importantes porque aproximam a comunicação institucional de demandas regulatórias e administrativas contemporâneas, especialmente no que se refere à LGPD, à cidadania digital, à governança de canais e à responsabilização pelo uso da marca institucional.

Quadro 1 – Comparação entre o tratamento das categorias analisadas nas políticas de referência e na política de comunicação da UNIFIMES

Categoria analisada	Tratamento observado nas políticas de referência	Tratamento na política da UNIFIMES
Comunicação como estratégia de gestão	Recorrente em documentos como UDESC, IFG, IDP/EDAP e FAJE.	Vinculada ao PDI, ao PEG e à governança institucional.
Identidade visual e marca	Forte em IDP/EDAP, FAJE, UDESC e IFG.	Tratada como patrimônio institucional, com observância ao Manual de Identidade Visual.
Divulgação científica	Presente com maior força em UDESC, IFG e UERN.	Prevê Plano de Comunicação Científica e tradução social da produção acadêmica

Categoria analisada	Tratamento observado nas políticas de referência	Tratamento na política da UNIFIMES
Comunicação digital	Presente no corpus com diferentes níveis de detalhamento.	Inclui site oficial, redes sociais, autorização de perfis, acessibilidade e segurança da informação.
Proteção de dados	Pouco explicitada na maioria das referências.	Vinculada expressamente à LGPD e ao tratamento de dados pessoais.
Monitoramento e responsabilização	Mais detalhado em algumas políticas, como UDESC e IFG.	Prevê indicadores, relatórios semestrais, infrações e penalidades.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base nas políticas de comunicação institucional analisadas.

Um cuidado metodológico deve ser registrado. Os dois arquivos relativos ao Instituto Federal de Goiás apresentaram conteúdo altamente semelhante e, por isso, foram considerados versões correlatas de uma mesma referência institucional, evitando duplicidade analítica (Instituto Federal de Goiás, [s.d.]). Essa decisão fortalece a consistência do estudo, pois impede que uma mesma política seja contabilizada duas vezes como se correspondesse a experiências distintas.

Entre os pontos fortes da política da UNIFIMES está a definição de eixos norteadores: inclusão, inovação, sustentabilidade e empreendedorismo (UNIFIMES, 2026). Esses eixos conferem transversalidade à comunicação e impedem que o documento seja interpretado apenas como manual de procedimentos. A inclusão orienta a acessibilidade comunicacional, a diversidade e a linguagem simples. A inovação estimula a adoção de tecnologias e metodologias contemporâneas. A sustentabilidade aparece na redução progressiva de materiais impressos e no uso responsável de recursos. O empreendedorismo direciona a divulgação de iniciativas de inovação, incubadoras, empresas juniores e parcerias com o ecossistema produtivo regional.

Quadro 2 – Eixos norteadores da comunicação institucional e seus sentidos e aplicações

Eixo norteador	Sentido comunicacional	Exemplo de aplicação institucional
Inclusão	Ampliar acesso à informação e reduzir barreiras comunicacionais.	Uso progressivo de Libras, legendas, audiodescrição, texto alternativo e linguagem simples.
Inovação	Aperfeiçoar canais, linguagens e processos.	Integração de plataformas digitais e redução de materiais impressos.
Sustentabilidade	Racionalizar recursos e reduzir impactos ambientais.	Priorização de meios digitais e redução de materiais impressos

Eixo norteador	Sentido comunicacional	Exemplo de aplicação institucional
Empreendedorismo	Dar visibilidade a iniciativas de inovação e desenvolvimento regional	Divulgação de incubadoras, empresas juniores, projetos aplicados e parcerias produtivas

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base na Política de Comunicação Institucional da UNIFIMES.

A comunicação interna é tratada como condição para integração, pertencimento e eficiência administrativa. A política prevê o uso de e-mail institucional, intranet, boletins, murais digitais, reuniões periódicas, aplicativos corporativos, sistemas acadêmicos e ouvidoria (UNIFIMES, 2026). Mais do que listar canais, o documento estabelece que a linguagem deve ser clara, objetiva, respeitosa, não discriminatória e adequada ao público-alvo. A obrigatoriedade do e-mail institucional para comunicações oficiais também fortalece rastreabilidade, segurança e memória administrativa, reduzindo riscos associados ao uso de canais informais.

Outro avanço está na relação entre comunicação interna e avaliação institucional. A previsão de indicadores, pesquisas de clima, mecanismos de feedback e relatórios encaminhados às Pró-Reitorias e à Comissão Própria de Avaliação permite que a comunicação seja avaliada de modo sistemático (UNIFIMES, 2026). Esse aspecto aproxima comunicação e gestão da qualidade, pois transforma dificuldades de fluxo, clareza, tempestividade e acesso em dados passíveis de acompanhamento e correção.

Na comunicação externa, a política busca fortalecer a imagem institucional, promover transparência, publicizar atos de gestão e estabelecer relações de confiança com sociedade civil, órgãos governamentais, imprensa, setor produtivo e parceiros nacionais e internacionais (UNIFIMES, 2026). Essa formulação amplia o papel da comunicação universitária, pois reconhece que a instituição precisa adaptar mensagens, canais e linguagens a públicos diversos. A divulgação científica ocupa posição estratégica nesse processo. Ao prever um Plano de Comunicação Científica e a tradução social da produção acadêmica, a política assume que o conhecimento produzido na universidade deve ser comunicado de modo compreensível, rigoroso e socialmente relevante.

A comunicação digital recebe tratamento consistente. O site institucional é definido como canal oficial primário e deve observar padrões de acessibilidade, segurança da informação e interoperabilidade (UNIFIMES, 2026). A política também exige autorização prévia para criação de perfis e páginas institucionais em redes sociais, com cadastro atualizado pela Assessoria de Comunicação. Essa medida é relevante para evitar dispersão de identidades digitais, duplicidade de mensagens, uso indevido da marca, fragilidades de segurança e exposição reputacional. Em ambientes digitais, a velocidade da circulação de informações exige governança clara e capacida-

de de resposta.

A proteção de dados pessoais é um dos diferenciais da política. Ao determinar que ações de comunicação envolvendo coleta, armazenamento, tratamento ou compartilhamento de dados observem a LGPD, o documento reconhece que campanhas, formulários, imagens, eventos, cadastros e redes sociais podem envolver riscos à privacidade (UNIFIMES, 2026; Brasil, 2018). A comunicação institucional, portanto, precisa atuar com finalidade legítima, necessidade, transparência e segurança. Esse ponto é especialmente importante porque a comunicação contemporânea lida continuamente com registros de imagem, listas de contatos, autorizações de uso e dados de estudantes, servidores e participantes de ações institucionais.

A acessibilidade comunicacional também se destaca como dimensão essencial. A política prevê compatibilidade com leitores de tela, contraste adequado, texto alternativo para imagens, tradução em Libras, legendas, audiodescrição, linguagem simples e materiais em formatos acessíveis (UNIFIMES, 2026). Essa previsão dialoga com a Lei Brasileira de Inclusão, com o eMAG e com as WCAG 2.2 (Brasil, 2015; Brasil, 2014b; World Wide Web Consortium, 2024). A acessibilidade não deve ser tratada apenas como requisito técnico, mas como compromisso ético e político com a democratização do conhecimento.

A identidade visual e a gestão de crise completam o quadro de maturidade institucional. A marca da UNIFIMES é reconhecida como patrimônio institucional, devendo obedecer ao Manual de Identidade Visual (UNIFIMES, 2026). A padronização visual fortalece reconhecimento público, evita mensagens contraditórias e preserva a unidade institucional. Já a previsão de Plano de Gestão e Comunicação de Crise, atualizado anualmente, demonstra preocupação com eventos capazes de ameaçar a segurança da comunidade, gerar dano reputacional ou interromper atividades. Em situações críticas, a comunicação deve ser verdadeira, tempestiva, proporcional, legal e orientada ao interesse público.

A política distribui responsabilidades entre Assessoria de Comunicação, Reitoria, Pró-Reitorias, gestores acadêmicos e administrativos e comunidade institucional. Esse desenho é adequado porque a comunicação estratégica não pode ser responsabilidade exclusiva de um setor técnico. A Assessoria de Comunicação deve planejar, executar, orientar, avaliar e zelar pela conformidade das ações comunicacionais, mas a qualidade da informação depende de gestores que encaminhem demandas com antecedência, validem conteúdos e utilizem canais oficiais (UNIFIMES, 2026). O apoio da alta gestão é decisivo para que a política não se limite ao plano formal.

Por fim, a política prevê indicadores e relatórios semestrais, incluindo satisfação da comunidade acadêmica, alcance e engajamento dos canais oficiais, tempo de resposta a demandas, conformidade com acessibilidade digital, ações vinculadas aos eixos norteadores e redução de materiais impressos (UNIFIMES, 2026). Essa estrutura é positiva, mas sua efetividade

dependerá da definição de metas, periodicidade de medição, responsáveis, fontes de dados e critérios de interpretação. Também seria recomendável incluir indicadores de qualidade da divulgação científica, acessibilidade em vídeos, atualização do portal de transparência, capacitação de gestores e satisfação de públicos externos.

Apesar dos avanços, alguns desafios de implementação merecem atenção. A política exigirá capacitação contínua, atualização tecnológica, integração entre setores, recursos orçamentários, adesão dos gestores e participação ativa da comunidade acadêmica. Também será necessário evitar que a centralização de fluxos gere excesso de burocracia. O equilíbrio desejável é combinar padronização institucional com agilidade, autonomia responsável e escuta dos diferentes públicos. Assim, a política terá maior chance de produzir efeitos reais na cultura organizacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política de Comunicação Institucional da UNIFIMES representa um marco de governança universitária ao organizar princípios, objetivos, canais, responsabilidades, comunicação digital, acessibilidade, identidade visual, divulgação científica, gestão de crise, avaliação e sanções em um único documento. Sua principal contribuição é reconhecer a comunicação como dimensão estratégica da gestão, e não como atividade acessória. Ao vinculá-la ao PDI, ao PEG e à autoavaliação institucional, a política cria condições para que a comunicação participe do planejamento, da execução e da melhoria contínua da instituição.

A análise demonstra que o documento responde a desafios concretos do ensino superior contemporâneo. Ele enfrenta a fragmentação informacional ao estruturar fluxos internos e externos; fortalece a transparência ao prever divulgação de informações institucionais; amplia a inclusão ao adotar parâmetros de acessibilidade; protege a reputação ao disciplinar o uso da marca e a comunicação de crise; e qualifica a relação com a sociedade ao prever tradução social da produção acadêmica. A comparação com políticas de instituições como UDESC, IFG, UERN, IDP/EDAP, Univiçosa e Faculdade Jesuíta confirma que a UNIFIMES se alinha a práticas já consolidadas, mas avança ao explicitar proteção de dados, governança de canais digitais, indicadores e responsabilização normativa.

O êxito da política dependerá, contudo, de sua implementação. Para que o documento produza efeitos institucionais efetivos, será necessário garantir recursos, formação continuada, apoio da alta gestão, participação dos setores, atualização tecnológica e monitoramento baseado em evidências. A Assessoria de Comunicação deve ocupar posição estratégica nas decisões institucionais, mas a responsabilidade pela comunicação precisa ser compartilhada por toda a comunidade universitária.

Em síntese, a UNIFIMES sinaliza uma compreensão avançada da

comunicação universitária: comunicar não é apenas informar, divulgar ou promover; é construir vínculos, prestar contas, democratizar o conhecimento, proteger direitos, afirmar valores públicos e fortalecer a presença social da instituição. Nesse sentido, a Política de Comunicação Institucional pode contribuir decisivamente para consolidar uma cultura comunicacional orientada pela ética, pela inovação, pela inclusão e pelo compromisso com o desenvolvimento regional.

DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declara-se que foram empregadas ferramentas de Inteligência Artificial em etapas específicas deste trabalho, exclusivamente como apoio linguístico, revisão textual, organização e análise auxiliar, mantendo-se a responsabilidade integral dos autores pela interpretação, argumentação e resultados apresentados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014a. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. **Modelo de acessibilidade em governo eletrônico – eMAG: versão 3.1.** Brasília, DF: Governo Federal, 2014b. Disponível em: <https://emag.governoeletronico.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 14 jun. 2026.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VIÇOSA. **Política de comunicação interna e externa.** Viçosa: Univiçosa, [s. d.].

FACULDADE JESUÍTA DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. **Política de comunicação.** Belo Horizonte: FAJE, [s. d.]. Documento institucional fornecido para análise.

IDP/EDAP. **Política de comunicação**. Brasília: IDP/EDAP, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Política de comunicação**. Goiânia: IFG, [s. d.].

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. A comunicação estratégica nas organizações contemporâneas. **Media & Jornalismo**, Lisboa, v. 18, n. 33, p. 13-24, 2018. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002912450>. Acesso em: 14 jun. 2026.

UNIFIMES. **Políticas acadêmicas institucionais: política de comunicação institucional**. Mineiros: EDUFIMES, 2026.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Política de comunicação da UDESC**. Florianópolis: UDESC, [s. d.].

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Política de comunicação da UERN**. Resolução nº 36/2022-CD. Mossoró: UERN, 2022.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM. **Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.2**. W3C Recommendation, 12 dez. 2024. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>. Acesso em: 14 jun. 2026.

Capítulo 4

A POLÍTICA DE ENSINO DA UNIFIMES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO INTEGRAL, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Roselaine Lage Fonseca Prado¹, Evandro Salvador Alves de Oliveira², Juliene Rezende Cunha³, Marilaine de Sá Fernandes⁴ e Maria do Carmo Ribeiro Abreu⁵

¹Professora do Centro Universitário de Mineiros e Diretora de Ensino (UNIFIMES), e-mail: roselaine@unifimes.edu.br; ²Professor do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) e Pró-Reitor de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, e-mail: evandro@unifimes.edu.br; ³Professora do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) e Reitora, e-mail: juliene@unifimes.edu.br; ⁴Professora do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) e Vice-Reitora, e-mail: marilaine@unifimes.edu.br; ⁵Professora da rede estadual de educação de Goiás, e-mail: mribeiroabreu@yahoo.com.br

Resumo: Este capítulo analisa a Política de Ensino do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), atualizada e integrada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2027–2031. Busca-se apresentar os fundamentos teóricos, pedagógicos e normativos que orientam a organização do ensino na instituição, bem como suas articulações com os princípios da inclusão, inovação, sustentabilidade e desenvolvimento regional. A metodologia adotada caracteriza-se com um estudo de abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, fundamentada na análise da Política de Ensino da UNIFIMES que integra o Plano de Desenvolvimento Institucional e articula-se ao Estatuto, o Regimento Geral e a legislação educacional vigente. Os resultados evidenciam que a política institucional estrutura-se a partir da formação integral do estudante, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e inovação, da valorização das metodologias ativas e da promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que a Política de Ensino da UNIFIMES fortalece a identidade acadêmica da instituição e contribui para a formação de profissionais comprometidos com as demandas contemporâneas da sociedade e com o desenvolvimento regional sustentável.

Palavras-chave: política de ensino; educação superior; formação integral; inovação pedagógica; desenvolvimento regional.

INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira tem sido marcada por profundas transformações decorrentes das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e culturais que caracterizam o século XXI. A expansão do acesso ao ensino superior, a democratização das oportunidades educacionais, a necessidade de formação profissional cada vez mais complexa e a incorporação de novas tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem têm exigido das Instituições de Educação Superior (IES) a construção de políticas institucionais capazes de responder aos desafios contemporâneos (Morin, 2000; Santos, 2011).

Nesse contexto, as políticas institucionais de ensino assumem papel

estratégico, uma vez que orientam a organização acadêmica, os processos pedagógicos e a formação dos estudantes. Mais do que documentos normativos, constituem instrumentos que expressam a identidade institucional, os princípios educacionais e os compromissos assumidos pela instituição perante a sociedade (Dias Sobrinho, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a educação superior deve promover a formação de profissionais aptos à inserção no mundo do trabalho, estimular a produção do conhecimento científico e contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país (Brasil, 1996). Da mesma forma, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004, reforça a necessidade de planejamento institucional contínuo e de políticas acadêmicas voltadas à qualidade da formação oferecida (Brasil, 2004).

Inserida nesse cenário, a UNIFIMES, instituição pública municipal localizada no sudoeste goiano, elaborou e atualizou sua Política de Ensino em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2027–2031. O documento reafirma o compromisso institucional com a formação humana, científica, tecnológica e ética, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação superior e às necessidades do desenvolvimento regional.

A política estrutura-se a partir de princípios que valorizam a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade, a inovação pedagógica, a inclusão educacional e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tais princípios encontram respaldo em abordagens educacionais que reconhecem o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem e enfatizam a construção significativa do conhecimento (Ausubel, 2003; Freire, 1996).

Além disso, incorpora referenciais teóricos contemporâneos que compreendem a educação como processo transformador, fundamentado na mediação pedagógica, na construção coletiva do conhecimento e no protagonismo estudantil (Freire, 1996; Vygotsky, 2007).

Diante desse contexto, este capítulo busca responder à seguinte questão: de que forma a Política de Ensino da UNIFIMES articula princípios pedagógicos, inovação educacional e desenvolvimento regional no âmbito do Plano de Desenvolvimento Institucional 2027–2031?

O objetivo geral consiste em analisar a Política de Ensino da UNIFIMES, identificando seus fundamentos teóricos, normativos e institucionais. Como objetivos específicos, pretende-se: a) caracterizar os referenciais pedagógicos que sustentam a política; b) analisar as diretrizes voltadas à inovação pedagógica, inclusão e permanência estudantil; c) discutir a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; e d) examinar as contribuições da política para a formação acadêmica e para o desenvolvimento regional.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, fundamentando-se em uma pesquisa documental e bibliográfica. O corpus de análise é consti-

tuído pela Política de Ensino da UNIFIMES, pelo Plano de Desenvolvimento Institucional 2027–2031, pelo Estatuto Institucional, pelo Regimento Geral e pela legislação educacional pertinente, complementados por referenciais teóricos relacionados à educação superior, inovação pedagógica e formação humana.

A relevância deste estudo encontra-se na possibilidade de compreender como uma política institucional de ensino pode contribuir para a consolidação da qualidade acadêmica, da inclusão educacional e do desenvolvimento regional sustentável. Além disso, o trabalho amplia o debate sobre a construção de políticas educacionais em instituições públicas municipais de ensino superior, realidade ainda pouco explorada na literatura acadêmica brasileira (Dias Sobrinho, 2010).

O capítulo está organizado em cinco seções. Após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica e conceitual que sustenta a análise. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada. Posteriormente, são apresentados os resultados e as discussões acerca das diretrizes da Política de Ensino da UNIFIMES. Por fim, são tecidas as considerações finais e apresentadas as referências utilizadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL

Políticas Institucionais de Ensino e Qualidade da Educação Superior

A política acadêmica institucional de ensino constitui um instrumento fundamental para a organização acadêmica das Instituições de Educação Superior (IES), pois estabelece princípios, diretrizes e estratégias que orientam os processos formativos. Mais do que documentos normativos, representam a materialização da identidade institucional e da concepção de educação adotada por cada instituição.

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) atribui à educação superior a responsabilidade pela formação profissional, pela produção do conhecimento científico e pela promoção do desenvolvimento social. Complementarmente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004, reforça a importância do planejamento institucional e da definição de políticas acadêmicas voltadas à qualidade educacional.

Nesse cenário, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) assume papel estratégico ao orientar as ações institucionais em médio e longo prazo. Conforme destaca Dias Sobrinho (2010), os processos de avaliação e planejamento institucional devem estar articulados à construção de uma educação comprometida com a formação cidadã e com as demandas sociais contemporâneas.

As políticas de ensino tornam-se, portanto, instrumentos de integração entre os objetivos institucionais e as práticas pedagógicas, contribuindo para a consolidação de uma cultura acadêmica pautada na excelência, na in-

clusão e na responsabilidade social.

Formação Humana e Educação Transformadora

A política de ensino da UNIFIMES articula-se ao projeto pedagógico institucional (PPI) e tem como base referenciais de autores que coadunam com nossas concepções de educação e, portanto, ancoram e subsidiam processos pedagógicos que adotamos como premissa, a exemplo da teoria de Hannah Arendt, bell hooks e Paulo Freire. Vygotsky, González Rey e Moran também contribuem para a construção da política de ensino na UNIFIMES, tendo em vista que a teoria de tais autores são alicerces importantes e, mais adiante, de modo breve apresentaremos as principais razões e fundamentos.

Nesta direção, entende-se que a formação universitária contemporânea ultrapassa a dimensão estritamente técnica e profissional, incorporando aspectos éticos, sociais, culturais e humanos. Nesse sentido, a educação superior é compreendida como espaço de construção da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da participação cidadã.

Entre os referenciais que sustentam essa perspectiva destaca-se Hannah Arendt (2016), para quem a educação possui a responsabilidade de introduzir as novas gerações em um mundo comum, preservando o legado cultural da humanidade e, simultaneamente, permitindo a construção do novo. A autora compreende a educação como processo permanente de renovação social, atribuindo ao educador a função de mediador entre tradição e transformação.

Nessa mesma direção, bell hooks (2017) defende uma educação fundamentada na liberdade, no diálogo e na valorização das experiências dos sujeitos. Para a autora, o ensino deve promover a participação ativa dos estudantes e estimular práticas pedagógicas capazes de transformar a realidade social.

No contexto brasileiro, Paulo Freire (1996) contribui significativamente para essa discussão ao defender uma educação problematizadora, baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Segundo o autor, ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para sua produção e reconstrução.

Essas concepções encontram ressonância na Política de Ensino da UNIFIMES ao enfatizar a formação integral dos estudantes, compreendida como processo que articula conhecimentos científicos, competências profissionais, valores éticos e compromisso social.

Mediação Pedagógica e Construção do Conhecimento

Na política de ensino da UNIFIMES a compreensão da aprendizagem como processo socialmente construído encontra respaldo na teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky (2007). Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação exercida por outros sujeitos e pelos instrumentos culturais.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que a aprendizagem não se restringe ao que o estudante já consegue realizar autonomamente, mas inclui aquilo que pode ser desenvolvido mediante orientação e colaboração. Essa perspectiva atribui ao docente papel ativo na organização de experiências capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Complementando essa abordagem, González Rey (2017) enfatiza a dimensão subjetiva dos processos educativos. Para o autor, a aprendizagem envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também emoções, sentidos e experiências construídas pelos sujeitos em suas relações com o mundo.

A articulação entre mediação pedagógica, subjetividade e interação social reforça a necessidade de práticas educativas centradas no estudante, capazes de promover aprendizagens significativas e contextualizadas. Tais princípios encontram-se presentes na Política de Ensino da UNIFIMES, especialmente na valorização do protagonismo discente e da aprendizagem colaborativa.

Inovação Pedagógica e Metodologias Ativas

As transformações tecnológicas e sociais das últimas décadas têm impulsionado a adoção de metodologias que superam modelos tradicionais de ensino baseados exclusivamente na transmissão de conteúdos. Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua participação, autonomia e capacidade de resolução de problemas.

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas promovem o envolvimento efetivo dos estudantes em atividades de análise, reflexão e tomada de decisão, favorecendo aprendizagens mais significativas. Entre as abordagens mais difundidas destacam-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a Sala de Aula Invertida, os Estudos de Caso, a Aprendizagem Baseada em Projetos e as Simulações Realísticas.

Para Bacich e Moran (2018), a inovação pedagógica não se resume à incorporação de tecnologias digitais, mas envolve a construção de ambientes de aprendizagem capazes de integrar diferentes metodologias, recursos e formas de interação.

A Política de Ensino da UNIFIMES incorpora essa perspectiva ao incentivar práticas pedagógicas inovadoras e o uso de tecnologias educacionais que favoreçam a aprendizagem ativa, a interdisciplinaridade e a construção coletiva do conhecimento.

Ensino, Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento Regional

A Constituição Federal de 1988 estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio orientador da educação superior brasileira. Essa diretriz reforça a compreensão de que a formação universitária deve articular produção de conhecimento, intervenção social e desenvolvimento humano.

A pesquisa possibilita a construção de conhecimentos científicos relevantes para a sociedade, enquanto a extensão promove a aproximação entre universidade e comunidade, contribuindo para a solução de problemas concretos e para a transformação social.

No caso da UNIFIMES, instituição inserida em uma região marcada pela forte presença do agronegócio, da agricultura familiar e de atividades econômicas estratégicas para o estado de Goiás, a integração entre ensino, pesquisa e extensão assume papel fundamental para o desenvolvimento regional.

Essa perspectiva fortalece a formação de profissionais comprometidos com as necessidades locais e preparados para atuar de forma ética, crítica e inovadora nos diferentes contextos sociais e produtivos.

A Política de Ensino da UNIFIMES reafirma esse compromisso ao reconhecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como elemento estruturante da formação acadêmica e da responsabilidade social universitária.

METODOLOGIA

Este trabalho utilizou-se de uma abordagem qualitativa, entendida como aquela voltada à compreensão dos significados, das relações e dos processos que constituem os fenômenos sociais e educacionais. O delineamento metodológico caracteriza-se como documental e bibliográfico, uma vez que a produção dos dados se fundamenta na análise sistemática de documentos institucionais e de referenciais teóricos relacionados à educação superior.

O corpus documental é constituído pela Política de Ensino da UNIFIMES, aprovada como documento estruturante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2027-2031, além do Estatuto Institucional, do Regimento Geral, do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e da legislação educacional vigente. Complementarmente, foram consultadas obras e produções científicas que discutem formação humana, inovação pedagógica, metodologias ativas, educação inclusiva e desenvolvimento regional.

A análise documental foi realizada a partir da identificação dos princípios, objetivos, diretrizes e estratégias presentes na Política de Ensino, buscando compreender suas articulações com os referenciais teóricos contemporâneos e com os desafios atuais da educação superior brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Concepção de Ensino Presente na Política da UNIFIMES

A análise da Política de Ensino evidencia que a UNIFIMES adota uma concepção educacional comprometida com a formação integral dos estudantes. Essa perspectiva ultrapassa a dimensão estritamente profissionalizante e busca desenvolver competências científicas, técnicas, éticas, sociais

e humanas necessárias à atuação em uma sociedade cada vez mais complexa e dinâmica.

A formação integral proposta pela política aproxima-se das concepções defendidas por Arendt (2016), ao compreender a educação como processo de inserção dos sujeitos no mundo comum, e por Freire (1996), ao reconhecer o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, a política institucional reafirma o compromisso com a construção de ambientes educacionais que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da responsabilidade social, elementos essenciais para a formação cidadã.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da aprendizagem significativa e contextualizada. O documento destaca a necessidade de aproximar os conteúdos acadêmicos das demandas sociais, econômicas e culturais da região de abrangência da instituição, fortalecendo a relação entre formação profissional e desenvolvimento regional.

Inovação Pedagógica como Eixo Estruturante

Um dos elementos centrais identificados na Política de Ensino é o incentivo à inovação pedagógica. O documento reconhece que as transformações tecnológicas e as mudanças no perfil dos estudantes exigem novas formas de ensinar e aprender.

Nesse contexto, as metodologias ativas são apresentadas como estratégias capazes de promover maior participação discente, autonomia intelectual e desenvolvimento de competências profissionais. Entre as abordagens estimuladas destacam-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida, os Estudos de Caso e as Simulações Realísticas.

A adoção dessas metodologias está alinhada às reflexões de Moran (2018) e Bacich e Moran (2018), que defendem a centralidade do estudante no processo educativo e a construção de ambientes de aprendizagem mais colaborativos e interativos.

Além das metodologias ativas, a política incentiva o uso pedagógico das tecnologias digitais, compreendendo que os recursos tecnológicos devem ser utilizados como instrumentos de mediação da aprendizagem e não apenas como ferramentas complementares ao ensino tradicional.

Inclusão, Permanência e Sucesso Acadêmico

A Política de Ensino da UNIFIMES também demonstra alinhamento com os princípios da educação inclusiva e da equidade educacional. O documento reconhece a diversidade dos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica e estabelece diretrizes voltadas à garantia do acesso, da permanência e do sucesso acadêmico.

A articulação com a Diretoria de Inclusão fortalece a construção de práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas, em consonância com os prin-

cípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Essa perspectiva contribui para a eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que possam dificultar a participação plena dos estudantes.

Observa-se, ainda, a preocupação institucional com ações de acolhimento, acompanhamento pedagógico e apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade, reconhecendo que a permanência estudantil constitui condição indispensável para a democratização efetiva do ensino superior.

Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação Acadêmica

Outro aspecto relevante identificado na análise documental refere-se à valorização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A política reafirma que a formação universitária deve articular produção do conhecimento, intervenção social e desenvolvimento humano. A integração entre essas dimensões possibilita que os estudantes participem de projetos de pesquisa, atividades extensionistas e experiências formativas que ampliam sua compreensão da realidade social e fortalecem sua capacidade de intervenção profissional.

A curricularização da extensão, em conformidade com a legislação nacional, representa importante mecanismo para aproximar a universidade das demandas da comunidade e fortalecer sua função social. No contexto da UNIFIMES, essa integração assume relevância ainda maior devido à inserção da instituição em uma região marcada pela forte presença do agronegócio, da agricultura familiar e de importantes cadeias produtivas do estado de Goiás. Assim, a política de ensino contribui para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento regional sustentável.

Articulação com o PDI 2027-2031

A Política de Ensino apresenta estreita vinculação com os objetivos estratégicos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional 2027-2031. As diretrizes relacionadas à inovação pedagógica, à inclusão, à formação docente e à qualidade acadêmica encontram-se articuladas às metas institucionais definidas para o próximo ciclo de planejamento.

Entre os principais objetivos destacam-se a atualização permanente dos Projetos Pedagógicos de Curso, o fortalecimento da formação continuada dos docentes, a ampliação das ações de permanência estudantil e o aprimoramento dos indicadores de desempenho acadêmico.

Essa integração fortalece a coerência entre planejamento, gestão e avaliação institucional, favorecendo a implementação efetiva das ações previstas e contribuindo para a consolidação da missão institucional da UNIFIMES.

A Organização Curricular e a Formação por Competências

A Política de Ensino da UNIFIMES estabelece a flexibilização curricular e a formação por competências como princípios estruturantes da organização didático-pedagógica dos cursos. Tal diretriz está em consonância

com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com as demandas contemporâneas por profissionais capazes de articular conhecimentos técnicos, habilidades práticas e competências socioemocionais. O documento institucional propõe a organização curricular em três núcleos: conteúdos básicos institucionais, conteúdos específicos por área de conhecimento e conteúdos teórico-práticos por curso. Essa estrutura favorece a integração interdisciplinar e a construção de percursos formativos mais coerentes com a realidade profissional dos estudantes.

A formação por competências, conforme destacada na política, não se restringe ao domínio de conteúdos conceituais. Busca-se desenvolver capacidades de análise crítica, resolução de problemas, comunicação, trabalho em equipe e atuação ética, aproximando-se das concepções de educação integral defendidas por Freire (1996) e Arendt (2016). Outro aspecto relevante refere-se à atualização permanente dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), prevista como meta institucional até 2028. Essa diretriz evidencia a preocupação da UNIFIMES em manter seus currículos alinhados às transformações científicas, tecnológicas e sociais, evitando processos formativos desatualizados ou excessivamente rígidos.

A Formação Docente e a Cultura de Inovação na UNIFIMES

A análise da política revela forte ênfase na valorização e na formação continuada dos docentes. O documento reconhece que a inovação pedagógica depende da qualificação permanente do corpo docente e de condições institucionais que favoreçam a experimentação de novas metodologias.

Entre as metas do PDI 2027–2031 destaca-se a capacitação integral dos docentes em metodologias ativas até 2029. Essa proposta demonstra compreensão de que a transformação das práticas pedagógicas exige investimento sistemático em desenvolvimento profissional, e não apenas a introdução pontual de tecnologias educacionais.

A política também incentiva a participação dos docentes em programas de pós-graduação, pesquisa e extensão, fortalecendo a integração entre produção científica e prática pedagógica. Tal diretriz contribui para a consolidação de uma cultura acadêmica baseada na investigação, na atualização constante e na inovação.

Além disso, o documento reafirma o papel do professor como mediador do conhecimento e organizador de experiências de aprendizagem, em sintonia com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007). O docente deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos e passa a atuar como facilitador da construção coletiva do saber.

Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica

A Política de Ensino dialoga diretamente com a Política Institucional de Inclusão ao incorporar princípios de acessibilidade pedagógica e respeito à diversidade. A criação da Diretoria de Inclusão representa importante

avanço institucional ao centralizar ações voltadas à promoção da equidade e da permanência estudantil.

O documento prevê adaptações razoáveis, suporte pedagógico especializado, recursos de acessibilidade e formação docente para práticas inclusivas. A incorporação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aos processos pedagógicos reforça a compreensão de que a diversidade estudantil deve ser considerada desde o planejamento curricular, e não apenas por meio de adaptações posteriores.

Essa abordagem aproxima-se do modelo social da deficiência e das discussões contemporâneas sobre inclusão no ensino superior (Sasaki, 2010; Melo; Martins, 2013). A acessibilidade é compreendida em dimensões arquitetônica, comunicacional, tecnológica, pedagógica e atitudinal, evidenciando que a inclusão depende de transformações estruturais e culturais no ambiente universitário.

Ao articular inclusão, permanência e qualidade acadêmica, a política amplia o entendimento de democratização do ensino superior, superando a visão limitada ao simples acesso à universidade.

Desenvolvimento Regional e Responsabilidade Social

A inserção da UNIFIMES no sudoeste goiano influencia diretamente as diretrizes de sua Política de Ensino. A região apresenta forte dinâmica econômica vinculada ao agronegócio, à agricultura familiar e a cadeias produtivas estratégicas para o estado de Goiás, o que demanda formação profissional alinhada às necessidades locais e regionais.

Nesse contexto, a política enfatiza a articulação entre universidade e sociedade, estimulando parcerias com empresas, instituições públicas e organizações comunitárias. As atividades de ensino, pesquisa e extensão são concebidas como instrumentos de intervenção social e de promoção do desenvolvimento sustentável.

A inserção curricular da extensão, prevista pela legislação nacional (Resolução do CNE nº 07/2018), ganha especial relevância ao aproximar os estudantes das demandas concretas da comunidade. Projetos extensionistas voltados à sustentabilidade, à inovação tecnológica, à educação e à saúde fortalecem o papel social da universidade e ampliam o impacto territorial de suas ações.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de universidade comprometida com o desenvolvimento humano e regional, em que a produção de conhecimento deve responder aos desafios sociais do território em que a instituição está inserida.

Avaliação Institucional e Monitoramento das Metas

Outro elemento de destaque na Política de Ensino é a articulação entre planejamento, avaliação e monitoramento institucional. O documento prevê acompanhamento contínuo por meio da Comissão Própria de Avalia-

ção (CPA), dos indicadores acadêmicos, do ENADE e das metas estabelecidas no PDI 2027–2031.

Entre os principais objetivos institucionais estão a atualização de 100% dos PPCs, a redução da evasão acadêmica, a ampliação da extensão curricularizada e a manutenção de conceitos elevados no ENADE. A definição de metas quantitativas e qualitativas demonstra preocupação com a gestão baseada em evidências e com a melhoria contínua da qualidade acadêmica.

Essa integração entre política de ensino, PDI e avaliação institucional fortalece a coerência das ações acadêmicas e amplia as possibilidades de acompanhamento efetivo dos resultados alcançados. Ao mesmo tempo, evidencia que a qualidade da educação superior depende de processos permanentes de reflexão, revisão e aperfeiçoamento institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Política de Ensino da UNIFIMES, recém aprovada pelo Conselho Universitário em 2026 (CONSUN), evidencia que o documento constitui instrumento estratégico para a consolidação da qualidade acadêmica e para o fortalecimento da identidade institucional no âmbito do Plano de Desenvolvimento Institucional 2027–2031. Os resultados demonstram que a política de ensino alinha-se ao novo Plano Nacional da Educação (2026–2036), aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da agenda 2030 da ONU e fundamenta-se concepções contemporâneas de educação superior, valorizando a formação integral, a inovação pedagógica, a inclusão educacional e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A incorporação de metodologias ativas, o incentivo ao protagonismo estudantil, a valorização da diversidade e a preocupação com a permanência acadêmica evidenciam o compromisso institucional com uma educação mais democrática, participativa e alinhada às demandas sociais contemporâneas. Além disso, a forte articulação entre a política de ensino e o desenvolvimento regional reforça o papel da UNIFIMES como agente de transformação social, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e comprometidos com a realidade local e regional.

Conclui-se que a Política de Ensino da UNIFIMES representa importante avanço institucional ao consolidar diretrizes capazes de orientar práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e socialmente comprometidas, fortalecendo o papel da educação superior na construção de uma sociedade mais justa, sustentável e democrática.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Centro Universitário de Mineiros pelo apoio institucional e à análise crítica do Prof. Marcos Elias Moreira, que contribuiu com olhares para a construção da política de ensino da UNIFIMES.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaramos que foram empregadas ferramentas de Inteligência Artificial em etapas específicas deste trabalho, exclusivamente como apoio linguístico, revisão textual, organização, análise auxiliar, mantendo-se a responsabilidade integral pela interpretação, argumentação e resultados apresentados.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira**: da educação superior à sociedade do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade, educação e aprendizagem escolar**. Campinas: Alínea, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão no ensino superior**: desafios e perspectivas. Natal: EDU-

FRN, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNIFIMES. **Estatuto Institucional**. Mineiros: Centro Universitário de Mineiros, 2026.

UNIFIMES. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2027-2031**. Mineiros: Centro Universitário de Mineiros, 2026.

UNIFIMES. **Política Institucional de Ensino**. Mineiros: Centro Universitário de Mineiros, 2026.

UNIFIMES. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Mineiros: Centro Universitário de Mineiros, 2026.

UNIFIMES. **Regimento Geral**. Mineiros: Centro Universitário de Mineiros, 2026.

Capítulo 5

GESTÃO INTEGRADA MULTICAMPUS: GOVERNANÇA, PADRONIZAÇÃO E EXCELÊNCIA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE DE RIO VERDE (UNIRV)

Alberto Barella Netto¹, Christiano Bittar², Cristhyano Pimenta Marques³,
João Mário Vieira de Paula e Silva⁴ e Muriel Amaral Jacob⁵

¹Professor da Universidade de Rio Verde (UnirV), e-mail: barella@unirv.edu.br; ²Professor da Universidade de Rio Verde (UnirV), e-mail: cbittar@unirv.edu.br; ³Professor da Universidade de Rio Verde (UnirV), e-mail: prof.cristhyanopimenta@unirv.edu.br; ⁴Servidor da Universidade de Rio Verde (UnirV), e-mail: joaomario@unirv.edu.br; ⁵Professora da Universidade de Rio Verde (UnirV), e-mail: muriel.jacob@unirv.edu.br

Resumo: O presente capítulo analisa o modelo de governança integrada de dupla liderança implementado pela Universidade de Rio Verde (UnirV) em 2021 para a gestão multicampus das Faculdades de Medicina. O estudo parte do desafio de conciliar a expansão territorial da instituição com a padronização acadêmica, a conformidade regulatória e a manutenção de indicadores de qualidade entre unidades distribuídas em diferentes municípios. O objetivo consiste em investigar de que maneira a articulação sistêmica entre as esferas administrativa e pedagógica contribui para a coordenação institucional e para a sustentabilidade da qualidade acadêmica em contexto multicampus. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência crítica, de natureza qualitativa e descritiva, fundamentado na análise do modelo de governança implementado pela instituição e na utilização de ferramentas de educational analytics, monitoramento de indicadores acadêmicos e instrumentos psicométricos baseados na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Os resultados evidenciam que a integração entre a gestão administrativa e a gestão pedagógica favoreceu a padronização de processos, o aprimoramento do acompanhamento do desempenho discente e a estruturação de mecanismos de diagnóstico preditivo voltados ao ENAMED. Conclui-se que a governança integrada multicampus constitui importante estratégia de coordenação institucional, contribuindo para a manutenção da qualidade acadêmica e oferecendo elementos potencialmente replicáveis para outras instituições de ensino superior em processo de expansão territorial.

Palavras-chave: governança universitária; gestão multicampus; avaliação institucional; psicomетria; ENAMED.

INTRODUÇÃO

O processo de interiorização do ensino superior brasileiro, especialmente nas últimas décadas, ampliou significativamente o acesso à formação universitária em regiões antes desprovidas de instituições de ensino superior. No estado de Goiás, esse movimento impulsionou a expansão das instituições multicampi, exigindo a construção de modelos de gestão capazes de conciliar crescimento geográfico, padronização acadêmica e manutenção de elevados padrões de qualidade educacional.

Nesse contexto, a Universidade de Rio Verde (UnirV) consolidou uma estrutura multicampus por meio da implantação de unidades em di-

ferentes municípios goianos, especialmente na oferta dos cursos de Medicina. Embora a expansão territorial represente importante instrumento de democratização do ensino superior, ela também impõe desafios relevantes de governança, notadamente quanto à uniformização dos processos acadêmicos, à observância das exigências regulatórias do Ministério da Educação (MEC/INEP) e do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), bem como à garantia de equivalência na infraestrutura, nos recursos pedagógicos e nos resultados educacionais entre os diversos campi.

Além dos desafios inerentes à expansão territorial, as Instituições Municipais de Ensino Superior desempenham papel estratégico no processo de interiorização do ensino superior brasileiro, especialmente na formação de profissionais da área da saúde. Ao levar cursos de Medicina para municípios situados fora dos grandes centros urbanos, essas instituições contribuem para a democratização do acesso à educação superior, para a qualificação das redes regionais de saúde e para o desenvolvimento socioeconômico das regiões em que estão inseridas. Nesse contexto, a manutenção da qualidade acadêmica em estruturas multicampus deixa de representar apenas uma questão de gestão institucional, passando a constituir elemento essencial para a consolidação das políticas de interiorização do ensino médico e para o cumprimento da função social desempenhada pelas universidades municipais.

Em resposta às crescentes demandas decorrentes da expansão territorial, a UniRV implementou, em 2021, um modelo de governança integrada multicampus, concebido para promover a articulação sistêmica entre as dimensões administrativa e pedagógica, assegurando padronização de processos, alinhamento regulatório e monitoramento contínuo da qualidade acadêmica em suas unidades descentralizadas.

A literatura sobre governança universitária multicampus reconhece que a expansão institucional somente se traduz em qualidade acadêmica quando acompanhada de mecanismos de coordenação capazes de integrar as dimensões administrativa e pedagógica, reduzindo assimetrias, promovendo padronização e assegurando monitoramento permanente dos indicadores de desempenho institucional.

É nesse cenário que emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira um modelo de governança integrada multicampus, baseado na dupla liderança administrativa e pedagógica, contribui para a padronização acadêmica e a manutenção de indicadores de qualidade em cursos de Medicina distribuídos em múltiplos campi?

Parte-se da hipótese de que a institucionalização de uma governança integrada, alicerçada na atuação coordenada entre a gestão administrativa e a coordenação pedagógica, favorece a uniformização de processos, fortalece os mecanismos de controle acadêmico e potencializa a manutenção de indicadores de qualidade, mesmo em contextos de expansão territorial e elevada complexidade organizacional.

Diante disso, o presente capítulo tem por objetivo analisar o modelo de governança de dupla liderança implementado pela Universidade de Rio Verde (UniRV), investigando de que forma a integração sistêmica entre as esferas administrativa e pedagógica contribui para a excelência acadêmica, a conformidade regulatória e a sustentabilidade da gestão multicampus nos cursos de Medicina.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como um relato de experiência crítica, de natureza qualitativa e descritiva, fundamentado na análise do modelo institucional de governança implementado pela UniRV, bem como na utilização de ferramentas de educational analytics, monitoramento de indicadores acadêmicos e aplicação de instrumentos psicométricos baseados na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Busca-se, ao final, oferecer uma reflexão sobre a potencial replicabilidade do modelo em outras instituições de ensino superior que enfrentam desafios semelhantes de expansão, padronização e garantia da qualidade acadêmica.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA GOVERNANÇA INTEGRADA MULTICAMPUS E DA PADRONIZAÇÃO ACADÊMICA

A governança universitária multicampus exige uma arquitetura organizacional que equilibre a autonomia das unidades com a coesão do sistema (Trigueiro, 2003). Teoricamente, este modelo fundamenta-se na interdependência entre as esferas pedagógica e administrativa (Vieira & Vieira, 2003), compreendendo que a excelência em sala de aula é indissociável da eficiência dos processos de suporte. A gestão de uma instituição com a envigadura da UniRV opera sob um regime de dupla regulação, enfrentando o desafio de alinhar-se simultaneamente às diretrizes do Ministério da Educação (MEC/INEP), em nível nacional, e às normativas do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), em nível regional.

Enquanto o sistema MEC/INEP impõe um rigor voltado para a padronização nacional e a competitividade em exames de larga escala, o CEE-GO foca na relevância social e no desenvolvimento regional do estado. A literatura contemporânea sobre gestão educacional sugere que o sucesso em ambientes multicampus reside na capacidade de implementar um isomorfismo institucional positivo (DiMaggio & Powell, 1983; Trigueiro, 2003), onde as melhores práticas de uma unidade são replicadas e adaptadas às demais, sem perder a identidade local.

A interdependência entre o administrativo e o pedagógico manifesta-se na compreensão de que o corpo docente, a infraestrutura tecnológica e os fluxos de comunicação são os vetores que viabilizam o projeto pedagógico. Sem uma gestão de Recursos Humanos (RH) alinhada à titulação exigida e sem uma logística que garanta laboratórios de ponta em todos os campi, o currículo torna-se uma peça meramente formal. Portanto, a governança na UniRV é tratada como um ecossistema onde a conformidade regulatória e a

inovação metodológica coexistem para sustentar a reputação acadêmica da instituição.

A governança integrada multicampus atua como o catalisador da padronização ao converter a estrutura universitária em um sistema aberto e interdependente, conforme preconizado pela Teoria da Gestão Sistêmica (Bertalanffy, 1968). Sob essa ótica, os subsistemas administrativo, pedagógico e jurídico não operam de forma isolada; ao contrário, sua mútua dependência é o que assegura a estabilidade e a qualidade do resultado final. A fragmentação institucional, comum em modelos descentralizados, é combatida pela mitigação da entropia organizacional, substituindo o isolamento por uma integração sinérgica que gera um efeito de *feedback* positivo, elevando consistentemente os indicadores acadêmicos. Esse processo é robustecido pelos mecanismos do Isomorfismo Institucional (DiMaggio & Powell, 1983): o coercitivo, imposto pelo rigor regulatório do MEC/INEP e do CEE-GO; o mimético, que promove a replicação deliberada de melhores práticas entre campi; e o normativo, que se manifesta na profissionalização e alinhamento do corpo docente via NAPMED. A integração administrativo-pedagógica acelera essa convergência ao eliminar ruídos de comunicação que, historicamente, bloqueiam a difusão de padrões de excelência.

A eficácia dessa integração fundamenta-se na Governança Corporativa Aplicada à Educação (Meyer & Rowan, 1977), onde a unificação interseccional transcende a mera escolha operacional para tornar-se um imperativo de legitimidade institucional perante *stakeholders* críticos, como discentes, o mercado e órgãos reguladores. A manutenção da Nota 5.0 depende da capacidade de demonstrar, documental e processualmente, que a universidade opera com uma racionalidade técnica unificada. Nesse cenário, a Teoria do Capital Humano (Becker, 1964, Schultz, 1961) fornece o substrato para entender que a integração administrativa é a garantia de que os vultosos investimentos em infraestrutura tecnológica (laboratórios, tecnologia) e no desenvolvimento de capital humano (capacitação docente via NAPMED) sejam maximizados. O retorno desses investimentos materializa-se no desempenho acadêmico superior dos estudantes no ENAMED, validando a eficiência da alocação estratégica de recursos. Em suma, a governança integrada multicampus produz a padronização e a qualidade porque transforma a universidade de uma coleção de unidades autônomas e fragmentadas em um sistema coeso onde as decisões pedagógicas são viabilizadas pela eficiência administrativa, e as decisões administrativas são guiadas pelas necessidades pedagógicas — um ciclo virtuoso de governança que sustenta a excelência acadêmica mensurável.

AS INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE ENSINO SUPERIOR E A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO MÉDICO

A expansão do ensino superior para regiões situadas fora dos gran-

des centros urbanos constitui uma das mais relevantes estratégias de democratização do acesso à educação no Brasil. Em um país marcado por profundas desigualdades regionais e pela concentração histórica das instituições universitárias em capitais e centros metropolitanos, a interiorização do ensino superior passou a representar não apenas uma política educacional, mas também um importante instrumento de desenvolvimento regional.

Nesse contexto, as Instituições Municipais de Ensino Superior (IMES) desempenham papel singular no cenário educacional brasileiro. Criadas, em sua maioria, a partir da segunda metade do século XX, essas instituições surgiram com a finalidade de ampliar oportunidades educacionais em municípios do interior, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e para a fixação de capital humano em regiões tradicionalmente afastadas dos grandes polos universitários.

Estudo recente de Gonçalves (2025) identificou a existência de 57 Instituições Municipais de Ensino Superior em funcionamento no país, distribuídas em oito unidades da federação, todas localizadas fora das capitais estaduais. Essas instituições atendem aproximadamente 80 mil estudantes e exercem papel relevante na formação profissional, na produção de conhecimento e na prestação de serviços à comunidade, configurando-se como importantes agentes de desenvolvimento econômico e social regional.

A relevância das IMES torna-se ainda mais evidente quando analisada sob a perspectiva da formação médica. Historicamente, os cursos de Medicina permaneceram concentrados em grandes centros urbanos, dificultando o acesso de estudantes residentes em regiões interiorizadas e contribuindo para a desigual distribuição de profissionais de saúde no território nacional. A expansão de cursos médicos para municípios de médio porte passou a ser compreendida como estratégia capaz de ampliar a formação de profissionais alinhados às necessidades locais, favorecendo sua posterior fixação nas regiões em que foram formados.

Diversos estudos apontam que a presença de cursos de Medicina produz efeitos que extrapolam o ambiente acadêmico, influenciando diretamente a estruturação das redes locais de saúde, a qualificação dos serviços assistenciais, a atração de profissionais especializados e o fortalecimento das atividades econômicas associadas ao setor. Nesse sentido, a interiorização do ensino médico contribui simultaneamente para a ampliação do acesso à educação superior e para a melhoria das condições de atendimento à população.

Entretanto, a expansão territorial dos cursos de Medicina impõe desafios significativos às instituições responsáveis por sua oferta. A necessidade de assegurar equivalência curricular, padronização de processos acadêmicos, conformidade regulatória e manutenção de indicadores de qualidade torna-se ainda mais complexa quando as atividades são desenvolvidas em múltiplos campi geograficamente dispersos. A simples replicação de estruturas físicas não é suficiente para garantir a uniformidade da formação mé-

dica, exigindo mecanismos permanentes de coordenação institucional.

É justamente nesse cenário que emerge a importância da governança multicampus. A adoção de estruturas organizacionais capazes de integrar planejamento administrativo, gestão pedagógica, acompanhamento de indicadores acadêmicos e conformidade regulatória passa a constituir elemento essencial para assegurar que a expansão territorial ocorra sem comprometimento da qualidade educacional. A governança integrada deixa de representar mera ferramenta administrativa e passa a assumir função estratégica para a sustentabilidade acadêmica dos cursos ofertados.

A experiência da Universidade de Rio Verde (UniRV) insere-se nesse contexto. Ao promover a expansão de suas Faculdades de Medicina para diferentes municípios do Estado de Goiás, a instituição passou a enfrentar o desafio de conciliar crescimento territorial com excelência acadêmica. A implementação de um modelo de governança integrada multicampus buscou responder a essa necessidade, estruturando mecanismos de coordenação capazes de garantir uniformidade pedagógica, eficiência administrativa e monitoramento permanente da qualidade da formação médica em todas as unidades.

Dessa forma, a análise da governança multicampus da UniRV deve ser compreendida não apenas como uma experiência de gestão universitária, mas como parte de um movimento mais amplo de fortalecimento das Instituições Municipais de Ensino Superior e de consolidação da interiorização do ensino médico como instrumento de desenvolvimento regional, inclusão educacional e promoção da qualidade dos serviços de saúde.

Evidencia-se, portanto, que a expansão territorial de cursos médicos demanda mais do que infraestrutura física e autorização regulatória, exigindo modelos organizacionais capazes de preservar a identidade acadêmica institucional e assegurar a equivalência da formação oferecida em diferentes localidades. É nesse contexto que se insere o modelo de governança integrada multicampus adotado pela UniRV, cuja estrutura busca harmonizar planejamento, execução, monitoramento e avaliação das atividades acadêmicas e administrativas. A seguir, são apresentadas as principais atribuições das instâncias responsáveis pela operacionalização desse modelo na Universidade de Rio Verde.

ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO MULTICAMPUS DA UNIRV

A estrutura de governança da UniRV para as Faculdades de Medicina é operacionalizada através de uma divisão clara de competências que convergem para um objetivo comum: a excelência acadêmica.

Coordenação Geral Multicampus e Gestão Contratual

Sob a égide da Portaria nº 939/2021 e da Portaria nº 2.681/2022, a Coordenação Geral assume a responsabilidade pela unificação estratégica e

operacional de todos os campi. Suas atribuições centrais incluem a fiscalização rigorosa de contratos administrativos, o planejamento macro de aquisições de bens e a contratação de serviços essenciais para a manutenção e o pleno funcionamento das unidades. Esta liderança atua como o garantidor da infraestrutura, zelando para que os recursos financeiros e materiais sejam alocados com eficiência, assegurando que o ambiente físico e tecnológico das faculdades atenda aos mais altos padrões de exigência regulatória.

Coordenação Pedagógica Multicampus

Esta coordenação, como uma extensão operacional da Coordenação Geral Multicampus, foca estritamente na gestão pedagógica do currículo e na padronização acadêmica. Suas funções abrangem a curadoria das metodologias de ensino, a supervisão do desenvolvimento docente e o monitoramento contínuo da qualidade educacional. É responsabilidade desta liderança garantir que o projeto pedagógico seja executado com isonomia em todas as unidades, promovendo a integração entre os Núcleos de Estruturante Docente (NDEs) e assegurando que as práticas de ensino-aprendizagem estejam alinhadas às competências exigidas pelo mercado e pelos órgãos reguladores.

Sinergia Operacional e Fluxos de Trabalho

A eficácia do modelo reside na sinergia operacional entre as duas coordenações. O fluxo de trabalho inicia-se com o mapeamento das necessidades pedagógicas realizado pela Coordenação Pedagógica (ex: necessidade de novos simuladores, atualização de acervo bibliográfico ou softwares específicos como a plataforma MedCof). Essas demandas são tecnicamente detalhadas e encaminhadas à Coordenação Geral, que, em sua função de Gestor Contratual, operacionaliza a aquisição, fiscaliza a entrega e garante a manutenção desses insumos. Essa integração elimina o hiato entre o planejamento acadêmico e a execução administrativa, garantindo que o professor e o aluno disponham das ferramentas necessárias no tempo e na qualidade exigidos pelo cronograma letivo.

METODOLOGIA E O PLANO DE AÇÃO INSTITUCIONAL ENAMED

A metodologia de gestão implementada pela UniRV baseia-se em um relato de experiência crítica e na aplicação de ferramentas de Analytics Educacional. O pilar central deste plano de ação foi a criação do Setor de Provas, uma unidade de inteligência avaliativa responsável pela centralização e validação de todos os itens de avaliação da universidade. Este setor introduziu a matriz avaliativa de referência, para padronização multicampus com base nas competências e habilidades contidas nas bases das DCNs e do ENAMED.

Complementarmente, o Núcleo de Apoio Pedagógico à Medicina (NAPMED) foi fortalecido para atuar na remediação imediata das fragilida-

des detectadas. O NAPMED oferece suporte psicopedagógico e capacitação metodológica, servindo como o braço executor das políticas de melhoria contínua. O fortalecimento dos NDEs permitiu uma revisão profunda das matrizes curriculares, garantindo que o conteúdo programático estivesse alinhado às exigências das DCNs. Uma inovação crucial foi a integração de uma plataforma digital, utilizada para a realização de simulados diagnósticos periódicos. Esses simulados funcionam como termômetros de desempenho, permitindo que a instituição antecipe os resultados do exame nacional e implemente planos de ação personalizados para turmas ou alunos com rendimento abaixo da meta estabelecida.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e analítica, desenvolvida sob a modalidade de relato de experiência crítica. A investigação tem por objeto o modelo de governança integrada multicampus de dupla liderança administrativa e pedagógica implementado pela Universidade de Rio Verde (UniRV), a partir de 2021, no âmbito das Faculdades de Medicina distribuídas em diferentes municípios do Estado de Goiás.

Os procedimentos metodológicos adotados consistiram na análise documental e institucional do processo de implementação e consolidação do modelo de governança multicampus, buscando compreender de que maneira a articulação sistêmica entre as dimensões administrativa e pedagógica contribui para a padronização acadêmica, a conformidade regulatória e a manutenção de indicadores de qualidade em contexto de expansão territorial.

O corpus da pesquisa é composto por atos normativos e documentos institucionais relacionados à governança multicampus, incluindo as Portarias nº 939/2021 e nº 2.681/2022, o Memorando nº 025/2026, documentos produzidos pela Coordenação Geral Multicampus, pela Coordenação Pedagógica Multicampus, pelo Núcleo de Apoio Pedagógico à Medicina (NAPMED), pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e pelo Setor de Provas, bem como registros institucionais referentes aos processos de monitoramento acadêmico e de padronização curricular.

Os instrumentos de coleta de dados compreenderam a pesquisa documental, a análise de registros administrativos, indicadores acadêmicos produzidos institucionalmente, dados oriundos de simulados diagnósticos periódicos, informações geradas por ferramentas de educational analytics e resultados provenientes de instrumentos psicométricos fundamentados na Teoria de Resposta ao Item (TRI), utilizados para acompanhamento do desempenho discente e identificação de fragilidades formativas relacionadas ao ENAMED.

A análise dos dados foi realizada mediante abordagem qualitativa

e interpretativa, orientada pelos referenciais da governança universitária multicampus, da Teoria Geral dos Sistemas, do institucionalismo organizacional e do isomorfismo institucional, buscando identificar os mecanismos pelos quais a integração entre gestão administrativa e coordenação pedagógica favorece a uniformização de processos, a difusão de boas práticas acadêmicas e a sustentação de indicadores de qualidade em cursos de Medicina ofertados em múltiplos campi.

A opção pelo relato de experiência crítica justifica-se pela possibilidade de examinar, de forma reflexiva e contextualizada, uma experiência institucional em desenvolvimento, permitindo identificar potencialidades, desafios e elementos de governança potencialmente replicáveis por outras Instituições de Ensino Superior que enfrentam demandas semelhantes de expansão territorial, padronização acadêmica e garantia da qualidade educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A implementação do Modelo de Governança Integrada de Dupla Liderança produziu resultados tangíveis na eliminação de gargalos históricos. A integração intersetorial entre a Coordenação Geral e a Coordenação Pedagógica permitiu que a UniRV superasse a fragmentação administrativa, garantindo que os insumos pedagógicos de alto valor agregado estivessem plenamente operacionais. A atuação do Gestor e Fiscal Contratual assegura que contratos complexos, como os de manutenção de laboratórios de simulação realística e o licenciamento da plataforma digital, não sofram interrupções por falhas burocráticas.

A discussão dos resultados demonstra que a disponibilidade ininterrupta de tecnologias educacionais e infraestrutura de ponta, aliada ao monitoramento acadêmico rigoroso da Coordenação Pedagógica Multicampus, criou um ambiente de alta performance. A eliminação de gargalos logísticos — como a falta de reagentes ou o mau funcionamento de manequins de simulação — permite que o corpo docente foque exclusivamente na transposição didática e na remediação de lacunas de aprendizagem.

A dupla governança atua diretamente na manutenção dos resultados das avaliações internas e externas, pois garante a conformidade com os indicadores de infraestrutura e recursos didáticos do instrumento de avaliação do INEP, ao mesmo tempo em que eleva os indicadores de desempenho estudantil. A sinergia entre o jurídico, o administrativo e o pedagógico transformou a gestão de contratos em uma ferramenta de suporte direto à aprendizagem. O uso de análise preditiva agora ocorre sobre uma base material sólida e confiável, consolidando uma cultura institucional onde a eficiência administrativa é o meio e a excelência acadêmica é o fim último.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou responder de que maneira um modelo de governança integrada multicampus, baseado na dupla liderança administrativa e pedagógica, contribui para a padronização acadêmica e para a manutenção de indicadores de qualidade em cursos de Medicina distribuídos em múltiplos campi. A análise da experiência da Universidade de Rio Verde (UniRV) permite concluir que a articulação sistêmica entre as esferas administrativa e pedagógica constitui importante mecanismo de coordenação institucional, favorecendo a uniformização de processos, o alinhamento regulatório e o monitoramento contínuo do desempenho acadêmico em contexto de expansão territorial.

A implementação do modelo de Dupla Liderança, instituído em 2021 e consolidado por meio das Portarias nº 939/2021 e nº 2.681/2022, permitiu à instituição estruturar mecanismos permanentes de integração entre gestão contratual, coordenação pedagógica, monitoramento por indicadores, ferramentas de educational analytics, instrumentos psicométricos baseados na Teoria de Resposta ao Item (TRI) e ações de apoio acadêmico desenvolvidas pelo NAPMED. Os resultados observados indicam que tais mecanismos contribuíram para reduzir assimetrias entre os diferentes campi, fortalecer a padronização acadêmica e criar condições institucionais favoráveis à manutenção de padrões equivalentes de qualidade formativa.

A experiência da UniRV evidencia que a qualidade acadêmica em estruturas multicampi não decorre exclusivamente da expansão física das unidades ou da mera replicação de currículos, mas da existência de mecanismos permanentes de coordenação capazes de integrar planejamento, execução, monitoramento e avaliação das atividades acadêmicas e administrativas. Sob essa perspectiva, a governança integrada multicampus assume função estratégica ao transformar unidades geograficamente dispersas em um sistema institucional coeso, orientado por objetivos comuns e por instrumentos permanentes de acompanhamento e melhoria contínua.

Mais do que uma solução voltada à eficiência administrativa, o modelo implementado demonstra como a governança multicampus pode contribuir para a consolidação da missão das Instituições Municipais de Ensino Superior, especialmente no contexto da interiorização do ensino médico. Ao possibilitar a expansão responsável de cursos de Medicina para diferentes municípios, preservando parâmetros homogêneos de formação, conformidade regulatória e monitoramento acadêmico, a governança integrada passa a desempenhar papel relevante na democratização do acesso à educação superior, no fortalecimento das redes regionais de saúde e na promoção do desenvolvimento socioeconômico das regiões interiorizadas.

Os resultados obtidos também corroboram a hipótese inicialmente formulada, ao evidenciarem que a institucionalização de estruturas per-

manentes de integração entre as dimensões administrativa e pedagógica favorece a uniformização de processos e cria condições propícias para a manutenção de indicadores de qualidade em ambientes de elevada complexidade organizacional. Embora a presente investigação esteja circunscrita à experiência da UniRV, os elementos identificados sugerem que modelos de governança integrados podem oferecer referenciais potencialmente replicáveis para outras Instituições de Ensino Superior que enfrentam desafios semelhantes de expansão territorial, padronização acadêmica e garantia da qualidade.

Conclui-se, portanto, que a governança integrada multicampus representa não apenas um mecanismo de gestão institucional, mas também uma estratégia de sustentação das políticas de interiorização do ensino superior, demonstrando que crescimento territorial, inclusão educacional e manutenção da qualidade acadêmica constituem objetivos compatíveis quando amparados por estruturas sólidas de governança, planejamento, monitoramento e avaliação permanente.

DECLARAÇÃO DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaramos que foram empregadas ferramentas de Inteligência Artificial em etapas específicas deste trabalho, exclusivamente como apoio linguístico e revisão textual, mantendo-se a responsabilidade integral pela interpretação, argumentação e resultados apresentados

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da Resposta ao Item**: conceitos e aplicações. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

BECKER, Gary Stanley. **Human Capital**: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: National Bureau of Economic Research, 1964.

BERTALANFFY, Ludwig von. **General System Theory**: foundations, development, applications. New York: George Braziller, 1968.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)**: relatório de síntese de área: medicina. Brasília, DF: Inep, 2023.

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, Washington, v. 48, n. 2, p. 147-160, 1983.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Editora UFG, 2001.

GONÇALVES, Eduardo Augusto Vella. **A contribuição das instituições**

municipais de ensino superior no desenvolvimento da região em que estão inseridas. 2025. 228 f. Tese (Doutorado em Administração) — Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2025.

MEYER, John W.; ROWAN, Brian. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. **The American Economic Review**, Pittsburgh, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **A interiorização do ensino superior e a gestão multicampi.** Brasília: Editora UnB, 2003.

UNIVERSIDADE DE RIO VERDE (UniRV). Memorando nº 025/2026. Designação da Coordenação Pedagógica Multicampus para o ciclo 2026. Rio Verde, GO: Pró-Reitoria de Graduação, 2026.

UNIVERSIDADE DE RIO VERDE (UniRV). Portaria nº 939/2021. Dispõe sobre a nomeação de Coordenador-Geral Multicampus. Rio Verde, GO: Reitoria, 2021.

UNIVERSIDADE DE RIO VERDE (UniRV). Portaria nº 2.681/2022. Designa Gestor e Fiscal Contratual para as unidades descentralizadas. Rio Verde, GO: Reitoria, 2022.

VIEIRA, Eurípides Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Estrutura e governança em instituições de ensino superior: um estudo comparativo de casos. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 177-197, abr./jun. 2003.

Capítulo 6

A COMPETÊNCIA DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A DEFESA DO FEDERALISMO COOPERATIVO DIANTE DA ADPF Nº 1247

Sebastião Donizete de Carvalho¹

¹Professor Doutor. Docente efetivo do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Diretor do Campus Trindade. Ex-Conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Goiás (2002-2018), Advogado, Procurador Municipal, Coordenador Estadual do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) e do Conselho Nacional do MNDH, Presidente do IBRACE – Instituto Brasil Central, e-mail: donizete@unifimes.edu.br.

Resumo: O presente artigo analisa a competência dos Conselhos Estaduais de Educação para a regulação da educação superior no contexto da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 1247, em tramitação perante o Supremo Tribunal Federal. A ação questiona a legalidade dos atos autorizativos expedidos pelos Conselhos Estaduais de Educação para cursos de Medicina ofertados por instituições municipais de educação superior fora de sua sede. O estudo examina a organização dos sistemas de ensino prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacando a autonomia dos sistemas estaduais de ensino e a inexistência de hierarquia entre os entes federados no âmbito educacional. Analisa-se ainda a natureza jurídica das instituições municipais de educação superior, a aplicação do artigo 242 da Constituição Federal e a autonomia universitária prevista no artigo 207 da Carta Magna. Por fim, examina-se a contribuição da Lei Complementar Federal nº 220/2025 para a consolidação do Sistema Nacional de Educação e para o fortalecimento do federalismo cooperativo educacional. Conclui-se que a atuação dos Conselhos Estaduais de Educação encontra sólido fundamento constitucional, legal e jurisprudencial, constituindo expressão legítima da autonomia dos sistemas estaduais de ensino e do pacto federativo brasileiro.

Palavras-chave: conselhos estaduais de educação; educação superior; federalismo cooperativo; sistema nacional de educação; ADPF 1247.

INTRODUÇÃO

Recentemente, a competência de regulação da educação superior pelos estados federados foi questionada na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 1247, que tramita no Supremo Tribunal Federal, sob a relatoria do Ministro Flávio Dino. Na ação, questiona-se se os atos normativos, deliberações e resoluções dos conselhos estaduais de educação são legais e constitucionais, especialmente para autorizar cursos de medicina nas instituições municipais de educação superior fora de sua sede, no mesmo estado da federação.

A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), prevista no § 1º do Art. 102 da Constituição Federal, é uma ação que tramita somente no Supremo Tribunal Federal (STF), por se tratar de procedimento que visa ao controle de constitucionalidade. A ação tem por objetivo evitar

ou reparar lesões a preceitos fundamentais previstos na Constituição que tenham sido causadas por atos do poder público.

No caso em análise, a Associação dos Mantenedores Independentes Educadores do Ensino Superior (AMIES), com sede em Brasília, ajuizou perante o Supremo Tribunal Federal a ADPF nº 1247¹ com o objetivo de impugnar atos de instituições municipais de ensino superior e de Conselhos Estaduais de Educação que autorizaram cursos de medicina ofertados mediante cobrança de mensalidades e fora dos limites territoriais dos municípios mantenedores.

A ADPF nº 1247 trata de dois estados da federação: Goiás e São Paulo. No caso de São Paulo, é citada a Universidade de Taubaté (UNITAU); no de Goiás, a Universidade de Rio Verde (UniRV) e o Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES).

No pedido inicial da AMIES, consta que a UNITAU oferece dois cursos de medicina fora de sede, um em Caraguatatuba e outro em Cruzeiro, municípios do Estado de São Paulo. A UniRV, em Goiás, oferece cursos de medicina fora da cidade de Rio Verde, em Aparecida de Goiânia, Formosa, Goianésia e Luziânia, municípios do Estado de Goiás, e a UNIFIMES oferece o curso de medicina em Trindade, fora de sua sede em Mineiros, também em Goiás.

Segundo a Associação proponente, os Conselhos Estaduais de Educação e as instituições municipais estariam violando a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, conforme prevê o inciso XXIV do Art. 22 da Constituição Federal e, por consequência, o princípio federativo. Quanto ao direito à educação, estariam violando o princípio da gratuidade do ensino público (Art. 206, IV, CF) e a garantia de qualidade do ensino superior. Alega-se, ainda, que os atos autorizatórios não consideraram a competência do SUS para coordenar a formação de recursos humanos na área da saúde, conforme o inciso III do Art. 200 da CF e a Lei dos Mais Médicos, nº 12.871/2013.

A Associação AMIES pede que o STF reconheça que a atuação dessas instituições municipais é inconstitucional e ilegal.

Este artigo intenta enfrentar as teses defendidas pela autora da ADPF nº 1247, que, intencionalmente, desconsidera os artigos 211 e 242 da Constituição Federal, os artigos 9º, 10, 11 e 17 da Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e a Lei Complementar Federal nº 220/2025.

Para questionar a tese apresentada na ação, o artigo, primeiro, trabalha conceitualmente o que são os conselhos de educação, com foco em sua competência e atribuição. Em seguida, verifica como estão organizados os sistemas de educação no país e onde se insere a educação superior estadual nessa configuração, explicando o que é a educação superior municipal, como ela se dá e como é possível. Ao final, conclui pela legitimidade dos atos

¹ O acesso ao processo é público no link: <https://portal.stf.jus.br/servicos/dje/listarDiarioJustica.asp?tipoPesquisaDJ=AP&classe=ADPF&numero=1247>.

normativos e de autorização dos Conselhos Estaduais de Educação para as instituições de ensino superior a eles jurisdicionadas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter jurídico-dogmático e documental, com análise da Constituição Federal de 1988, da legislação educacional, de atos normativos e pareceres dos Conselhos de Educação, de manifestações administrativas e de precedentes judiciais relacionados à matéria. O percurso argumentativo parte da organização constitucional dos sistemas de ensino para examinar a competência regulatória dos Conselhos Estaduais de Educação, a natureza jurídica das instituições municipais e os fundamentos invocados na ADPF nº 1247.

A REGULAÇÃO DOS CONSELHOS E OS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Na educação brasileira, o poder de regulação das instituições de ensino conta com órgãos colegiados compostos por representantes do Poder Público e da sociedade civil. Esses são os Conselhos de Educação, que têm funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras.

Para o professor Carlos Roberto Jamil Cury (2001):

Conselho vem do latim *Consilium* [não confundir com *concilium*, que significa convocação, assembleia, concílio - informação do autor no rodapé]. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulare*, significando tanto ouvir alguém submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido (...). (Cury, 2001, p. 47).

O primeiro Conselho de Instrução Pública foi criado na Bahia, em 1842, como iniciativa provincial, como eram chamados os estados federados à época. Em 1854, o Município do Rio de Janeiro criou o Conselho Director (sic) do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte. Como órgão nacional, está presente no ordenamento jurídico desde 1890. Em 1911, foi criado, pelo Decreto nº 8.659, o Conselho de Ensino Superior; já o Conselho Nacional de Instrução foi criado pela Lei nº 4.632/1923. Em 1931, o órgão nacional passou a se chamar Conselho Nacional de Educação, passando a ter previsão constitucional desde 1934. Após a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, passou a ter a denominação de Conselho Federal de Educação, mantendo-se assim até 1995. A partir daí, passou a ser o Conselho Nacional de Educação, nos termos da Lei Federal nº 9.131/1995 (Carvalho, 2020, p. 174-178).

Os conselhos estaduais de educação foram previstos no parágrafo único do Art. 152 da Constituição de 1934; entretanto, só foram efetivados na LDB de 1961, Lei Federal nº 4.024, nos termos de seu artigo 40. Para ficar no escopo das instituições tratadas neste artigo, o Conselho Estadual de Educação de Goiás foi criado pela Lei Estadual nº 4.009/1962 e o Conselho de São

Paulo foi criado pela Lei Estadual nº 7.940/1963. Ambos possuem atribuições normativas, consultivas, deliberativas e fiscalizadoras. No caso de Goiás, o Conselho de Educação é órgão de Estado, conforme previsto na Constituição Estadual de 1989, não possuindo a mesma característica o Conselho de São Paulo (Carvalho, 2020).

Dessa forma, no ordenamento jurídico brasileiro, os conselhos de educação são órgãos colegiados de deliberação e normatização, compostos por educadores de notório conhecimento educacional, que visam expedir atos de credenciamento, de autorização e de reconhecimento para as instituições de ensino de sua jurisdição, cabendo-lhes interpretar e aplicar a legislação educacional às suas jurisdições.

Os sistemas federal, estaduais e municipais de educação são autônomos e harmônicos, não havendo hierarquia nem dependência entre eles. Todos devem obedecer à Constituição e às normas gerais de educação, nos termos do Art. 211 da CF.

A competência de cada sistema de educação não se prorroga nem se transfere de um sistema para outro. Tal assunto foi tratado pelo Conselho Estadual de Educação quando instado a se manifestar sobre o pedido de autorização para funcionamento de cursos da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), do Ceará. Naquela oportunidade, de forma inovadora, os conselheiros Sebastião Donizete de Carvalho, Antônio Cappi e José Geraldo Santana Oliveira exararam parecer confirmando ser possível o oferecimento de cursos de graduação por universidade estadual do Ceará em Goiás, considerando o ato originário de credenciamento e autorização emitido pelo Conselho de Educação do Ceará. Este deveria ser acolhido e complementado por ato do Conselho de Educação de Goiás, por força do regime de colaboração. Não haveria possibilidade jurídica de tal pedido de autorização ser deliberado pelo sistema federal, pelo fato evidente de não haver hierarquia vertical entre eles. Assim, não há instância recursal entre os conselhos estaduais e o Conselho Nacional de Educação. Tal entendimento também foi o da Justiça Federal ao deliberar sobre o assunto da instalação da UVA em Goiás:

ADMINISTRATIVO. CONSTITUCIONAL. ENSINO SUPERIOR. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ. PRELIMINAR DE INCOMPETÊNCIA ABSOLUTA DA JUSTIÇA FEDERAL. EXCLUSÃO DA UNIÃO DA LIDE E CHAMAMENTO DO ESTADO DO CEARÁ AO PROCESSO. (...) APROVAÇÃO PELOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO DE AMBOS OS ESTADOS. POSSIBILIDADE. COBRANÇA DE MENSALIDADE. INSTITUIÇÃO ABRANGIDA PELO DISPOSTO NO ART. 242 DA CF/88. CABIMENTO. (...) III - A UVA obteve a autorização do Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará, em 15.01.2003, bem como do Conselho de Educação do Estado de Goiás, em 19/01/2004, restando satisfeito o requisito quanto às autorizações estaduais para que prestasse serviços de ensino superior no Estado de Goiás. (...). (TRF-1 - AC: 00163401520094013500, Relator: DESEMBARGADOR FEDERAL JIRAIR ARAM MEGUIRIAN, Data de Julgamento: 15/05/2017, SEXTA TURMA, Data de Publicação: 22/05/2017). Destaquei.

Como se verifica, quando os conselhos estaduais de educação cre-

denciam instituições de educação superior e autorizam cursos de graduação de seu sistema, inclusive o de medicina, não há desrespeito ao artigo 22 da Constituição Federal nem quebra do princípio federativo. Há, sim, confirmação do princípio, pois os entes federados (União, Estados e Municípios) estão exercendo plenamente suas atribuições e competências.

Na ADPF nº 1247, a autora intenta afirmar que o princípio federativo é assegurado quando exercido exclusivamente pela União, argumento que não para de pé sob nenhum aspecto.

Outra questão sobre a competência dos sistemas estaduais para autorizar cursos de Medicina envolve as Portarias nº 328/2018 e nº 329/2018 do Ministério da Educação (MEC), que suspenderam o chamamento público para a autorização de novos cursos de medicina para IES privadas e determinaram obrigações aos sistemas estaduais de educação. Depreende-se que não há submissão nem hierarquia entre um sistema de educação e outro; há cooperação e colaboração.

No Parecer CEE/CP nº 07, de 25 de abril de 2018, o Conselho Pleno do Conselho Estadual de Educação de Goiás reconheceu que as Portarias MEC nº 328/2018 e nº 329/2018 são atos terciários que decorrem da regulamentação (decreto), ato secundário que, necessariamente, descende do ato primário, que é a lei.

O parecer citado passou pela análise da Consultoria Jurídica (CONJUR) do Ministério da Educação, o que gerou o Parecer Referencial nº 00057/2019/CONJUR-MEC. Fundamentado na LDB e na autonomia do Pacto Federativo (Art. 211, CF), o parecer valida a competência do CEE-GO para autorizar cursos de medicina em seu sistema de ensino, limitando o alcance das Portarias MEC nº 328/2018 e nº 329/2018 ao sistema federal. Esta manifestação jurídica, dotada de efeito vinculante, estabiliza a competência do sistema estadual de Goiás com base no Pacto Federativo (Art. 211, CF).

O Conselho Estadual de Educação voltou a discutir a competência do Sistema Estadual para tratar da aprovação de cursos de medicina no Parecer CEE/CP nº 29, de 2018, de autoria do Conselheiro Marcos Elias Moreira, que adota a conclusão do Parecer CEE/CP nº 07/2018 e acrescenta, em sua fundamentação, que, no mesmo sentido, se manifestaram os Conselhos de Educação de São Paulo e Santa Catarina. No caso de São Paulo, em um relatório de 23 de maio de 2018, o Conselheiro Décio Lencioni Machado cita a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 3669/DF, julgada em 18/06/2007 e aprovada por unanimidade, acompanhando o voto da Relatora, Ministra Cármen Lúcia, que entendeu: “em se tratando de normas gerais de Educação, a competência concorrente entre a União, que as define, se contrapõe à dos entes estaduais e do Distrito Federal, que fixam as especificidades”. Concluindo:

o MEC não pode por intermédio de suas portarias, que constituem atos administrativos federais, e que, portanto, não se sobrepõem às leis, regular os cursos superiores de educação das instituições jurisdicionadas aos Sistemas Estaduais, que, por sua vez, são disciplinados por leis e atos normativos estaduais. (ADI 3669/DF, relatora Ministra Cármen Lúcia, 18/07/2007, Supremo Tribunal Federal).

Nesse mesmo sentido foi o Parecer nº 101, de 04/09/2018, do Conselho de Educação de Santa Catarina.

Para concluir este item sobre competência e jurisdição, é preciso assentar que não há impedimento legal para que os conselhos estaduais autorizem suas instituições de ensino para além dos limites geográficos de sua sede. Também não há essa vedação para o Conselho Nacional de Educação, que pode autorizar as instituições públicas federais e as privadas para além de sua sede. Podemos citar inúmeros exemplos de universidades federais que funcionam com campus para além de sua sede. Em Goiás, a Universidade Federal de Goiás (UFG), com sede em Goiânia, funcionava com campi em Jataí e em Catalão, hoje transformados em universidades. A UFG possui, atualmente, campus em Aparecida de Goiânia e uma extensão na Cidade de Goiás. No caso das privadas, para não nos alongarmos, podemos ficar nos exemplos da Uninove, da Estácio e da UNIP.

A norma educacional, no ordenamento jurídico, estabelece regime de cooperação entre os sistemas de educação, não de subordinação.

A EXCEÇÃO DA GRATUIDADE DO ENSINO PARA AS IES CRIADAS ANTES DE 1988, PREVISTA NO ARTIGO 242 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Outro argumento falacioso da petição inicial proposta pela Associação dos Mantenedores Independentes Educadores do Ensino Superior (AMIES) é que, havendo cobrança de mensalidades dos alunos dos cursos oferecidos pelas instituições municipais de ensino superior, elas perdem seu caráter público, devendo, portanto, ser reguladas pelo Sistema Federal, o que ocasionaria a transferência das IES municipais para a regulação da SE-RES/MEC e para o CNE.

Para afastar este argumento é necessária uma digressão. A educação superior municipal é uma ilustre desconhecida para a maioria dos sistemas de educação dada a configuração atual da legislação educacional. Em sua tese de doutorado o Prof. Eduardo Augusto Vella Gonçalves com o título “A Contribuição das Instituições Municipais de Ensino Superior no Desenvolvimento da Região em que Estão Inseridas” orientada pelo Prof. Dr. Leandro Prearo na Universidade de São Caetano do Sul (UCSC) assim qualifica as municipais:

Outra conclusão relevante é que as limitações impostas por sua natureza jurídica de instituição pública não gratuita, as coloca em desvantagem em relação às IES privadas no acesso a benefícios governamentais, como programas de financiamento estudantil, gerando uma dependência quase exclusiva das mensalidades, reforçando a necessidade de políticas públicas e de uma redefinição estratégica que consolide a identidade e o papel dessas instituições como vetores essenciais do desenvolvimento local.
(...) Assim, conclui-se que as Instituições de Ensino Superior Municipais desempenham papel estratégico no desenvolvimento das

regiões onde se inserem, contribuindo para a formação de capital humano, o fortalecimento social e econômico, e a dinamização de processos de inovação. Apesar dos desafios, a atuação das IES Públicas Municipais reafirma a importância da educação superior pública como instrumento de desenvolvimento regional sustentável e inclusivo. (Gonçalves, 2025, p.187)

Por outro lado, é corrente, mas não correto, afirmar que cabe aos municípios oferecer exclusivamente a educação básica restrita a educação infantil e ao ensino fundamental, entretanto, o que determina o § 2º do artigo 211 da CF é que atuação é prioritária, não exclusiva. Dessa maneira não há impedimento legal para que o município ofereça educação superior. Poderia haver o argumento que não se comprovando o atendimento integral de toda a população escolar nos municípios poderia haver desvio de recursos vinculados da educação básica para a educação superior, entretanto as instituições municipais tratadas na ação, objeto deste artigo, não dependem de recursos públicos, pois possuem sustentabilidade financeira, conforme confirmado pelos Tribunais de Contas que as fiscalizam.

As municipais que cobram mensalidades possuem essa característica por terem sido criadas antes de 05 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal, conforme assegurado pelo Art. 242. Desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, Lei 4.024, há a previsão da cobrança dos alunos conforme se vê no estabelecido no §1º do art. 21 “Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas a prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e a aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.”

O § 2º do artigo 9º da LDB de 1961, que trata das atribuições do Conselho Federal de Educação, estabelece a competência do sistema estadual: “A autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior caberão aos conselhos estaduais de educação na forma da lei estadual respectiva.”

Com a ditadura militar houve a revogação da LDB de 1961 e em seu lugar foram sancionadas duas leis. A Lei Federal nº 5.540/1968, da Reforma Universitária e a Lei 5.692/1971 que trata do ensino de primeiro e segundo grau, o que hoje se denomina educação básica. No artigo 4º da reforma universitária é permitida a criação de fundações ou autarquias de direito público: “As universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações.” E no artigo 49 é reconhecida a competência dos conselhos de educação estaduais: “As universidades e os estabelecimentos isolados reconhecidos ficam sujeitos à verificação periódica pelo Conselho de Educação competente, observado o disposto no artigo anterior.”

Ficando nas instituições tratadas na ADPF a Universidade de Rio Verde iniciou suas atividades por meio da Lei Municipal nº 1.221/1973, a Universidade de Taubaté foi criada pela Lei Municipal nº 1.498/1974 e o Centro Universitário de Mineiros se estabeleceu por meio da Lei Municipal nº

278/1985, assim todas não são obrigadas a oferecer a educação superior de forma gratuita, pois houve o acolhimento de seus atos originais de criação pela Constituição de 1988.

São fundações de direito público mantenedoras de instituições de ensino superior que podem exercer sua atividade cobrando mensalidades, pois assim determina seu ato instituidor. Não se confundem com empresas privadas, pois não objetivam lucro e nem dividem rendimentos com seus dirigentes, todos os recursos financeiros adquiridos devem ser aplicados no desenvolvimento de suas atividades de educação. Os gestores da instituição são docentes concursados e efetivos, devidamente habilitados, exercendo suas atribuições mediante a designação de função gratificada, por serem professores recebem a mesma hora-aula de todos os outros docentes de acordo com sua habilitação. Ademais devem obedecer aos princípios da Administração Pública previstos no Art. 37 da Constituição: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. As IES municipais estão submetidas aos Tribunais de Contas respectivos e devem obedecer a Lei de Licitações e de contratos públicos, Lei Federal 14.133/2021.

Todas as fundações de ensino superior tratadas na ADPF nº 1247 não recebem recursos públicos de seus municípios instituidores pois possuem sustentabilidade financeira decorrentes da cobrança do ensino de seus alunos.

A AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES E CENTROS UNIVERSITÁRIOS E A LEGALIDADE DE SEUS ATOS

Em diversos momentos a petição inicial da ADPF nº 1247 afirma que as universidades de Taubaté e de Rio Verde e o Centro Universitário de Mineiros criaram por ato próprio os seus cursos de medicina. Novamente o raciocínio é capcioso e pode induzir ao erro de análise.

As universidades dispõem de autonomia conforme circunscrito no Art. 207 da Constituição Federal. A atual lei de diretrizes e bases da educação (Lei 9.394/1996) trata das universidades nos artigos 52 e 53, sendo suas atribuições: criar, organizar e extinguir cursos e programas; fixar currículos; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa; fixar número de vagas; elaborar e reformar seus estatutos e regimentos; conferir graus, diplomas e outros títulos; administrar rendimentos e deles dispor e receber diversos recursos e doações. Estes artigos foram regulamentados, inicialmente, pelos decretos nº 2.207/1997 e 5.786/2006 onde se equiparam os centros universitários às universidades, considerando esses como instituições de ensino superior pluricurriculares e que poderão criar, organizar cursos e programas de educação superior bem como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes. Os decretos nº 2.207/1997 e 5.786/2006 foram revogados pelo Decreto 9.235/2017, onde se reafirma a autonomia das universidades e dos centros universitários.

Assim decorrente das atribuições das universidades e centros universitários está a capacidade legal de criar cursos e definir vagas, por isso o ato inicial de qualquer curso de graduação é ser criado e aprovado pelos órgãos colegiados superiores das IES, no caso todos tramitam internamente e são aprovados pelo Conselho Universitário ou órgão equivalente. Os cursos de graduação, com a exceção do curso de graduação em medicina, são criados por resolução do conselho universitário, devendo a instituição solicitar seu reconhecimento ao órgão regulador que é o Conselho de Educação na metade da primeira turma do curso. No caso do Curso de Medicina a avaliação do conselho deve ser prévia, devendo iniciar seu funcionamento somente após a aprovação. Devido à autonomia das universidades e centros universitários o ato de criação de todos os cursos é da instituição, isso decorre de seu estatuto e regimento. Em outras palavras a criação de um curso de graduação é sempre ato de motu próprio (por iniciativa própria ou de espontânea vontade) não havendo aí nenhuma irregularidade é simplesmente o cumprimento das normas educacionais.

TEMPOS MELHORES VIRÃO

O Congresso Nacional em outubro de 2025 aprovou a Lei Complementar Federal nº 220 que institui o Sistema Nacional de Educação e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A aprovação dessa lei representa um dos mais relevantes avanços normativos da educação brasileira desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao regulamentar o Sistema Nacional de Educação (SNE) previsto no art. 23, parágrafo único, no art. 211 e no art. 214 da Constituição da República. A nova legislação preenche importante lacuna institucional existente há décadas, conferindo maior clareza às relações de cooperação federativa e estabelecendo mecanismos permanentes de articulação entre os diversos sistemas de ensino.

Sob a perspectiva constitucional, a lei fortalece o modelo de federalismo cooperativo adotado pela Constituição de 1988. Como ensina José Afonso da Silva, a repartição de competências educacionais prevista no art. 211 da Constituição não estabelece relações de hierarquia entre os entes federados, mas sim um regime de colaboração destinado à consecução dos objetivos educacionais comuns do Estado brasileiro. Nesse contexto, a Lei Complementar nº 220/2025 reafirma a autonomia dos sistemas estaduais, distrital e municipais de educação, preservando suas competências normativas, administrativas e pedagógicas.

A nova legislação também prestigia as instâncias normativas dos respectivos sistemas de ensino, especialmente os Conselhos de Educação, reconhecendo seu papel estratégico na formulação, regulamentação e acompanhamento das políticas educacionais. Tal diretriz encontra respaldo na compreensão de Carlos Roberto Jamil Cury, para quem a gestão demo-

crática da educação e a organização dos sistemas de ensino exigem espaços institucionais permanentes de deliberação, participação e normatização, capazes de assegurar a efetividade do pacto federativo educacional.

Outro aspecto relevante da Lei Complementar nº 220/2025 consiste na superação de ambiguidades históricas que frequentemente conduziam à confusão entre o sistema federal de ensino e o Sistema Nacional de Educação. A ausência de regulamentação específica favorecia interpretações segundo as quais o sistema federal ocuparia posição de superioridade em relação aos sistemas estaduais e municipais. Entretanto, conforme leciona Paulo Bonavides, o federalismo brasileiro está fundamentado na autonomia política, administrativa e normativa dos entes federativos, sendo incompatível com estruturas centralizadoras que esvaziam competências constitucionalmente asseguradas aos Estados e Municípios.

Nesse cenário, a Lei Complementar nº 220/2025 representa importante instrumento de consolidação do federalismo cooperativo educacional, ao estabelecer parâmetros nacionais sem comprometer a autonomia dos sistemas locais. A coordenação nacional passa a ser compreendida não como mecanismo de subordinação, mas como instrumento de cooperação, pactuação e corresponsabilidade, fortalecendo a unidade da política educacional brasileira sem afastar a diversidade e as especificidades dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite concluir que a tese sustentada na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 1247 não encontra respaldo no modelo constitucional de organização da educação brasileira nem na estrutura federativa estabelecida pela Constituição da República de 1988. O sistema educacional brasileiro foi concebido sob a lógica do federalismo cooperativo, no qual União, Estados, Distrito Federal e Municípios exercem competências próprias e complementares, organizadas em regime de colaboração, sem relações de subordinação ou hierarquia entre os respectivos sistemas de ensino.

Nesse contexto, os Conselhos Estaduais de Educação exercem funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras legitimamente atribuídas pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas legislações estaduais específicas. A competência para credenciar instituições de educação superior vinculadas aos sistemas estaduais e para autorizar seus cursos de graduação constitui expressão direta da autonomia dos sistemas estaduais de ensino, encontrando amplo respaldo na legislação educacional, na jurisprudência e na própria evolução histórica dos órgãos normativos da educação brasileira.

Também se demonstrou que as instituições municipais de educação superior alcançadas pela ADPF nº 1247 possuem fundamento jurídico es-

pecífico no artigo 242 da Constituição Federal, dispositivo que preservou a possibilidade de cobrança de mensalidades pelas instituições oficiais criadas antes da promulgação da Constituição de 1988 e que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos. Trata-se de situação constitucionalmente protegida e consolidada ao longo de décadas de funcionamento dessas instituições.

Da mesma forma, verificou-se que a autonomia universitária assegurada pelo artigo 207 da Constituição Federal legitima a iniciativa das universidades e centros universitários para criar e organizar seus cursos, observados os procedimentos de avaliação e autorização previstos pelos respectivos sistemas de ensino. Tal prerrogativa não configura irregularidade, mas expressão da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão que caracteriza as instituições universitárias brasileiras.

A aprovação da Lei Complementar Federal nº 220/2025 representa importante marco normativo para a consolidação do Sistema Nacional de Educação, ao regulamentar o regime de colaboração entre os entes federativos e reafirmar a autonomia dos sistemas estaduais, distrital e municipais. A nova legislação contribui para superar ambiguidades históricas que frequentemente confundiam o Sistema Nacional de Educação com o Sistema Federal de Ensino, fortalecendo a compreensão de que a coordenação nacional das políticas educacionais não implica centralização administrativa nem supressão das competências constitucionalmente atribuídas aos demais entes federados.

Por fim, conclui-se que a preservação das competências dos Conselhos Estaduais de Educação e dos sistemas estaduais de ensino não constitui apenas uma exigência jurídica decorrente da Constituição Federal, mas também condição indispensável para a efetivação do pluralismo institucional, da gestão democrática da educação e da concretização do pacto federativo educacional brasileiro. O fortalecimento do Sistema Nacional de Educação exige cooperação, articulação e respeito às autonomias constitucionalmente estabelecidas, elementos que se mostram essenciais para a garantia do direito à educação com qualidade social em todo o território nacional.

REFERÊNCIAS

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 35. ed. São Paulo: Malheiros, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a

União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 3 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Consultoria Jurídica. Parecer Referencial nº 00057/2019/CONJUR-MEC/CGU/AGU. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Tribunal Regional Federal (1. Região). Apelação Cível nº 0016340-15.2009.4.01.3500. Relator: Desembargador Federal Jirair Aram Meguerian, 6ª Turma, julgado em 15 maio 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/trf-1/892481841/relatorio-e-voto-892481894>. Acesso em: 5 ago. 2026.

CARVALHO, Sebastião Donizete de. **Os Conselhos de Educação e a gestão democrática da escola pública**. Belo Horizonte: Dialética, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 43-60.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1203, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

GONÇALVES, Eduardo Augusto Vella. **A contribuição das instituições municipais de ensino superior no desenvolvimento da região em que estão inseridas**. 2025. 228 f. Tese (Doutorado em Administração) — Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2025.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Direito à Educação e Direitos na Educação**. São Paulo: EDUSP, 2000.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2024.

Capítulo 7

IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, A PARTIR DA INOVAÇÃO, INCLUSÃO, EMPREENDEDORISMO E SUSTENTABILIDADE

Glicélia Pereira Silva¹, Evandro Salvador Alves de Oliveira², Juliene Rezen-de Cunha³ e Marilaine de Sá Fernandes⁴

¹Professora do Centro Universitário de Mineiros, Goiás (UNIFIMES) – Diretora de Pesquisa, e-mail: glicelia@unifimes.edu.br; ²Professor do Centro Universitário de Mineiros, Goiás (UNIFIMES) – Pró-Reitor de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, e-mail: evandro@unifimes.edu.br; ³Professora do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) e Reitora, e-mail: juliene@unifimes.edu.br; ⁴ Professora do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) e Vice-Reitora, e-mail: marilaine@unifimes.edu.br

Resumo: Introdução: As políticas institucionais de pesquisa são fundamentais para o fortalecimento da educação superior, promovendo avanços científicos, tecnológicos e inovadores por meio da integração entre ensino, pesquisa, extensão e inovação. Objetivo: Analisar a relevância dessas políticas na promoção da sustentabilidade, inclusão, empreendedorismo e no alinhamento das ações institucionais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Método: Foi realizada uma análise reflexiva e documental de diretrizes e práticas de pesquisa. Resultados: Verificou-se que uma governança eficiente fortalece a articulação entre os eixos acadêmicos, amplia o impacto social da ciência, favorece a transferência de tecnologia e estimula a inovação. Conclusão: O fortalecimento das políticas de pesquisa é essencial para o desenvolvimento regional sustentável, exigindo financiamento contínuo, redução de barreiras institucionais e promoção de uma ciência inclusiva, responsável e inovadora.

Palavras-chave: políticas científicas; educação superior; desenvolvimento regional; sustentabilidade; governança na ciência.

INTRODUÇÃO

A Pesquisa como Eixo Estratégico da Educação Superior

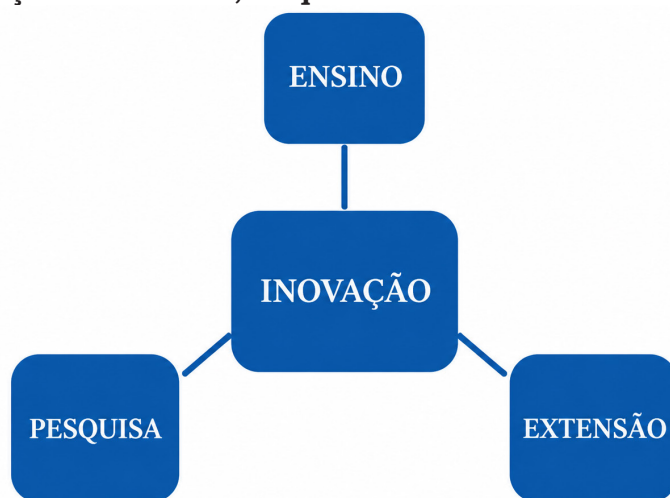
Na atualidade, a relevância das políticas institucionais de pesquisa é mensurada por sua capacidade de articular eixos estruturantes que impulsionem o ecossistema regional. O alinhamento estratégico entre inovação, inclusão, empreendedorismo e sustentabilidade redefine o papel das universidades, transformando o conhecimento acadêmico em valor social tangível.

A universidade contemporânea consolida-se sob o preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, operando como a principal força motriz do desenvolvimento técnico-científico e socioeconômico. A atividade de pesquisa transcende o ambiente acadêmico tradicional, convertendo-se em uma função estratégica para a formulação de respostas a crises complexas (Brankovic; Cantwell, 2022).

A produção do conhecimento migrou de um modelo puramente disciplinar e endógeno para uma dinâmica transdisciplinar, heterogênea e socialmente responsável, onde a legitimidade da ciência é mensurada por sua capacidade de interagir com as demandas da sociedade e do setor produtivo. Essa mudança exige novas formas de coordenação e reconfigura o próprio tecido institucional e os modelos de governança universitária tradicionais (Balbachevski, 2017).

As políticas institucionais constituem o arcabouço normativo, estratégico e orçamentário que orienta a tomada de decisão dentro das Instituições de Ensino Superior (IES). Elas definem desde os critérios de distribuição de fomento interno e a criação de programas de pós-graduação stricto sensu até as diretrizes para a transferência de tecnologia e a inserção internacional. Nesses cenários, a ausência de diretrizes locais claras favorece a fragmentação dos ecossistemas de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I). Cabe às políticas institucionais mitigar a histórica dependência de recursos externos, estabelecer canais eficientes de governança científica junto a agências locais e estruturar redes colaborativas capazes de fixar pesquisadores com alto nível de produção (Balbachevski, 2017).

Figura 1 – Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão como eixo central à Inovação



Fonte: Elaborado pelos autores.

Este capítulo tem por objetivo discutir o papel, os desafios e as potencialidades das políticas institucionais de pesquisa na educação superior, sob a ótica de quatro eixos estruturantes: sustentabilidade, inclusão, inovação e empreendedorismo. Busca-se fornecer uma análise crítica que investigue em que medida a ciência produzida tem contribuído para o desenvolvimento regional sustentável, para a mitigação de assimetrias socioeconômicas e para a transição em direção a novos regimes de governança da ciência.

Governança Integrada e a Sinergia entre Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação

Atualmente, a maturidade de uma IES é avaliada pela sua capacidade de operacionalizar de forma integrada o quadrilátero acadêmico: Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação. Essa indissociabilidade garante que o conhecimento gerado nos laboratórios qualifique as matrizes curriculares da graduação, ao mesmo tempo em que as demandas identificadas pelas ações de extensão comunitária retroalimentam as perguntas de pesquisa dos programas de pós-graduação (Jong & Baladan, 2022; Salles-Filho, 2022).

As políticas institucionais de pesquisa necessitam operar em uma lógica de dupla hélice escalar, por um lado, responder às demandas imediatas do arranjo produtivo e social local ("olhar para dentro") e de outro lado, alinhar-se às grandes agendas científicas e civilizatórias globais ("olhar para fora"). Esse equilíbrio impede o isolamento da ciência regional e evita a mera cópia de agendas eurocêntricas que desconsideram as especificidades e vulnerabilidades do território. O alinhamento é alcançado quando os planejamentos estratégicos das IES adotam como eixos estruturantes marcos internacionais consolidados, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estimulando os pesquisadores a direcionar seu gênio criativo para temas de relevância local e global de forma simultânea (Fauzi et al., 2022).

Ciência para o Desenvolvimento Sustentável

A sustentabilidade converteu-se em um requisito de sobrevivência civilizatória e em um princípio epistemológico norteador da prática científica. Uma política institucional de pesquisa comprometida com a sustentabilidade deve estruturar linhas de investigação voltadas para as dimensões econômica, social, ambiental e institucional (Faborode, 2023).

A governança universitária moderna exige o alinhamento das metas acadêmicas aos critérios de sustentabilidade institucional, garantindo a integridade e resiliência das infraestruturas e dos grupos de pesquisa frente a crises financeiras e políticas. Grupos de pesquisa de excelência dependem de investimento contínuo em recursos humanos e equipamentos. A desconinuidade de fomento fragmenta as equipes e força a dispersão de pesquisadores altamente qualificados (Jong & Baladan, 2022).

A indução de pesquisas alinhadas à Agenda 2030 da ONU constitui um dos mecanismos mais eficazes para validar o impacto social das IES. A literatura internacional aponta que a colaboração interinstitucional e o foco em problemas de base regional são os principais propulsores de pesquisas de alto impacto na área de sustentabilidade.

Ademais, este alinhamento estratégico qualifica as instituições para captar recursos de fundos internacionais de financiamento climático e ambiental, que progressivamente condicionam o aporte de capital à demonstração de impacto direto nos indicadores globais de sustentabilidade. No

contexto regional, a biodiversidade de biomas estratégicos, como o Cerrado, viabiliza a prospecção de linhas de pesquisa voltadas à bioeconomia, ao mapeamento de comunidades tradicionais e proteção do patrimônio genético local (Faborode, 2023; Jong & Baladan, 2022).

Diante disso, a conservação e a mitigação de impactos devem figurar como prioridades absolutas e transversais nas políticas de pesquisa, gerando cooperação acadêmica focada na redução de assimetrias regionais por meio de modelagem hidrológica, monitoramento de aquíferos, sequestro de carbono e biotecnologias aplicadas à restauração ecológica.

Democratização do Conhecimento e Inclusão

A excelência científica perde seu sentido ético se for excludente. O conceito de ciência inclusiva pressupõe a democratização do acesso ao núcleo produtor de conhecimento, os laboratórios e os grupos de pesquisa, mediante a criação de políticas institucionais afirmativas que garantam a inserção de estudantes de grupos vulnerabilizados nos programas de Iniciação Científica (Barujel & Martínez, 2025).

A responsabilidade social das universidades reflete-se na escolha das perguntas de pesquisa, debruçando-se sobre patologias negligenciadas, violência de gênero e impactos da exclusão digital na educação básica. Essa transformação responde diretamente à transição histórica das universidades, que abandonaram o perfil puramente elitista e autorreferenciado para atender a demandas urgentes de equidade social e diversidade no acesso (Albagli et al., 2014)

A capilaridade que as instituições de ensino superior possuem nas regiões mais remotas do Brasil contribui para a interiorização da pesquisa científica como um poderoso instrumento de desconcentração de renda e de empoderamento regional. A presença de doutores ativos no interior eleva o nível técnico dos serviços locais, melhora a qualificação do magistério e subsidia as prefeituras com dados científicos sólidos para o planejamento urbano e ambiental.

O estabelecimento de redes interinstitucionais sólidas torna-se, portanto, crucial para mitigar o isolamento desses novos centros acadêmicos. Essa democratização é potencializada pelo movimento global da Ciência Aberta, que propõe uma mudança sistêmica na forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e avaliado. Fundamentando-se no princípio de que os resultados de pesquisas financiadas com recursos públicos devem estar acessíveis gratuitamente a qualquer cidadão (Barujel & Martínez, 2025).

Paralelamente, as novas diretrizes recomendam a promoção de uma ecologia de saberes, estabelecendo um diálogo horizontal entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais de povos indígenas e comunidades quilombolas. Esse diálogo recusa o caráter extrativista e resguarda a repartição justa de benefícios e a copropriedade intelectual das descobertas (Albagli et al., 2014).

Inovação e Empreendedorismo Científico como Vetores de Desenvolvimento Regional

A inovação tecnológica e social é o elo que transforma o conhecimento abstrato em valor tangível para a sociedade. No contexto do desenvolvimento periférico, a inovação não pode ser pensada como um fenômeno insular restrito a parques tecnológicos de alta renda. Ela deve operar como uma estratégia capilarizada de desenvolvimento regional, capaz de adensar as cadeias produtivas locais, gerar empregos de alta qualificação e responder à expectativa social de que a universidade cumpra um papel central nos sistemas nacionais de inovação (Balbachevski, 2017).

Para tanto, as universidades necessitam calibrar o equilíbrio entre a pesquisa básica (indispensável para o avanço das fronteiras do saber) e a pesquisa aplicada, focando na resolução de gargalos históricos do setor produtivo e social através de ecossistemas baseados em inovação aberta. O empreendedorismo científico manifesta-se de forma concreta quando os resultados de pesquisas de pós-graduação dão origem a empresas de base tecnológica. Diferente do empreendedorismo por necessidade, o empreendedorismo científico gera negócios intensivos em conhecimento, com alta barreira de entrada para concorrentes e imenso potencial de sofisticação econômica (Maas et al. 2022).

Para que o empreendedorismo seja incorporado como uma extensão natural da atividade científica, as IES precisam superar barreiras culturais e burocráticas internas que ainda encaram a aproximação com o mercado com desconfiança ideológica. Sendo assim, as políticas institucionais devem prever: Regulamentações claras de propriedade intelectual; Flexibilização de carga horária para docentes que desejam se associar a startups; Estruturação de incubadoras de empresas de base tecnológica (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000).

Ao fomentar ecossistemas locais de empreendedorismo inovador, as IES atuam como agentes de reconfiguração econômica das cidades. Municípios do interior, historicamente dependentes de atividades extrativistas ou da pecuária extensiva, passam a abrigar arranjos baseados em modelos biotecnológicos e de economia do conhecimento.

Essa transição diversifica a matriz econômica municipal, retém a juventude qualificada no local e eleva o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região por meio da sofisticação do mercado de trabalho (Rewer e Ramos 2025).

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada em revisão narrativa da literatura e análise documental de políticas institucionais de pesquisa no contexto da educação superior. O objetivo foi identificar e discutir os principais

desafios, potencialidades e tendências relacionados à governança da pesquisa, sustentabilidade, inclusão, inovação e empreendedorismo nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A revisão da literatura foi realizada nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, contemplando publicações disponíveis em língua portuguesa e inglesa, publicadas entre os anos de 2015 e 2026. Para a estratégia de busca, foram utilizados os seguintes descritores e operadores booleanos: ("higher education" OR universit OR university) AND ("research policy" OR "research policies" OR "research governance" OR governance) AND (research OR science OR "science and technology") AND (inclusion OR inclusivity) AND (sustainability OR sustainable development) AND (innovation OR technological innovation) AND (sustainability OR inclusion OR innovation OR entrepreneurship).

Foram adotados como critérios de inclusão artigos científicos publicados no período delimitado, disponíveis integralmente em acesso aberto e que apresentassem aderência temática aos objetivos do estudo. Foram excluídos resumos publicados em anais de eventos científicos, documentos duplicados, artigos sem acesso ao texto completo e publicações que não abordassem diretamente as políticas institucionais de pesquisa, governança científica, sustentabilidade, inclusão, inovação ou empreendedorismo no âmbito da educação superior.

Paralelamente à revisão bibliográfica, realizou-se análise documental de normativas, regulamentos, planos institucionais, políticas de pesquisa e documentos estratégicos de Instituições de Ensino Superior, buscando identificar diretrizes, mecanismos de governança e ações voltadas ao fortalecimento dos ecossistemas de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I).

Os documentos e artigos selecionados foram submetidos à leitura analítica e interpretação temática, sendo organizados em categorias relacionadas aos eixos estruturantes do estudo: sustentabilidade, inclusão, inovação e empreendedorismo. A análise permitiu identificar convergências, lacunas e perspectivas emergentes para o desenvolvimento de políticas institucionais de pesquisa alinhadas às demandas contemporâneas da sociedade.

Adicionalmente, ferramentas de Inteligência Artificial (IA) generativa foram utilizadas como apoio ao processo de revisão textual, correção ortográfica, aprimoramento gramatical e refinamento da redação acadêmica. A utilização dessas ferramentas restringiu-se ao suporte linguístico e à organização textual, permanecendo sob responsabilidade dos autores a análise crítica, interpretação dos dados, elaboração das discussões e validação final do conteúdo apresentado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A consolidação de um ecossistema de Ciência, Tecnologia e Inovação

(CT&I) na Educação Superior que seja, simultaneamente, sustentável, inclusivo, inovador e empreendedor, exige uma profunda reconfiguração nos papéis desempenhados por seus três principais atores: os gestores universitários, as agências de fomento e o corpo de pesquisadores. A análise integrada das recomendações estratégicas propostas à luz da literatura científica contemporânea revela caminhos e contradições estruturais que precisam ser superados.

A recomendação direcionada aos gestores universitários (Reitores e Pró-Reitores) toca em um ponto crucial da governança científica, a necessidade de modernizar as estruturas administrativas internas para que estas parem de atuar como barreiras e passem a funcionar como catalisadoras do conhecimento. Conforme os achados de Sales-Filho (2022) a respeito da governança e da pesquisa em grandes universidades públicas brasileiras, o engessamento de fluxos burocráticos e o desenho institucional obsoleto dos Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) sufocam a agilidade exigida pela pesquisa aplicada e pelas parcerias público-privadas.

Quando se propõe a desburocratização urgente dos fluxos dos NITs e a flexibilização das carreiras docentes para incentivar a criação de “spin-offs acadêmicas”, encontra-se amparo direto na literatura de empreendedorismo científico. Rewer e Ramos (2025) argumentam que a transição para um modelo universitário focado na sustentabilidade financeira e na autonomia acadêmica depende da capacidade institucional de gerar novas rotas de financiamento e transferência de tecnologia. A flexibilização da dedicação docente para que cientistas possam atuar em coautoria com o ecossistema empresarial não enfraquece a universidade, pelo contrário, permite que o conhecimento gerado nos bancos de pós-graduação ganhe escala de mercado e gere impacto socioeconômico regional.

Ademais, no contexto de economias de industrialização tardia e periférica, Alves (2024) pondera que as políticas de inovação precisam de fortes incentivos institucionais para não colapsarem diante das forças de mercado centralizadoras. Portanto, a criação de fundos patrimoniais internos e dotações orçamentárias permanentes para a manutenção de laboratórios multiusuários surge como a única alternativa viável para garantir a sustentabilidade acadêmica defendida por Marcovitchi (2022). Sem uma infraestrutura laboratorial resiliente, protegida contra contingenciamentos e gerida de forma transparente e compartilhada, os grupos de pesquisa do interior do estado de Goiás fenecem, agravando as assimetrias regionais já diagnosticadas.

A segunda dimensão analítica desloca o foco da governança interna das IES para a governança pública e macroeconômica da ciência no Estado. A proposta de garantir a imunidade orçamentária dos recursos destinados à CT&I e blindar as agências contra oscilações político-partidárias ataca o problema histórico da descontinuidade de fomento na América Latina. Conforme demonstrado por Jong (2022) e Brankovic (2022), a volatilidade financei-

ra e os cortes abruptos de verbas orçamentárias geram um efeito devastador nas redes de pesquisa de longo prazo, inviabilizando consórcios internacionais e forçando a dispersão de pesquisadores altamente qualificados.

Para além da estabilidade financeira, a inovação na política pública reside na proposta de estruturar editais de financiamento orientados por grandes missões socioambientais. Esse modelo supera a tradicional e ineficaz divisão de editais universais pulverizados, alinhando-se à teoria contemporânea de inovação orientada por desafios globais.

Leal Filho (2024) destaca que a indução por parte do Estado e o engajamento das lideranças acadêmicas são determinantes para que a universidade execute com sucesso metas ligadas ao desenvolvimento sustentável. Por outro lado, Fauzi (2025), em sua revisão bibliométrica global sobre os ODS, aponta que as pesquisas científicas de maior impacto e relevância social são justamente aquelas que nascem de arranjos colaborativos focados em problemas territoriais complexos, como a transição energética e a segurança hídrica.

A proposta de associar incentivos fiscais adicionais para indústrias que financiem laboratórios de pesquisa aplicada localizados fora do eixo metropolitano, atua diretamente na correção das assimetrias geoacadêmicas do estado. Ao descentralizar o fomento, o Estado estimula o surgimento de ecossistemas regionais de inovação aberta, os quais, segundo Maas et al. (2022), aceleram drasticamente a capacidade de resposta das IES locais aos problemas do setor produtivo e social de sua respectiva região.

Por fim, a transformação das políticas de pesquisa não se completará apenas com reformas estruturais na gestão ou com aportes financeiros do Estado, ela exige uma profunda mudança cultural no próprio corpo de pesquisadores. A recomendação para que a comunidade científica supere a lógica do produtivismo acadêmico individualista, caracterizada pela busca desenfreada por publicações em massa e métricas de citações (Păunescu et al. 2022). Esta corrente argumenta que o verdadeiro valor da atividade científica reside na sua capacidade de gerar benefícios tangíveis para a sociedade civil que a financia.

Ao priorizar a construção de grandes redes transdisciplinares de cooperação e engajar-se ativamente na divulgação científica, o pesquisador rompe os muros universitários e democratiza o conhecimento através dos preceitos da ciência aberta (Albagli, 2014). Essa abertura é fundamental para que a sociedade civil compreenda a ciência como um patrimônio público e atue como sua defensora em momentos de crises orçamentárias.

Por fim, a integração harmônica entre as ferramentas analíticas da ciência moderna e a sabedoria acumulada pelo conhecimento tradicional corporifica o que denomina de ecologia de saberes. Essa abordagem não excludente, gera inovação biotecnológica legítima com repartição justa de benefícios e garante que a ciência produzida na Educação Superior seja, fundamentalmente, inclusiva e socialmente responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados convergem para a premissa de que os impactos das políticas de pesquisa na educação superior transcendem a mera produção de indicadores bibliométricos, consolidando-se como autênticos vetores de transformação socioeconômica e territorial.

A materialização de um ecossistema científico robusto no interior do país depende, fundamentalmente, da superação do produtivismo acadêmico individualista em prol de uma ecologia de saberes, bem como da desburocratização urgente das estruturas de governança institucional, como os Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs). Defende-se o fortalecimento da tríade inovação, inclusão e empreendedorismo, quando transversalmente alinhado às metas globais de sustentabilidade da Agenda 2030, não apenas viabiliza a autonomia financeira e a fixação de doutores em regiões periféricas, mas redefine a responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior (IES). Assim, a blindagem orçamentária do fomento público e a articulação de pesquisas orientadas por missões territoriais complexas emergem como condições imperativas para que a ciência produzida na academia cumpra seu papel ético e democrático na redução das assimetrias regionais.

Destacou-se, neste estudo, que o expressivo ciclo de expansão e interiorização acadêmica vivido nas últimas duas décadas dotou o território de uma massa crítica inédita de pesquisadores qualificados e infraestrutura laboratorial distribuída. Contudo, identificou-se que a sustentabilidade e o impacto pleno dessa engrenagem técnico-científica permanecem ameaçados por assimetrias de infraestrutura intraestaduais, instabilidade nos fluxos de financiamento público e persistência de modelos de governança burocráticos e centralizados.

O futuro da ciência exige a fusão indissociável dos conceitos de sustentabilidade, inclusão, inovação e empreendedorismo. Não há sustentabilidade ambiental real para o bioma Cerrado sem inovação tecnológica na agroindústria e sem a inclusão socioeconômica das populações tradicionais que nele coabitam. Da mesma forma, o empreendedorismo científico nascido nas universidades só se justifica eticamente se atuar como um catalisador de transformações voltadas à justiça social e à preservação ecológica do patrimônio natural goiano. Em última análise, uma ciência sustentável, inclusiva, inovadora e empreendedora não é uma utopia abstrata, mas uma necessidade premente.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Centro Universitário de Mineiros pelo apoio institucional e à análise crítica do Prof. Marcos Elias Moreira, que contribuiu com olhares para a construção da política de pesquisa da UNIFIMES.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, Sarita; CLINIO, Anne; RAYCHTOCK, Sabrine. Ciência aberta: correntes interpretativas e tipos de ação. **Revista Liinc**, v. 10, n. 2, p. 434-450, 2014.

ALVES, Juliani Karsten. Política de inovação nas universidades brasileiras: um exame de conformidade com os elementos propostos pelo MCTI/Brasil nas instituições mais inovadoras do país. **Revista de Gestão de Políticas Públicas**, v. 14, n. 1, p. 81-105, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.rgpp.2024.220540>

BALBACHEVSKY, Elizabeth. Governança na pesquisa científica: reflexões sobre a prática da pesquisa contemporânea e a experiência brasileira. **Sociologias**, v. 19, n. 46, p. 76-101, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-019004603>

BARUJEL, Adriana Gewerc; MARTÍNEZ, Rocío Anguita. Ciencia abierta y educación abierta: nuevas perspectivas para la innovación y la colaboración = Open education and open science: new perspectives for innovation and collaboration. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 24, n. 2, p. 9-12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.24.2.9>

BRANKOVIC, Jelena; CANTWELL, Brendan. Making sense of change in higher education research: exploring the intersection of science and policy. **Higher Education**, v. 84, n. 6, p. 1207-1226, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00928-3>

ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet. The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. **Research Policy**, v. 29, n. 2, p. 109-123, 2000.

FABORODE, Michael O. Revitalizing science research for sustainable development: fostering inclusive practices. In: BIENNIAL INTERNATIONAL CONFERENCE FOR ORGANIZATION FOR WOMEN IN SCIENCE FOR THE DEVELOPING WORLD, 6., 2023. **Proceedings [...]**. p. 357-379. DOI: https://doi.org/10.2991/978-94-6463-306-1_24

FAUZI, Muhammad Ashraf; RAHMAN, Abdul Rahimi Abdul; LEE, Chia Kuang. A systematic bibliometric review of the United Nation’s SDGs: which are the most related to higher education institutions? **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 24, n. 3, p. 637-659, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2021-0520>

JONG, Stefan P. L. de; BALABAN, Corina. How universities influence societal impact practices: academics’ sense-making of organizational impact strategies. **Science and Public Policy**, v. 49, n. 4, p. 609-620, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1093/scipol/scac012>

LEAL FILHO, Walter et al. Enhancing the contribution of higher education institutions to sustainable development research: a focus on post-2015 SDGs. **Sustainable Development**, v. 33, p. 1745-1757, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1002/sd.318>

MAAS, Julia; PAUWELUSSEN, Annet; TURNHOUT, Esther. Co-producing the science-policy interface: towards common but differentiated responsibilities. **Humanities & Social Sciences Communications**, v. 9, n. 93, p. 1-12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01108-5>

PĂUNESCU, Carmen; NIKINA-RUOHONEN, Anna; STUKALINA, Yulia. Fostering research with societal impact in higher education institutions: a review and conceptualization. In: PĂUNESCU, Carmen; LEPIK, Kaja-Trin; SPENCER, Nick (ed.). **Social Innovation in Higher Education**. Cham: Springer, 2022. cap. 8, p. 153-178. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-84044-0_8

RUWER, Léia Maria Erlich; RAMOS, Heidy Rodriguez. Sustainable entrepreneurship in higher education: a systematic review and proposal of an analytical framework. **International Journal of Innovation**, v. 13, n. 3, p. 1-28, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5585/2025.28745>

SALLES-FILHO, Sergio. Governança e prioridades da ciência brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n. 135, p. 163-182, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i135p163-182>

Parte 2

Inovação, Empreendedorismo e Tecnologia

Capítulo 8

PRÊMIO UNIFIMES DE INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO: EXPERIÊNCIA INSTITUCIONAL NA PROMOÇÃO DA CULTURA DA INOVAÇÃO E DO EMPREENDEDORISMO ACADÊMICO NOS ANOS DE 2025 E 2026

Gabriel Brom Vilela¹, Daniel Resende Freitas² e Eric Mateus Nascimento de Paula³

¹Agente de Serviço Administrativo e Assessor da Diretoria de Inovação e Empreendedorismo do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, e-mail: gabrielbrom@unifimes.edu.br; ² Docente e Diretor de Inovação e Empreendedorismo do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, e-mail: daniel@unifimes.edu.br; ³Docente do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, e-mail: ericmateus@unifimes.edu.br.

Resumo: O presente trabalho objetivou relatar a experiência da Diretoria de Inovação e Empreendedorismo da UNIFIMES na execução das edições de 2025 e 2026 do Prêmio UNIFIMES de Inovação e Empreendedorismo. Trata-se de um relato de experiência, descritivo e qualitativo, fundamentado na análise de documentos institucionais, regulamentos e registros das atividades desenvolvidas. Foram analisados 17 projetos concorrentes bem como suas características, analisados em perspectiva geral. Resultados evidenciaram elevada participação estudantil, diversidade temática, predominância de soluções digitais e alinhamento às demandas regionais e ODS. Conclui-se que o prêmio contribuiu para fortalecer a cultura da inovação, empreendedorismo acadêmico e integração do tripé universitário e desenvolvimento regional.

Palavras-chave: aprendizagem interdisciplinar; desafio de inovação; desenvolvimento regional; educação superior; universidade empreendedora.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, econômicas e tecnológicas observadas nas últimas décadas têm ampliado o papel das instituições de ensino superior para além das funções tradicionais de ensino, pesquisa e extensão. Nesse cenário, as universidades passaram a assumir posição estratégica na formação de profissionais capazes de compreender problemas complexos e propor soluções inovadoras para demandas da sociedade. A inovação e o empreendedorismo deixaram de ser temas restritos ao ambiente empresarial e passaram a integrar as agendas acadêmicas como elementos fundamentais para a formação cidadã, científica e profissional dos estudantes (Scortegagna et al., 2026).

A aproximação entre universidade e sociedade tem impulsionado a criação de iniciativas voltadas ao desenvolvimento de competências empreendedoras, à geração de soluções para problemas reais e ao fortalecimento dos ecossistemas regionais de inovação. Nesse contexto, programas de pré-

-incubação, desafios de inovação, hackathons, maratonas de ideação e competições de empreendedorismo vêm sendo amplamente utilizados como estratégias educacionais capazes de estimular a criatividade, o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e a capacidade de transformar conhecimento em propostas de impacto social, econômico e ambiental (Saraiva et al., 2025).

No âmbito das instituições públicas de ensino superior, essas ações assumem relevância ainda maior por contribuírem para a democratização do acesso à cultura da inovação e para o fortalecimento das relações entre academia, setor produtivo, poder público e comunidade. Além de favorecerem a aplicação prática dos conhecimentos construídos ao longo da formação acadêmica, tais iniciativas possibilitam a identificação de oportunidades de desenvolvimento regional alinhadas às necessidades e potencialidades dos territórios onde as instituições estão inseridas (Zancanaro; Mathias; Hahn, 2024).

Inserido nessa perspectiva, o Prêmio UNIFIMES de Inovação e Empreendedorismo consolidou-se como uma das principais ações institucionais voltadas ao incentivo da inovação aplicada e do empreendedorismo no Centro Universitário de Mineiros. Organizado pela Diretoria de Inovação e Empreendedorismo, o prêmio foi concebido como um espaço de aprendizagem, experimentação e construção coletiva de soluções inovadoras, reunindo estudantes, docentes, profissionais e representantes de diferentes organizações parceiras em torno de desafios relacionados ao desenvolvimento regional.

As edições realizadas nos anos de 2025 e 2026 representaram um período de amadurecimento da iniciativa. Embora mantivessem o propósito de estimular a criação de soluções inovadoras e o protagonismo dos participantes, ambas apresentaram avanços em sua estrutura organizacional, na metodologia adotada, na ampliação das parcerias institucionais e no fortalecimento das atividades formativas oferecidas às equipes. O processo envolveu etapas de planejamento, mobilização, capacitação, mentorias, avaliação técnica e apresentação pública dos projetos, configurando uma experiência institucional complexa que articulou diferentes setores da universidade e organizações externas vinculadas ao ecossistema de inovação do estado de Goiás.

Segundo Antunes et al. (2024), a sistematização de experiências torna-se relevante não apenas como registro histórico das ações desenvolvidas, mas também como oportunidade de analisar estratégias institucionais voltadas à promoção da inovação no ensino superior. Relatar a trajetória de planejamento e execução dessas edições permite evidenciar caminhos adotados, desafios enfrentados, resultados alcançados e possibilidades de aperfeiçoamento, contribuindo para o compartilhamento de práticas que possam subsidiar iniciativas semelhantes em outras instituições.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo rela-

tar a experiência da Diretoria de Inovação e Empreendedorismo do Centro Universitário de Mineiros na organização e execução das edições de 2025 e 2026 do Prêmio UNIFIMES de Inovação e Empreendedorismo, descrevendo sua estrutura de planejamento, metodologia de desenvolvimento, participação das equipes, projetos apresentados e resultados obtidos.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, elaborado a partir da sistematização das ações desenvolvidas pela Diretoria de Inovação e Empreendedorismo (DIE) do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) durante a organização e execução das edições de 2025 e 2026 do Prêmio UNIFIMES de Inovação e Empreendedorismo.

A experiência analisada compreende o conjunto de atividades relacionadas ao planejamento, estruturação, divulgação, execução, acompanhamento e avaliação das propostas submetidas ao VI Prêmio UNIFIMES/SICOOB de Inovação e Empreendedorismo, realizado entre setembro e outubro de 2025, e ao VII Prêmio UNIFIMES/SICOOB de Inovação e Empreendedorismo, realizado entre abril e maio de 2026, ambos promovidos pela Diretoria de Inovação e Empreendedorismo em articulação com a Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão e diferentes instituições parceiras do ecossistema de inovação do estado de Goiás.

Como fontes de informação foram utilizados documentos institucionais produzidos durante o planejamento e a execução das duas edições do prêmio, incluindo editais, regulamentos, formulários de inscrição, relatórios internos, registros administrativos e materiais produzidos pelas equipes participantes. A utilização dessas fontes permitiu reconstruir o processo organizacional do evento, identificar suas etapas de desenvolvimento e caracterizar os projetos submetidos em cada edição.

A análise documental contemplou aspectos relacionados à concepção pedagógica do prêmio, aos critérios de participação, à estrutura das atividades formativas, ao processo de mentoria, aos mecanismos de avaliação e às estratégias de incentivo à inovação e ao empreendedorismo adotadas pela instituição. Também foram levantadas informações referentes à quantidade de projetos participantes, às temáticas abordadas, aos projetos classificados e às propostas premiadas em cada edição.

Para fins de sistematização dos resultados, as informações coletadas foram organizadas em categorias analíticas previamente definidas: planejamento institucional; estrutura organizacional; formação e acompanhamento das equipes; processo de avaliação; caracterização dos projetos participantes; e resultados alcançados. Posteriormente, procedeu-se à análise descritiva das informações, buscando identificar elementos que evidenciassem as contribuições do prêmio para o fortalecimento da cultura de inova-

ção, do empreendedorismo acadêmico e da integração entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito institucional.

A edição de 2025 foi estruturada em torno da temática “Águas do Cerrado: conexões entre território, saberes e mudanças climáticas”, estimulando o desenvolvimento de soluções voltadas a desafios ambientais, sociais e econômicos regionais. As atividades contemplaram oficinas preparatórias, formação de tutores, período de imersão e apresentação final dos projetos por meio de batalhas de pitch. A avaliação das propostas considerou critérios relacionados à modelagem de negócios, viabilidade técnica e econômica, inovação, impacto regional e qualidade da apresentação.

Na edição de 2026, o modelo foi ampliado e aperfeiçoado, incorporando uma trilha formativa composta por oficinas, mentorias, atividades de imersão, submissão de resumos simples e publicação dos trabalhos em fascículo científico vinculado ao evento institucional. O processo avaliativo manteve o foco na viabilidade, inovação, impacto e qualidade da apresentação das propostas, incluindo ainda mecanismos de valorização da participação ativa das equipes ao longo das atividades formativas e ações voltadas à inclusão e ao desenvolvimento regional.

Por se tratar de um relato de experiência fundamentado em documentos institucionais e informações de caráter público ou administrativo, sem utilização de dados sensíveis ou identificação individual dos participantes, não houve necessidade de submissão do estudo a Comitê de Ética em Pesquisa. Em todas as etapas da elaboração do manuscrito foram preservadas as informações pessoais dos envolvidos, sendo os resultados apresentados de forma agregada e com enfoque exclusivamente institucional.

Como ferramenta auxiliar na organização das informações foi utilizada inteligência artificial generativa durante a sistematização do conteúdo, sem participação na coleta, análise, interpretação dos dados e construção textual. Todas as informações apresentadas foram verificadas, revisadas e validadas pelos autores, que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo, pelas interpretações realizadas e pelas conclusões apresentadas neste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as edições de 2025 e 2026 do Prêmio UNIFIMES de Inovação e Empreendedorismo foram submetidas 17 propostas, contemplando diferentes áreas do conhecimento e abordando problemas relacionados à saúde, sustentabilidade, gestão pública, agronegócio, tecnologia da informação, educação e impacto social. As propostas foram desenvolvidas por equipes multidisciplinares compostas por estudantes de graduação, estudantes de cursos técnicos e docentes tutores, evidenciando o potencial da integração entre ensino, pesquisa, extensão e empreendedorismo na construção de soluções para demandas reais da sociedade.

A edição de 2025 reuniu dez equipes, cujas propostas contemplaram diferentes demandas da sociedade e do setor produtivo, conforme observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Projetos participantes do Prêmio UNIFIMES de Inovação e Empreendedorismo – Edição 2025

Projeto	Resumo da Proposta
ConectaÁgua	Plataforma para monitoramento participativo da qualidade da água utilizando georreferenciamento, inteligência artificial e análise de dados ambientais.
TRAMPO	Plataforma digital destinada à conexão segura entre trabalhadores autônomos e contratantes, promovendo formalização, reputação profissional e geração de oportunidades.
Gottas	Sistema inteligente de saúde digital para triagem, direcionamento de pacientes, monitoramento da ocupação das unidades e integração entre serviços públicos e privados.
AgroHub	Plataforma que conecta agricultores familiares a escolas e órgãos públicos, facilitando a comercialização de alimentos e fortalecendo a agricultura familiar.
Saúde Automatizada	Sistema de atendimento automatizado via WhatsApp para facilitar o acesso dos usuários a informações e serviços de saúde pública.
SORDES	Solução tecnológica para otimização das rotas de coleta de resíduos sólidos urbanos por meio de sensores, drones e inteligência artificial.
Guardiões das Nascentes	Aplicativo colaborativo para monitoramento de nascentes, queimadas e biodiversidade, incentivando a participação comunitária na conservação ambiental.
PratoFirme	Plataforma de reaproveitamento de alimentos para redução do desperdício e combate à insegurança alimentar.
Rastreio Certo	Sistema digital de rastreabilidade para indústrias de alimentos de origem vegetal, promovendo controle de qualidade e conformidade regulatória.
Conecta Extensão	Plataforma para gestão e divulgação de projetos de extensão universitária, integrando estudantes, docentes e comunidade externa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A análise dos projetos evidencia forte presença de soluções digitais aplicadas à resolução de problemas públicos e coletivos. Dos dez projetos apresentados, oito possuíam como elemento central o desenvolvimento de plataformas digitais, aplicativos ou sistemas informatizados. Esse resultado demonstra a incorporação da transformação digital como estratégia para enfrentamento de desafios contemporâneos relacionados à saúde, sustentabilidade, gestão pública e educação.

A predominância de soluções digitais entre os projetos participantes reflete uma tendência observada nos atuais ecossistemas de inovação, nos quais tecnologias digitais são amplamente empregadas para enfrentar desafios relacionados à saúde, educação, sustentabilidade e gestão pública. Esse

resultado evidencia a incorporação da transformação digital como elemento estratégico na proposição de soluções inovadoras, reforçando o papel das instituições de ensino superior na formação de profissionais aptos a utilizar a tecnologia para gerar impacto social e econômico (Scortegagna et al., 2026).

Outro aspecto relevante refere-se ao alinhamento das propostas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Temas como segurança alimentar, preservação ambiental, gestão de resíduos, saúde pública e inclusão produtiva estiveram presentes em grande parte dos projetos, evidenciando a preocupação dos participantes com a geração de impacto social positivo.

Organismos internacionais, agências de fomento, investidores e instituições de ensino superior têm incentivado cada vez mais a criação de soluções que conciliem viabilidade econômica e geração de valor social e ambiental. Esse movimento tem contribuído para a consolidação de modelos de inovação orientados por impacto, nos quais a resolução de desafios coletivos passa a ser compreendida não apenas como uma demanda social, mas também como oportunidade para criação de iniciativas inovadoras e sustentáveis (Anastacio, 2018).

O primeiro lugar foi conquistado pelo projeto ConectaÁgua, cuja proposta integrou tecnologias acessíveis de monitoramento da qualidade da água, inteligência artificial e georreferenciamento para subsidiar ações de vigilância hídrica. Em segundo lugar ficou o TRAMPO, que apresentou uma solução para formalização e valorização do trabalho autônomo. O terceiro lugar foi obtido pelo projeto Gottas, voltado para organização dos fluxos de atendimento em saúde por meio de recursos digitais e inteligência artificial. Embora atuassem em áreas distintas, os três projetos apresentaram características comuns, como potencial de escalabilidade, aplicação prática, uso de tecnologia e aderência a problemas concretos identificados no contexto regional.

Na edição de 2026, observou-se a continuidade da proposta institucional de estimular a criação de soluções inovadoras, porém com ampliação da diversidade temática. Foram identificadas propostas relacionadas à saúde mental, saúde materno-infantil, sustentabilidade no agronegócio, gestão pública, economia circular, resíduos hospitalares e assistência técnica rural. O Quadro 2 apresenta uma síntese das propostas participantes.

Quadro 2 – Projetos participantes do Prêmio UNIFIMES de Inovação e Empreendedorismo – Edição 2026

Projeto	Resumo da Proposta
Cultive+	Consultoria especializada em horticultura associada a aplicativo para gestão de custos, produtividade e tomada de decisão por pequenos produtores rurais.
EcoMed	Sistema inteligente de monitoramento de resíduos hospitalares utilizando inteligência artificial e sensores para melhorar a segregação e reduzir riscos ambientais.

Projeto	Resumo da Proposta
Cidade Ativa	Plataforma digital para comunicação entre cidadãos e gestores públicos, permitindo registro e acompanhamento de demandas urbanas.
EcoCampo	Marketplace para comercialização e reaproveitamento sustentável de resíduos agropecuários, promovendo economia circular no agronegócio.
Antes da Saudade	Plataforma digital de apoio emocional para cuidadores e familiares de pacientes em processo de terminalidade, com suporte psicológico estruturado.
Nutri+	Aplicativo para acompanhamento de crianças com seletividade alimentar, oferecendo suporte às famílias e monitoramento contínuo.
Bem Gestar	Aplicativo voltado ao acompanhamento pré-natal, organização de informações clínicas e educação em saúde para gestantes.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Em comparação à edição anterior, observou-se maior concentração de projetos vinculados à área da saúde. Quatro das sete propostas apresentadas tinham como foco principal questões relacionadas à promoção da saúde, prevenção de agravos, acompanhamento de pacientes ou apoio psicossocial.

Esse resultado demonstra não apenas o engajamento dos cursos da área da saúde, mas também o potencial das tecnologias digitais como ferramentas complementares ao cuidado e à assistência. Os projetos apresentados abordaram desde saúde mental e luto antecipatório até acompanhamento pré-natal e seletividade alimentar infantil, evidenciando sensibilidade dos participantes para problemas frequentemente negligenciados pelos sistemas tradicionais de cuidado.

O fortalecimento de iniciativas voltadas à saúde acompanha uma tendência observada globalmente após a ampliação dos investimentos em healthtechs, saúde digital e tecnologias de apoio ao cuidado. O avanço das tecnologias de informação, aliado à crescente demanda por soluções que ampliem o acesso, a prevenção e o acompanhamento de usuários dos sistemas de saúde, tem impulsionado o desenvolvimento de ferramentas digitais voltadas não apenas ao tratamento de doenças, mas também à promoção da saúde, ao monitoramento contínuo e ao suporte psicossocial. Esse cenário tem ampliado as oportunidades para o surgimento de soluções inovadoras em áreas tradicionalmente marcadas por desafios relacionados à acessibilidade, eficiência e integralidade do cuidado (Peterson; Bou-Nehme; Grace, 2026).

Outro aspecto relevante refere-se à maturidade das propostas apresentadas. Enquanto em 2025 predominavam iniciativas voltadas à solução de problemas institucionais e ambientais de abrangência coletiva, em 2026 observou-se maior aprofundamento na identificação de nichos específicos de mercado e de grupos populacionais vulneráveis, como gestantes, crianças com seletividade alimentar e familiares de pacientes em processo de terminalidade. Essa mudança sugere evolução na compreensão dos participantes sobre validação de problemas e definição de público-alvo, elementos

fundamentais para o desenvolvimento de empreendimentos inovadores.

A maior especificidade na definição dos problemas e dos públicos atendidos aproxima as propostas de práticas amplamente difundidas nos ecossistemas de empreendedorismo e inovação, nos quais a compreensão aprofundada das necessidades dos usuários é considerada etapa fundamental para o desenvolvimento de soluções viáveis e com potencial de adoção. Metodologias como *Design Thinking*, *Customer Development* e *Lean Startup* enfatizam a importância da validação de problemas e da identificação clara do público-alvo como forma de reduzir incertezas e aumentar as chances de sucesso de novos produtos e serviços, indicando um amadurecimento do processo de construção das propostas inovadoras (Lima; Machado, 2019).

O projeto Cultive+ foi classificado em primeiro lugar ao apresentar uma proposta voltada à gestão econômica da horticultura familiar, associando assistência técnica especializada e ferramentas digitais de apoio à tomada de decisão. O segundo lugar foi conquistado pelo projeto Antes da Saudade, que abordou uma temática pouco explorada em iniciativas empreendedoras ao propor suporte estruturado para o enfrentamento do luto antecipatório. Em terceiro lugar ficou o projeto Bem Gestar, direcionado à qualificação do acompanhamento pré-natal por meio de recursos digitais de monitoramento e educação em saúde. A escolha dessas propostas evidencia a valorização de iniciativas que combinam inovação tecnológica, viabilidade de implementação e impacto social.

A análise conjunta das duas edições permite identificar tendências importantes. A primeira refere-se ao protagonismo das tecnologias digitais como instrumento para resolução de problemas complexos. Aplicativos, plataformas web, inteligência artificial, automação de processos e sistemas de gestão estiveram presentes na maioria das propostas apresentadas. A segunda tendência diz respeito ao crescente compromisso dos participantes com princípios de sustentabilidade, responsabilidade social e alinhamento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Em praticamente todas as propostas foi possível identificar preocupação com impacto social, ambiental ou econômico positivo. A Tabela 1 apresenta uma síntese qualitativa das duas edições analisadas.

Tabela 1 – Caracterização geral das edições de 2025 e 2026 do Prêmio UNIFIMES de Inovação e Empreendedorismo

Indicador	2025	2026
Número de projetos	10	7
Temática central	Águas do Cerrado: conexões entre território, saberes e mudanças climáticas	Inovação e empreendedorismo voltados ao desenvolvimento regional
Áreas predominantes	Sustentabilidade, saúde, gestão pública, tecnologia e agronegócio	Saúde, agronegócio, sustentabilidade e gestão pública

Indicador	2025	2026
Projetos premiados	ConectaÁgua, TRAMPO e Gottas	Cultive+, Antes da Saúde e Bem Gestar
Presença de tecnologias digitais	Elevada	Elevada
Alinhamento aos ODS	Predominante	Predominante

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Observa-se que, embora ambas as edições tenham mantido o foco na construção de soluções inovadoras, houve diferenças importantes no perfil dos projetos apresentados. Em 2025, a temática do evento direcionou parte significativa das propostas para questões relacionadas à sustentabilidade, recursos hídricos, gestão ambiental e desenvolvimento territorial. Já em 2026, verificou-se maior diversidade temática, com destaque para soluções voltadas à saúde humana, assistência social, gestão pública e sustentabilidade aplicada ao agronegócio. A análise temática dos projetos permitiu agrupá-los em cinco grandes categorias (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição temática dos projetos participantes das edições de 2025 e 2026

Área Temática	Nº de projetos
Saúde e bem-estar	6
Sustentabilidade e meio ambiente	4
Agronegócio e agricultura familiar	3
Gestão pública e cidades inteligentes	3
Educação e gestão universitária	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Observa-se predominância de propostas voltadas à saúde e ao bem-estar, seguidas por iniciativas relacionadas à sustentabilidade ambiental. Esse resultado demonstra alinhamento entre as demandas percebidas pelos participantes e desafios contemporâneos enfrentados pela sociedade brasileira.

A centralidade de temas relacionados à saúde, qualidade de vida e sustentabilidade acompanha movimentos observados nas agendas nacionais e internacionais de inovação, que têm priorizado soluções capazes de responder a desafios sociais complexos e de grande impacto coletivo. O envelhecimento populacional, as mudanças no perfil epidemiológico, as desigualdades no acesso aos serviços e as preocupações ambientais têm impulsionado o desenvolvimento de iniciativas voltadas à promoção do bem-estar e à sustentabilidade, tornando essas áreas especialmente atrativas para projetos de inovação e empreendedorismo (Aveni, 2020).

Os resultados obtidos permitem compreender o Prêmio UNIFIMES como uma estratégia institucional de aprendizagem baseada em problemas e inovação. Mais do que uma competição de ideias, a iniciativa promoveu

experiências que exigiram dos participantes a identificação de necessidades reais, análise de mercado, modelagem de negócios, validação de soluções e comunicação de propostas para diferentes públicos. Segundo Silva et al. (2024) esse resultado reforça o potencial dos desafios de inovação como metodologias ativas de aprendizagem, capazes de aproximar os estudantes de problemas reais e estimular o desenvolvimento de competências relacionadas à inovação, ao empreendedorismo e à tomada de decisão.

Sob essa perspectiva, o prêmio favoreceu o desenvolvimento de competências associadas ao empreendedorismo, tais como criatividade, liderança, trabalho em equipe, comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão. Essas competências são amplamente reconhecidas na literatura como fundamentais para a formação profissional contemporânea. Outro aspecto relevante foi a aproximação entre diferentes áreas do conhecimento. A presença de equipes compostas por estudantes de cursos distintos possibilitou a construção de soluções mais abrangentes e multidisciplinares, característica frequentemente associada aos ambientes inovadores e aos ecossistemas empreendedores.

Estudos que apontam as competições de inovação como ambientes favoráveis ao desenvolvimento de competências empreendedoras e à aprendizagem interdisciplinar. A interação entre estudantes de diferentes áreas do conhecimento tende a ampliar a diversidade de perspectivas na análise dos problemas e na construção das soluções, característica considerada essencial nos atuais ecossistemas de inovação (Santos et al., 2024).

Os resultados observados dialogam diretamente com o conceito de Universidade Empreendedora, caracterizado por Silva (2025) no qual as instituições de ensino superior assumem papel ativo na geração de conhecimento aplicado, inovação e desenvolvimento regional. Nesse modelo, a universidade deixa de atuar exclusivamente como produtora de conhecimento científico e passa a estimular a criação de soluções capazes de gerar impacto econômico e social.

Os resultados também podem ser interpretados à luz do modelo da Tríplice Hélice, que propõe a interação entre universidade, governo e setor produtivo como elemento central dos processos de inovação (Gomes; Pereira, 2015). Diversos projetos apresentaram como público-alvo órgãos públicos, empresas privadas, organizações da sociedade civil e produtores rurais, demonstrando que os participantes compreenderam a inovação como um processo colaborativo e conectado às demandas externas à instituição.

Nesse contexto, o Prêmio UNIFIMES funcionou como mecanismo de articulação entre formação acadêmica, desenvolvimento regional e empreendedorismo, fortalecendo o papel institucional da universidade como agente indutor de inovação. De forma geral, as duas edições analisadas demonstraram que a combinação entre capacitação, mentorias, modelagem de negócios e apresentação pública de soluções constitui estratégia eficaz para estimular a cultura inovadora no ambiente universitário. Além de ge-

rar propostas com potencial de impacto social, econômico e ambiental, o prêmio contribuiu para a formação de estudantes mais preparados para atuar em contextos complexos, dinâmicos e orientados à inovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das duas edições evidenciou que o prêmio ultrapassou a condição de uma competição acadêmica, consolidando-se como um espaço institucional de aprendizagem, experimentação e desenvolvimento de competências relacionadas à inovação e ao empreendedorismo. Ao mobilizar estudantes de diferentes áreas do conhecimento em torno da identificação de problemas reais e da proposição de soluções viáveis, a iniciativa favoreceu a aplicação prática dos conhecimentos construídos ao longo da formação acadêmica e estimulou o protagonismo estudantil na busca por respostas a desafios contemporâneos.

Os projetos apresentados demonstraram significativa diversidade temática, contemplando áreas como saúde, sustentabilidade, gestão pública, agronegócio, educação e tecnologia. Apesar dessa diversidade, observou-se convergência em torno de questões estratégicas para o desenvolvimento regional, especialmente aquelas relacionadas à transformação digital, à melhoria dos serviços públicos, à sustentabilidade ambiental e à promoção da qualidade de vida. A predominância de soluções baseadas em plataformas digitais, sistemas inteligentes e tecnologias de informação evidencia a incorporação da inovação tecnológica como ferramenta para enfrentamento de demandas sociais e produtivas cada vez mais complexas.

Outro aspecto relevante observado ao longo das duas edições foi a capacidade do prêmio de promover a integração entre ensino, pesquisa, extensão e empreendedorismo. A elaboração dos projetos exigiu dos participantes não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades relacionadas à investigação de problemas, validação de propostas, modelagem de negócios, comunicação e trabalho colaborativo. Dessa forma, o processo contribuiu para uma formação acadêmica mais conectada às demandas da sociedade e do mercado de trabalho, fortalecendo competências frequentemente associadas aos ambientes inovadores e às universidades empreendedoras.

Sob a perspectiva institucional, a experiência relatada demonstra o potencial de iniciativas dessa natureza para fortalecer a cultura da inovação no ambiente universitário. A realização contínua do prêmio contribuiu para ampliar a visibilidade da temática da inovação dentro da instituição, estimular a participação de estudantes e docentes em atividades empreendedoras e aproximar a comunidade acadêmica de organizações públicas, empresas e demais atores que compõem o ecossistema regional de inovação. Nesse sentido, o prêmio tem se mostrado uma importante ferramenta de articulação entre a universidade e a sociedade, favorecendo a construção de soluções alinhadas às necessidades do território onde a instituição está inserida.

A experiência acumulada nas edições analisadas demonstra que iniciativas estruturadas de incentivo à inovação e ao empreendedorismo podem desempenhar papel relevante na formação acadêmica e no desenvolvimento regional. Ao estimular a criatividade, a colaboração interdisciplinar e a construção de soluções voltadas a problemas concretos da sociedade, o Prêmio UNIFIMES de Inovação e Empreendedorismo reafirma o compromisso institucional com uma formação crítica, inovadora e socialmente comprometida, alinhada aos desafios e às oportunidades do século XXI.

DECLARAÇÃO DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaramos que foram empregadas ferramentas de Inteligência Artificial em etapas específicas deste trabalho, exclusivamente durante a sistematização do conteúdo, mantendo-se a responsabilidade integral pela interpretação, redação, argumentação e resultados apresentados.

REFERÊNCIAS

ANASTACIO, Mari Regina. Empreendedorismo social e inovação social: contexto, conceitos e tipologias de iniciativas de impacto socioambiental. In: ANASTACIO, Mari Regina; CRUZ FILHO, Paulo R. A.; MARINS, James (org.). **Empreendedorismo social e inovação social no contexto brasileiro**. Curitiba: PUCPRESS, 2018. p. 31-48.

ANTUNES, Jeferson et al. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, p. e12517, 2024.

AVENI, Alessandro. Tendências da inovação na economia da saúde: um possível cenário para empreendedores. **Revista Coleta Científica**, v. 4, n. 7, p. 67-82, 2020.

GOMES, Myller Augusto Santos; PEREIRA, Fernando Eduardo Canziani. Hélice triplíce: um ensaio teórico sobre a relação Universidade-Empresa-Governo em busca da inovação. **International Journal of Knowledge Engineering and Management**, v. 4, n. 8, p. 136-155, 2015.

LIMA, Fernanda Misterlinda Freitas; MACHADO, André Gustavo Carvalho. Estratégias de inovação em empresas startup. **Revista de Administração da Unimep**, v. 17, n. 2, p. 143-164, ago. 2019.

PETERSON, Amelia; BOU-NEHME, Chloe; GRACE, Bola. Digital innovation beyond mHealth: a systematic review of digital health technologies in women's health. **The Lancet Obstetrics, Gynaecology, & Women's Health**, v. 2, n. 3, p. e249-e266, 2026.

SANTOS, Márcio Gonçalves dos et al. Impactos de eventos de inovação no desenvolvimento de competências empreendedoras: um estudo de caso da Campus Party Brasil. **ARACÊ**, v. 6, n. 2, p. 1791-1815, 2024.

SARAIVA, Illyushin Zaak et al. Formando empreendedores universitários:

impactos do laboratório de educação empreendedora no ecossistema de inovação de Luzerna-SC. **Revista Cactácea – Educação, Filosofia**, v. 5, n. 14, p. 4-27, 2025.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa et al. O papel das instituições de ensino superior nos ecossistemas de inovação e desenvolvimento regional. **COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 23, n. 1, p. 1-24, jan./dez. 2026.

SILVA, Iago Luan Moreira. O paradigma da universidade empreendedora: uma revisão de literatura narrativa. **Revista Educação e Saber – REdeS**, v. 2, n. anais, p. 816-825, 2025.

SILVA, Karine Mota da et al. Inovação e empreendedorismo no ensino superior: competências empreendedoras dos docentes no ensino, na pesquisa e na extensão. **Contextualizaciones Latinoamericanas**, v. 1, n. 32, p. 1-20, 2024.

ZANCANARO, Márcio; MATHIAS, Thaís; HAHN, Ivanete Schneider. O papel das instituições de ensino superior na promoção da inovação e empreendedorismo para o desenvolvimento regional. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. e023027, 2024.

Capítulo 9

GOVERNANÇA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS REGULATÓRIOS E INSTITUCIONAIS

Gabryella Malveiras Correa¹

¹Assessora Jurídica da UNIFIMES. Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Jataí – UFJ, e-mail: gabryella@unifimes.edu.br.

Resumo: Este estudo analisa mecanismos de governança institucional que asseguram o uso da Inteligência Artificial nas instituições de ensino superior, abordando aspectos como a proteção de dados, a prestação de contas e a supervisão humana. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e documental de literatura nacional e internacional, marcos regulatórios e documentos produzidos por organismos multilaterais. Os resultados indicam a convergência de referenciais internacionais em torno da supervisão humana, transparência, prestação de contas, proteção de dados e gestão de riscos. Identificaram-se também cinco mecanismos institucionais recorrentes, como políticas de IA, comitês de governança, instrumentos de transparência e accountability, capacitação da comunidade acadêmica e gestão de riscos. Conclui-se que a efetividade da governança advém da integração desses mecanismos às rotinas institucionais, que conciliam inovação tecnológica, proteção de direitos e objetivos acadêmicos.

Palavras-chave: inteligência artificial; governança; ensino superior; transparência; proteção de dados.

INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial passou a integrar atividades de ensino, pesquisa e gestão nas instituições de ensino superior. Sistemas de aprendizagem adaptativa, plataformas de monitoramento acadêmico, ferramentas de apoio à produção científica e mecanismos automatizados de avaliação já participam de processos que afetam estudantes, docentes e gestores. Essa expansão tecnológica superou a capacidade institucional de regulação, definição de responsabilidades e supervisão.

Organismos internacionais têm destacado a necessidade de desenvolver estruturas de governança para orientar a adoção dessas tecnologias. A UNESCO (2021) defende a supervisão humana, a proteção de direitos e a transparência dos sistemas de Inteligência Artificial em contextos educacionais. Na mesma direção, a OECD (2019) atribui responsabilidades aos atores envolvidos em todas as etapas do ciclo de vida dos sistemas algorítmicos.

As instituições de ensino superior enfrentam o desafio de incorporar a Inteligência Artificial sem comprometer princípios relacionados à transparência, à proteção de dados, à integridade acadêmica e à prestação de contas. A pesquisa busca, portanto, identificar quais mecanismos de governança institucional podem ser adotados pelas instituições de ensino su-

perior para assegurar o uso ético, transparente e responsável da Inteligência Artificial em suas atividades acadêmicas.

O objetivo geral do estudo é analisar mecanismos de governança aplicáveis ao contexto universitário. Para isso, busca-se identificar os principais riscos associados ao uso da Inteligência Artificial no ensino superior, examinar recomendações presentes na literatura especializada e em documentos normativos internacionais, e discutir instrumentos institucionais capazes de orientar sua utilização.

A pesquisa emprega abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e documental. O corpus é composto por produção científica nacional e internacional sobre governança da Inteligência Artificial, ética da IA, regulação algorítmica e uso da tecnologia no ensino superior, além de documentos elaborados por organismos internacionais e marcos normativos relacionados ao tema.

A relevância do estudo decorre da rápida incorporação de sistemas algorítmicos em processos acadêmicos e administrativos que produzem efeitos sobre direitos, oportunidades e trajetórias educacionais. Embora a discussão sobre governança da Inteligência Artificial tenha avançado nos últimos anos, ainda são limitadas as discussões voltadas às especificidades das instituições de ensino superior.

A análise concentra-se na produção científica disponível e nos marcos regulatórios atualmente vigentes. A investigação permite identificar caminhos institucionais para a construção de modelos de governança compatíveis com os desafios colocados pela expansão da Inteligência Artificial no ensino superior.

GOVERNANÇA INSTITUCIONAL E GOVERNANÇA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Governança Institucional

A literatura sobre governança ganhou destaque nas ciências sociais e jurídicas a partir da década de 1990. Naquele período, transformações na administração pública ampliaram a participação de atores não estatais nos processos decisórios. Rhodes (1996) argumenta que governar envolve coordenar redes de organizações interdependentes. Nelas, Estado, mercado e sociedade civil compartilham responsabilidades e recursos. Pierre e Peters (2000) demonstram como diferentes modelos de governança distribuem poder, controle e responsabilidades, influenciando a participação nas decisões e a prestação de contas.

Em instituições de ensino superior, essa discussão adquire importância porque tais organizações combinam autonomia acadêmica, funções públicas e múltiplos grupos de interesse. Ambientes de cooperação institucional exigem mecanismos capazes de integrar diferentes atores nos processos decisórios. (Osborne, 2007)

Essa perspectiva oferece base analítica para compreender a governança da Inteligência Artificial nas universidades, uma vez que decisões sobre adoção, supervisão e uso de sistemas algorítmicos afetam docentes, estudantes, gestores e a sociedade. Nossa análise sugere, contudo, que a literatura ainda dedica pouca atenção às especificidades da governança da IA no ensino superior, o que limita a compreensão de como responsabilidades e mecanismos de controle podem ser efetivamente institucionalizados.

A discussão leva inevitavelmente ao conceito de *accountability* institucional¹. Como aponta Bovens (2007), não basta que gestores ou equipes técnicas afirmem agir de acordo com princípios éticos. As instituições precisam criar instâncias que acessem informações, avaliem decisões e exijam justificativas quando o uso de tecnologias gerar impactos sobre direitos, oportunidades acadêmicas ou critérios de seleção.

A gestão de riscos integra esse conjunto de preocupações. Nas instituições de ensino superior, os riscos associados à IA não decorrem apenas de falhas operacionais ou erros computacionais. Eles envolvem tratamento de dados pessoais, reprodução de vieses, opacidade dos sistemas e possíveis efeitos sobre a autonomia acadêmica. Parte da literatura recente concentra suas análises justamente nesses aspectos, especialmente após a expansão de ferramentas baseadas em modelos generativos ocorrida a partir de 2022.

Apesar dos estudos descreverem princípios de governança e identificarem riscos da IA, há uma limitação recorrente: menor atenção à tradução desses princípios em procedimentos institucionais aplicáveis à realidade universitária. Essa lacuna justifica a necessidade de examinar mecanismos concretos de supervisão, transparência e prestação de contas específicos para as instituições de ensino superior.

Governança da Inteligência Artificial

A governança da Inteligência Artificial emerge de problemas inéditos nos modelos clássicos de governança institucional. Sistemas de IA processam volumes de dados, executam operações em escala, produzem resultados de forma parcialmente autônoma e geram efeitos que nem sempre podem ser antecipados por seus desenvolvedores ou usuários. Essas características ampliam a distância entre decisão, execução e responsabilização. Como consequência, mecanismos tradicionais de controle institucional mostram limitações quando confrontados com processos algorítmicos capazes de influenciar escolhas, distribuir oportunidades e afetar direitos em tempo real.

Floridi (2018; 2021) propõe um dos referenciais mais citados ao organizar a ética da IA em torno dos princípios de beneficência, não maleficência, autonomia, justiça e explicabilidade. Entre eles, a explicabilidade per-

¹ O termo em inglês *accountability* não tem uma tradução única perfeita para o português, sendo frequentemente traduzido como "prestação de contas" ou "responsabilização". Na literatura sobre governança, Bovens (2007) diferencia a *accountability* como um mero atributo comportamental (a intenção moral e ética do agente) da *accountability* como uma relação institucional estruturada (a existência de regras formais e órgãos de prestação de contas).

mite examinar o cumprimento dos demais princípios. Sem compreender os critérios que orientam uma decisão algorítmica, torna-se difícil avaliar seus efeitos, identificar erros ou atribuir responsabilidades. No ambiente universitário, sistemas utilizados para avaliar desempenho estudantil, recomendar trajetórias acadêmicas ou apoiar processos administrativos precisam oferecer condições mínimas de interpretação e auditoria por parte dos atores responsáveis por sua utilização.

Existem problemas que extrapolam questões estritamente técnicas. Mittelstadt et al. (2016) descrevem seis grupos de desafios éticos associados à tomada de decisão algorítmica, incluindo opacidade dos sistemas, evidências inconclusivas, vieses decorrentes da qualidade dos dados, impactos discriminatórios, alterações nas concepções de privacidade e dificuldades de responsabilização. Em instituições de ensino superior, esses problemas podem influenciar processos seletivos, avaliações acadêmicas, distribuição de bolsas e mecanismos de acompanhamento estudantil.

Sistemas de IA não são ferramentas externas às relações sociais. Para Coeckelbergh (2020), eles participam da construção dessas relações. Quando uma universidade incorpora sistemas algorítmicos em suas rotinas, ela não altera apenas procedimentos administrativos ou instrumentos pedagógicos, são modificadas formas de autoridade, critérios de avaliação e práticas de produção do conhecimento.

A literatura analisada mostra uma limitação: parte dos estudos concentra-se na formulação de princípios normativos e na identificação de riscos, com menor atenção aos mecanismos institucionais necessários para transformar esses princípios em procedimentos verificáveis.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR

Aplicações e Desafios Institucionais da IA no Ensino Superior

A Inteligência Artificial integra agora diversas facetas da vida universitária: ensino, pesquisa e gestão acadêmica. Luckin (2018) aponta a personalização da aprendizagem, tutoria inteligente, apoio à avaliação e análise de dados educacionais como suas principais aplicações. A partir de 2022, a expansão dos modelos generativos intensificou a presença dessas tecnologias na produção, organização e circulação do conhecimento.

A adoção desses sistemas cria desafios institucionais. O'Neil (2016) demonstra que algoritmos treinados com dados históricos podem reproduzir padrões de discriminação presentes nos contextos sociais dos quais esses dados foram extraídos. Noble (2018), ao analisar mecanismos de busca e recomendação digital, demonstra que algoritmos podem reproduzir estereótipos raciais e de gênero, influenciando o acesso à informação e a visibilidade de determinados grupos sociais.

Existe também a preocupação com questões relacionadas à proteção de dados pessoais, o monitoramento de estudantes, à transparência das

decisões automatizadas e à integridade acadêmica. Tais desafios não decorrem apenas das características técnicas dos sistemas, mas da forma como as instituições definem critérios de adoção, supervisão e responsabilização. A presente análise indica que a expansão da IA no ensino superior desloca a discussão da viabilidade tecnológica para a construção de mecanismos institucionais capazes de orientar seu uso de maneira compatível com os objetivos acadêmicos e com a proteção de direitos.

DESAFIOS REGULATÓRIOS E GOVERNANÇA DA IA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Marcos Regulatórios Internacionais

Entre 2019 e 2022, organismos internacionais consolidaram referenciais normativos para orientar o desenvolvimento e o uso da Inteligência Artificial. A UNESCO, em 2021, aprovou sua Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial, com o apoio de 193 Estados-membros. O documento estabelece diretrizes para proteção de direitos, supervisão humana, transparência e sustentabilidade, com atenção específica aos impactos da IA sobre ensino e pesquisa. A OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) publicou seus Princípios de IA em 2019 e os atualizou em 2024, enfatizando transparência, *accountability* e gestão de riscos ao longo do ciclo de vida dos sistemas. No mesmo período, a Comissão Europeia (2019) lançou as Diretrizes Éticas para uma IA Confiável, estruturadas em torno de supervisão humana, proteção de dados, segurança, equidade e prestação de contas, consolidando a abordagem regulatória baseada em risco.

Apesar das diferenças institucionais, os três documentos convergem na defesa da transparência, da supervisão humana e da proteção de direitos como condições para o uso legítimo da IA. Floridi (2021) interpreta essa convergência como a formação de um consenso normativo internacional. Esses referenciais oferecem parâmetros importantes para a governança da IA nas universidades, especialmente em decisões que afetam estudantes, docentes e processos acadêmicos. Nossa análise sugere, contudo, que tais documentos são excessivamente abstratos e oferecem poucas orientações sobre a aplicação de princípios gerais em mecanismos institucionais aplicáveis ao cotidiano das instituições de ensino superior.

Contexto Brasileiro

A discussão sobre a regulação da Inteligência Artificial no Brasil desenvolve-se de forma simultânea em diferentes esferas normativas e institucionais. Embora o país tenha formulado diretrizes e políticas públicas, ainda não estabeleceu um marco regulatório específico capaz de unificar as responsabilidades, os limites e os mecanismos de controle relacionados ao uso da IA. O resultado é um cenário com iniciativas dispersas, produzidas em ritmos distintos e com níveis variados de efetividade.

A Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA), publicada em 2021 pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, é o principal documento de orientação governamental. A política estrutura-se em seis áreas de atuação, incluindo governança, regulação, pesquisa, formação de recursos humanos, aplicações governamentais e uso social da tecnologia. A educação é um setor prioritário. Apesar disso, a estratégia foca em diretrizes gerais, com pouca atenção a mecanismos institucionais para universidades. Essa lacuna dificulta a orientação de decisões operacionais relativas à adoção da IA no ensino superior.

Na ausência de legislação específica sobre Inteligência Artificial, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, tornou-se o principal instrumento jurídico aplicável às universidades brasileiras. A LGPD estabelece parâmetros para coleta, armazenamento, compartilhamento e tratamento de dados pessoais, além de reconhecer direitos que as instituições devem assegurar aos titulares das informações processadas por sistemas digitais. De alcance amplo, os efeitos da lei incidem diretamente sobre plataformas acadêmicas, sistemas de análise preditiva, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de monitoramento utilizadas pelas instituições de ensino.

No setor público, Pereira Filho e Lima (2024) alertam para os desafios éticos e os impactos da Inteligência Artificial na tomada de decisão governamental, exigindo a estruturação de uma governança algorítmica sólida nas políticas públicas. Ao transpor essa exigência para as universidades públicas, surge o desafio de conciliar a transparência administrativa com a proteção de informações acadêmicas.

A literatura nacional indica a urgência de estruturar a governança da Inteligência Artificial nas instituições. Maranhão *et al.* (2023) destacam que a popularidade das ferramentas de IA Generativa torna implausível que o seu uso seja proibido no ambiente acadêmico. A impossibilidade de detecção precisa e a falta de transparência no uso por alunos e docentes tornam urgente a adoção de medidas para o levantamento desses usos, culminando no estabelecimento de políticas de governança próprias para essa tecnologia.

Outra questão pertinente decorre da ausência, até o momento de elaboração deste estudo, de uma legislação nacional específica sobre Inteligência Artificial aprovada pelo Congresso Nacional. Os projetos de lei em andamento buscam incorporar elementos da abordagem regulatória baseada em risco, desenvolvida na Europa. Entretanto, o processo legislativo permanece em aberto, o que mantém incertezas sobre os parâmetros jurídicos que orientarão a atuação das organizações públicas e privadas. (Brasil, 2025)

Essa situação causa para as universidades um desafio em particular. As instituições são pressionadas a incorporar tecnologias de IA em atividades acadêmicas e administrativas, mas precisam fazê-lo em um ambiente regulatório ainda em formação. A inexistência de regras específicas não reduz

a necessidade de governança e amplia a responsabilidade institucional na definição de critérios internos de transparência, supervisão, prestação de contas e proteção de direitos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como estudo de natureza exploratória e descritiva, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo consistiu em identificar e analisar mecanismos de governança institucional capazes de orientar o uso ético, transparente e responsável da Inteligência Artificial nas instituições de ensino superior.

A investigação utilizou produção científica nacional e internacional sobre governança, governança da Inteligência Artificial, ética da IA, regulação algorítmica e aplicações da tecnologia no ensino superior. Examinaram-se também documentos normativos e institucionais relacionados ao tema, entre eles a Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial da UNESCO, os Princípios de Inteligência Artificial da OECD, as Diretrizes Éticas para uma IA de Confiança da Comissão Europeia, a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

A seleção do material considerou sua pertinência ao problema de pesquisa e sua contribuição para a compreensão dos desafios regulatórios e institucionais associados à adoção da Inteligência Artificial no contexto universitário. A análise concentrou-se em estudos que discutem mecanismos de supervisão, transparência, prestação de contas, proteção de dados, gestão de riscos e processos decisórios relacionados ao uso de sistemas algorítmicos.

Os procedimentos analíticos seguiram uma abordagem interpretativa. Inicialmente, realizou-se a leitura e sistematização da literatura e dos documentos selecionados. Em seguida, foram identificadas categorias analíticas recorrentes, posteriormente agrupadas em eixos temáticos relacionados à governança da Inteligência Artificial. A partir dessa organização, procedeu-se à articulação entre os referenciais teóricos e normativos, buscando identificar convergências, limitações e possibilidades de aplicação no âmbito das instituições de ensino superior.

A opção por uma pesquisa bibliográfica e documental permitiu reunir contribuições produzidas em diferentes campos do conhecimento e examinar como a literatura especializada e os marcos regulatórios têm tratado a governança da Inteligência Artificial no ambiente universitário. Embora o estudo não contemple análise empírica de casos específicos, o procedimento adotado possibilitou sistematizar mecanismos institucionais recorrentes e discutir sua aplicabilidade ao contexto brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura especializada e dos documentos normativos examinados permitiu identificar cinco mecanismos institucionais recorrentes para a governança da Inteligência Artificial no ensino superior. Os resultados indicam que a governança da IA nas universidades não depende apenas da adoção de princípios éticos ou de diretrizes regulatórias. A literatura demonstra a necessidade de traduzir esses referenciais em procedimentos institucionais capazes de orientar decisões concretas sobre aquisição, implementação, monitoramento e revisão de tecnologias baseadas em Inteligência Artificial.

Políticas Institucionais como Instrumento de Coordenação

O primeiro mecanismo identificado corresponde à formulação de políticas institucionais específicas para o uso da Inteligência Artificial. Os estudos analisados apontam que a ausência de diretrizes internas tende a deslocar decisões estratégicas para setores isolados da administração universitária ou para fornecedores externos de tecnologia.

As recomendações da UNESCO (2021) e da OECD (2019) indicam que a responsabilidade institucional deve abranger todo o ciclo de vida dos sistemas algorítmicos. Nesse contexto, as políticas institucionais assumem a função de definir critérios para adoção, utilização, monitoramento e eventual substituição dessas tecnologias.

A literatura sugere que tais políticas devem contemplar, pelo menos, quatro elementos. O primeiro corresponde ao mapeamento dos sistemas de IA utilizados pela instituição. O segundo envolve critérios para avaliação técnica, jurídica e ética de novas ferramentas. O terceiro refere-se à documentação das decisões relacionadas à adoção e ao uso desses sistemas. O quarto consiste na criação de mecanismos de revisão periódica, capazes de incorporar mudanças tecnológicas, regulatórias e organizacionais. Para um tema que passa por transformações rápidas, uma política aprovada há poucos anos pode deixar de responder adequadamente às condições atuais de funcionamento da tecnologia.

Comitês de Ética e Governança da IA

O segundo mecanismo identificado refere-se à criação de estruturas permanentes de supervisão. A literatura atribui essa função aos comitês de ética e governança da Inteligência Artificial.

Os estudos examinados mostram que a existência de políticas institucionais, por si só, não assegura seu cumprimento. Por essa razão, diferentes autores defendem a constituição de instâncias responsáveis por acompanhar a implementação das diretrizes, avaliar impactos e deliberar sobre situações que envolvam riscos ou conflitos decorrentes do uso da IA.

Floridi (2021) sustenta que a atuação desses comitês depende de in-

dependência institucional, diversidade de competências, acesso às informações necessárias para análise e participação efetiva nos processos decisórios. Sem essas condições, a supervisão tende a assumir caráter formal e reduzida capacidade de intervenção.

Os achados também revelam que a expansão da IA generativa introduziu novos desafios relacionados à integridade acadêmica. Maranhão et al. (2023) observam que a ausência de transparência sobre o uso dessas ferramentas dificulta a identificação de riscos associados à autoria, à confiabilidade das informações produzidas e à reprodução de vieses. Nesse cenário, os comitês passam a desempenhar papel relevante na elaboração de diretrizes e na definição de procedimentos de acompanhamento institucional.

Transparência e Prestação de Contas

Outro resultado recorrente na literatura refere-se à transparência como condição para o exercício da *accountability* institucional.

Os autores convergem: decisões apoiadas por sistemas algorítmicos exigem mecanismos para identificar tecnologias em uso, dados que alimentam os sistemas, critérios de funcionamento e procedimentos para contestar resultados inadequados.

Mittelstadt et al. (2016) identificam a explicabilidade como um dos principais desafios da governança algorítmica. A dificuldade não decorre apenas da complexidade técnica dos modelos computacionais, mas também das limitações de acesso a informações frequentemente controladas por empresas desenvolvedoras.

A Comissão Europeia (2019) organiza essa discussão em três dimensões complementares, divulgação das características gerais dos sistemas, compreensão das decisões produzidas e rastreabilidade dos dados e procedimentos utilizados ao longo de sua operação.

No contexto das universidades públicas brasileiras, essas exigências dialogam diretamente com os princípios da publicidade administrativa e com as disposições da Lei de Acesso à Informação. Os resultados sugerem que a governança da IA amplia debates já presentes na administração pública e exige novos instrumentos de prestação de contas compatíveis com a lógica dos sistemas algorítmicos.

Capacitação da Comunidade Acadêmica

A análise também demonstrou que a governança da Inteligência Artificial depende da distribuição de competências entre os diferentes grupos que compõem a comunidade universitária. A supervisão institucional torna-se mais efetiva quando docentes, estudantes e servidores possuem condições de compreender o funcionamento dessas tecnologias e participar criticamente das decisões relacionadas ao seu uso.

Luckin (2018) observa que a expansão da IA nas universidades ocorreu em velocidade superior à capacidade das instituições de preparar seus profissionais para utilizá-la. Como consequência, docentes, gestores e estu-

dantes frequentemente utilizam sistemas de IA sem compreender integralmente seus critérios de funcionamento, limitações ou impactos.

Os estudos examinados indicam que programas de capacitação não devem restringir-se ao treinamento técnico. Selwyn (2019) adverte que a formação voltada apenas ao uso instrumental das ferramentas reduz a capacidade crítica dos indivíduos e dificulta a compreensão das implicações sociais, éticas e institucionais associadas à tecnologia.

Os resultados mostram que diferentes segmentos da comunidade acadêmica demandam competências específicas. Enquanto gestores precisam lidar com aspectos regulatórios e organizacionais, docentes enfrentam questões relacionadas à prática pedagógica e à avaliação da aprendizagem. Estudantes, por sua vez, necessitam desenvolver habilidades para utilizar sistemas de IA de forma crítica e compatível com os princípios da integridade acadêmica.

Gestão de Riscos e Proteção de Dados

O quinto mecanismo identificado corresponde à gestão de riscos associada à proteção de dados e à conformidade regulatória.

Os documentos da OECD (2019; 2024) recomendam a realização de avaliações de impacto antes da implementação de sistemas de Inteligência Artificial. Essas avaliações permitem examinar objetivos, fontes de dados, grupos potencialmente afetados e riscos previsíveis, criando registros que auxiliam a supervisão institucional.

A UNESCO (2021) acrescenta que a análise de riscos deve considerar os efeitos produzidos sobre grupos que historicamente enfrentam barreiras de acesso e permanência no ensino superior. Esse aspecto reforça a necessidade de avaliações que ultrapassem indicadores exclusivamente técnicos de desempenho.

Os resultados também demonstram forte convergência entre governança da IA e proteção de dados pessoais. Pereira Filho e Lima (2024) associam a gestão de dados às exigências éticas da tomada de decisão automatizada. Maranhão et al. (2023), por sua vez, alertam para os riscos decorrentes da inserção de informações pessoais e dados sensíveis em sistemas de IA generativa.

A literatura analisada sugere que a gestão de riscos não deve limitar-se ao cumprimento formal de exigências legais. Seu objetivo consiste em identificar impactos potenciais, estabelecer medidas preventivas e criar mecanismos de revisão capazes de corrigir distorções produzidas pela tecnologia.

Em conjunto, os resultados indicam que políticas institucionais, comitês de supervisão, transparência, capacitação e gestão de riscos constituem os principais mecanismos de governança da Inteligência Artificial identificados na literatura. A contribuição desses instrumentos não está apenas na redução de riscos, mas na criação de condições institucionais para

que a incorporação da IA ocorra sob critérios compatíveis com os objetivos acadêmicos, a proteção de direitos e os princípios que orientam a atuação das universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou os mecanismos de governança institucional que podem orientar o uso da Inteligência Artificial nas instituições de ensino superior. A literatura examinada demonstra que a governança da IA não se resume à adoção de soluções tecnológicas ou ao cumprimento de exigências regulatórias. Trata-se de um conjunto de arranjos institucionais voltados à definição de responsabilidades, à supervisão de sistemas algorítmicos e à proteção de direitos em atividades de ensino, pesquisa e gestão universitária.

A incorporação da IA amplia a necessidade de estruturas permanentes de governança capazes de assegurar transparência, prestação de contas, supervisão humana, gestão de riscos e proteção de dados. A análise identificou cinco mecanismos frequentemente citados na literatura especializada, políticas institucionais de IA, comitês de ética e governança, instrumentos de transparência e accountability, programas de capacitação da comunidade acadêmica e processos de gestão de riscos e conformidade. Sua efetividade depende menos da existência formal desses instrumentos do que de sua integração às rotinas e processos decisórios das instituições.

Os documentos produzidos pela UNESCO (2021), pela OECD (2019; 2024) e pela Comissão Europeia (2019) convergem na defesa desses elementos como parâmetros para o uso legítimo da Inteligência Artificial. No Brasil, embora a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial e a Lei Geral de Proteção de Dados ofereçam referências importantes, permanece a necessidade de desenvolver políticas institucionais voltadas às especificidades do ensino superior.

A análise sugere que a governança da IA contribui primariamente para compatibilizar a incorporação tecnológica com os objetivos acadêmicos, científicos e sociais das universidades. Sem mecanismos de supervisão e responsabilização, sistemas concebidos para ampliar oportunidades podem reproduzir desigualdades e comprometer a transparência dos processos institucionais.

A produção nacional sobre governança da IA no ensino superior ainda é reduzida e o cenário regulatório permanece em transformação. Pesquisas futuras podem avançar por meio da análise de experiências concretas de governança em universidades brasileiras e da investigação dos impactos da IA sobre a equidade, a integridade acadêmica e a gestão universitária.

Os dados indicam que a Inteligência Artificial tende a consolidar-se como componente permanente da vida universitária. A missão não está

mais em decidir sobre sua adoção, mas em construir instituições capazes de orientar, supervisionar e avaliar seu uso de acordo com os valores que sustentam a atividade universitária.

DECLARAÇÃO DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Durante a elaboração da pesquisa, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial generativa para auxiliar na tradução dos documentos em língua inglesa, na formatação de referências bibliográficas e sugestões de estrutura do texto. As ferramentas não foram empregadas para a produção de resultados, análises ou conclusões da pesquisa. Todas as decisões metodológicas, interpretações e conteúdos apresentados foram revisados, validados e assumidos integralmente pela Autora.

REFERÊNCIAS

BEVIR, Mark. **A Theory of Governance**. Berkeley: University of California Press, 2013.

BOVENS, Mark. Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. **European Law Journal**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 447-468, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto regulamenta uso da inteligência artificial no Brasil**. Brasília, DF, 15 maio 2025. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1159193-projeto-que-regulamenta-uso-da-inteligencia-artificial-no-brasil>. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial – EBIA**. Brasília, DF: MCTI, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/arquivosinteligenciaartificial/ebia-documento_referencia_4-979_2021.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

COECKELBERGH, Mark. **AI Ethics**. Cambridge: MIT Press, 2020.

EUROPEAN COMMISSION. **Orientações éticas para uma IA de confiança**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2019. Disponível em: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/pt/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>. Acesso em: 3 dez. 2025.

FLORIDI, Luciano (org.). **Ethics, Governance, and Policies in Artificial Intelligence**. Cham: Springer, 2021. (Philosophical Studies Series, v. 144).

FLORIDI, Luciano et al. An ethical framework for a good AI society: opportunities, risks, principles, and recommendations. **Minds and Machines**, [S. l.], v. 28, n. 4, p. 689-707, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30930541/>. Acesso em: 4 dez. 2025.

HOLMES, Wayne et al. AI and Education: a view through the lens of human rights, democracy and the rule of law: legal and organizational requirements. In: WANG, N. et al. (ed.). **Artificial Intelligence in Education: AIED**. Cham: Springer, 2023. (Communications in Computer and Information Science, v. 1831). p. 79-84.

LUCKIN, Rosemary. **Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century**. London: UCL IOE Press, 2018. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695/1/Machine%20Learning%20and%20Human%20Intelligence.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MARANHÃO, Juliano et al. **Governança de inteligência artificial generativa nas universidades: relatório da Comissão de Inteligência Artificial Generativa da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2023. Disponível em: https://direito.usp.br/pca/arquivos/7f3299eb3386_relatorio-iag.pdf. Acesso em: 3 dez. 2025.

MITTELSTADT, Brent Daniel et al. The ethics of algorithms: mapping the debate. **Big Data & Society**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1-21, 2016.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism**. New York: New York University Press, 2018.

OECD. **AI, data governance and privacy: synergies and areas of international co-operation**. Paris: OECD Publishing, 2024. (OECD Artificial Intelligence Papers, n. 22). Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/ai-data-governance-and-privacy_2476b1a4-en.html. Acesso em: 13 fev. 2026.

OECD. **Artificial Intelligence in Society**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/artificial-intelligence-in-society_eedfee77-en.html. Acesso em: 13 fev. 2026.

O'NEIL, Cathy. **Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy**. New York: Crown, 2016.

OSBORNE, Stephen P. The New Public Governance. **Public Management Review**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 377-387, 2007.

PEREIRA FILHO, Nivaldo; LIMA, Rogério de A. Governança algorítmica e políticas públicas, desafios éticos e impactos da inteligência artificial na tomada de decisão governamental. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e616051, 2024. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/6051>. Acesso em: 9 dez. 2025.

PIERRE, Jon; PETERS, B. Guy. **Governance, Politics and the State**. Basingstoke: Macmillan, 2000.

RHODES, R. A. W. The new governance: governing without government. **Political Studies**, [S. l.], v. 44, n. 4, p. 652-667, 1996.

SELWYN, Neil. **Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education**. Cambridge: Polity Press, 2019.

UNESCO. **Recomendação sobre a ética da inteligência artificial**. Paris: UNESCO, 2022. 43 p. (SHS/BIO/PI/2021/1). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_por. Acesso em: 11 fev. 2026.

YEUNG, Karen. Algorithmic regulation: a critical interrogation. **Regulation & Governance**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 505-523, 2018. LUCKIN, Rosemary. **Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century**. London: UCL IOE Press, 2018. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695/1/Machine%20Learning%20and%20Human%20Intelligence.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025. MARANHÃO, Juliano et al. **Governança de inteligência artificial generativa nas universidades: relatório da Comissão de Inteligência Artificial Generativa da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2023. Disponível em: https://direito.usp.br/pca/arquivos/7f3299eb3386_relatorio-iag.pdf. Acesso em: 3 dez. 2025.

MITTELSTADT, Brent Daniel et al. The ethics of algorithms: mapping the debate. **Big Data & Society**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1-21, 2016.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism**. New York: New York University Press, 2018.

OECD. **AI, data governance and privacy: synergies and areas of international co-operation**. Paris: OECD Publishing, 2024. (OECD Artificial Intelligence Papers, n. 22). Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/ai-data-governance-and-privacy_2476b1a4-en.html. Acesso em: 13 fev. 2026.

OECD. **Artificial Intelligence in Society**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/artificial-intelligence-in-society_eedfee77-en.html. Acesso em: 13 fev. 2026.

O'NEIL, Cathy. **Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy**. New York: Crown, 2016.

OSBORNE, Stephen P. The New Public Governance. **Public Management Review**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 377-387, 2007.

PEREIRA FILHO, Nivaldo; LIMA, Rogério de A. Governança algorítmica e políticas públicas, desafios éticos e impactos da inteligência artificial na tomada de decisão governamental. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e616051, 2024. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/6051>. Acesso em: 9 dez. 2025.

PIERRE, Jon; PETERS, B. Guy. **Governance, Politics and the State**. Basingstoke: Macmillan, 2000.

RHODES, R. A. W. The new governance: governing without government. **Political Studies**, [S. l.], v. 44, n. 4, p. 652-667, 1996.

SELWYN, Neil. **Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education**. Cambridge: Polity Press, 2019.

UNESCO. **Recomendação sobre a ética da inteligência artificial**. Paris:

UNESCO, 2022. 43 p. (SHS/BIO/PI/2021/1). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_por. Acesso em: 11 fev. 2026.

YEUNG, Karen. Algorithmic regulation: a critical interrogation. **Regulation & Governance**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 505-523, 2018.

Capítulo 10

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS, COMPETÊNCIAS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR HUMANIZADA EM GOIÁS

Sônia Regina Gouvêa Rezende¹

¹Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), e-mail: sonia.rezende@ueg.br

Resumo: A Inteligência Artificial (IA), especialmente a generativa, tem transformado a docência universitária ao introduzir desafios e oportunidades pedagógicas, éticas e tecnológicas. Este capítulo analisa seus impactos na educação superior, discutindo competências de docentes, desafios e perspectivas para uma educação superior humanizada nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Goiás. Trata-se de um ensaio teórico fundamentado em revisão narrativa crítica da literatura publicada entre 2023 e 2026, complementada por documentos da UNESCO, da OCDE e por normativas brasileiras. Conclui-se que a IA deve apoiar a ação pedagógica, preservando o papel do docente na mediação da aprendizagem, na formação ética e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: inteligência artificial; educação superior; docência universitária; formação docente; humanização da educação.

INTRODUÇÃO

A incorporação da Inteligência Artificial (IA) à educação superior representa uma das transformações mais significativas do cenário educacional contemporâneo. O avanço acelerado da IA generativa, impulsionado por modelos capazes de produzir textos, imagens, códigos e análises em linguagem natural, ampliou as possibilidades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica. Mais do que introduzir novas ferramentas digitais, esse movimento intensificou mudanças que já estavam em curso nas universidades, provocando reflexões sobre as formas de ensinar, aprender, produzir conhecimento e exercer a docência em uma sociedade cada vez mais orientada por dados e tecnologias inteligentes.

Nesse contexto, o debate sobre a IA ultrapassa a dimensão tecnológica e assume contornos pedagógicos, éticos e institucionais. Embora as evidências científicas indiquem que essas tecnologias podem favorecer a personalização da aprendizagem, otimizar processos administrativos e ampliar a produtividade acadêmica, sua incorporação também suscita desafios relacionados à integridade científica, à proteção de dados, aos vieses algorítmicos, à transparência dos sistemas e à preservação da autonomia intelectual. Assim, o potencial transformador da IA não decorre só de sua capacidade técnica, mas da forma como é integrada aos processos educativos e às políti-

cas institucionais das instituições de ensino superior.

A produção científica recente converge ao reconhecer que a IA dificilmente substituirá a atuação do professor universitário. Ao contrário, sua expansão tem deslocado a centralidade da docência da transmissão de informações para funções de maior complexidade, como mediação da aprendizagem, desenvolvimento do pensamento crítico, formação ética, acompanhamento acadêmico e promoção de experiências educacionais significativas. Nesse cenário, as competências exclusivamente humanas, como empatia, julgamento ético, comunicação, criatividade, liderança e capacidade de contextualizar o conhecimento, tornam-se ainda mais relevantes para a qualidade da formação universitária.

Apesar do crescimento expressivo das pesquisas sobre IA na educação, observa-se que grande parte da literatura se concentra na descrição de ferramentas tecnológicas, em estudos sobre desempenho de sistemas inteligentes ou em análises voltadas às potencialidades operacionais da IA. Permanecem relativamente menos exploradas as implicações dessas transformações para a identidade profissional docente, para a reorganização das competências requeridas ao exercício da docência universitária e para a construção de políticas institucionais capazes de integrar inovação tecnológica e formação humana, especialmente no contexto das instituições públicas de ensino superior.

Essa lacuna torna-se relevante para as Instituições de Ensino Superior (IES) goianas, que, assim como outras universidades brasileiras, enfrentam o desafio de incorporar tecnologias emergentes preservando seu compromisso com a qualidade acadêmica, a inclusão, a responsabilidade social e a formação integral dos estudantes. Mais do que adotar ferramentas de IA, essas instituições são chamadas a construir estratégias de governança, programas permanentes de desenvolvimento docente e diretrizes que assegurem o uso crítico, ético e pedagogicamente consistente dessas tecnologias.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo analisar, à luz da produção científica recente, os impactos da IA na docência universitária, discutindo as transformações nas competências, nos papéis e nas responsabilidades dos professores, bem como as implicações éticas e institucionais decorrentes da integração dessas tecnologias à educação superior. Parte-se da compreensão de que a IA não reduz a importância da docência, mas redefine sua natureza, ampliando a necessidade de competências humanas, éticas, pedagógicas e institucionais capazes de assegurar que a inovação tecnológica fortaleça, e não substitua, a missão formativa da universidade.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como um ensaio teórico fundamentado em revisão narrativa crítica da literatura, construída a partir da análise de estudos nacionais e internacionais publicados, entre 2023 e 2026, por documentos produzidos por organismos internacionais e referenciais relacionados à IA, educação superior e desenvolvimento docente. A análise privilegia a integração crítica das evidências, buscando identificar

convergências, desafios e perspectivas para uma inclusão da IA no ensino superior.

O capítulo está organizado em quatro seções. Inicialmente, discute-se a transformação da educação superior decorrente da expansão da IA e suas aplicações educacionais. A seguir, analisam-se as repercussões dessas mudanças para a identidade profissional, as competências e os papéis da docência universitária. Depois, examina-se os fundamentos éticos e humanísticos que orientam a integração da IA às práticas educacionais, com atenção à governança institucional e à centralidade das relações humanas na formação acadêmica. Por fim, analisa os resultados da revisão narrativa crítica, suas implicações para as Instituições de Ensino Superior goianas e as considerações finais do estudo.

Inteligência Artificial e a Transformação da Educação Superior

A expansão da IA constitui um dos fenômenos relevantes da atual transformação digital da sociedade e tem produzido impactos significativos sobre a educação superior. Embora o uso de tecnologias digitais nas universidades não seja recente, o desenvolvimento da IA generativa inaugurou uma nova etapa desse processo ao possibilitar a criação de conteúdos em linguagem natural, imagens, códigos computacionais e análises complexas com elevado grau de sofisticação. Essa evolução amplia a inovação acadêmica e, simultaneamente, desafia concepções tradicionais sobre ensino, aprendizagem, avaliação e produção do conhecimento.

Nesse cenário, a IA pode ser compreendida como um conjunto de sistemas computacionais capazes de executar tarefas associadas ao raciocínio humano, como aprendizagem baseada em dados, reconhecimento de padrões, processamento de linguagem natural e apoio à tomada de decisões. Entretanto, sua relevância para a educação superior transcende a dimensão tecnológica. A IA configura uma transformação sociotécnica que modifica processos institucionais, reorganiza práticas pedagógicas e redefine as competências necessárias ao exercício da docência universitária.

A popularização dos modelos de linguagem de grande escala (LLMs), exemplificados por ferramentas como ChatGPT, Gemini e Copilot, acelerou a incorporação da IA ao cotidiano acadêmico. Esses sistemas passaram a apoiar atividades relacionadas ao planejamento didático, à produção científica, à organização de conteúdos, à revisão textual e à pesquisa bibliográfica, à produtividade e diversificando o ensino. Contudo, seu uso também suscita questões relativas à confiabilidade das informações geradas, à autoria intelectual, à integridade acadêmica e à transparência dos processos de aprendizagem (Dishari, 2026).

As evidências analisadas convergem ao indicar que a contribuição da IA para a educação superior depende menos da sofisticação tecnológica das ferramentas e mais da forma como elas são incorporadas às práticas pedagógicas. Os sistemas inteligentes podem favorecer a personalização da

aprendizagem, oferecer *feedback* mais ágil, apoiar processos de avaliação formativa e subsidiar decisões pedagógicas baseadas em evidências. Entretanto, esses benefícios somente se concretizam quando a tecnologia permanece subordinada aos objetivos educacionais e às necessidades formativas dos estudantes (Chan, 2026).

Essa perspectiva desloca o foco do debate. A questão central deixa de ser a capacidade técnica dos sistemas inteligentes e passa a concentrar-se na qualidade das decisões pedagógicas e institucionais que orientam sua utilização. Em outras palavras, a inovação não decorre da simples adoção da IA, mas da construção de ambientes de aprendizagem capazes de integrar tecnologia, pensamento crítico e desenvolvimento humano (Jianzheng; Xuwei, 2023).

Sob essa ótica, a transformação da educação superior não pode ser compreendida apenas como um processo tecnológico. Trata-se de uma mudança que envolve aspectos organizacionais, culturais e pedagógicos, exigindo das instituições de ensino superior políticas de formação docente, estratégias de governança e mecanismos de avaliação que assegurem o uso ético, responsável e socialmente comprometido da IA (Chan; Tsi, 2023). Para as instituições públicas goianas, esse desafio possui relevância, a inovação tecnológica deve conciliar com a promoção da inclusão, da qualidade acadêmica e da responsabilidade social de sua missão institucional.

Em síntese, a literatura permite compreender que a IA amplia significativamente as possibilidades de inovação na educação superior, mas não altera a finalidade da universidade nem substitui o papel formativo da docência. Ao contrário, sua expansão reforça a repensar práticas pedagógicas, fortalecer competências profissionais e construir políticas institucionais que assegurem que o avanço tecnológico permaneça a serviço da formação humana.

Aplicações da Inteligência Artificial na Educação Superior

A consolidação da IA generativa ampliou as possibilidades de inovação na educação superior, promovendo mudanças que alcançam o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão universitária. Mais do que automatizar tarefas, essas tecnologias integram processos de produção, organização e compartilhamento do conhecimento, influenciando a forma como professores, estudantes e instituições desenvolvem suas atividades acadêmicas. Esse cenário evidencia que a IA não deve ser compreendida apenas como um recurso tecnológico, mas capaz de reconfigurar práticas educacionais e organizacionais.

No âmbito do ensino, a IA favorece a personalização da aprendizagem ao possibilitar a adaptação de conteúdos, atividades e *feedback* às necessidades individuais dos estudantes. Sistemas inteligentes analisam dados relativos ao desempenho acadêmico, identificam dificuldades de aprendizagem e apoiam a elaboração de estratégias pedagógicas mais compatíveis

com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Jianzheng; Xuwei, 2023).

Na pesquisa, a IA vem sendo incorporada como ferramenta de apoio à revisão da literatura, organização de referências, análise preliminar de dados, revisão linguística e elaboração de versões iniciais de textos científicos. Essas aplicações tendem a aumentar a produtividade acadêmica e reduzir o tempo dedicado a atividades operacionais. Entretanto, a literatura converge ao destacar que tais recursos não substituem o rigor metodológico, a análise crítica nem a responsabilidade intelectual dos pesquisadores. A qualidade científica continua dependendo da capacidade humana de formular problemas relevantes, interpretar evidências, avaliar a consistência das informações e construir argumentos fundamentados da aprendizagem e exige a revisão de práticas pedagógicas historicamente consolidadas (Bond et al., 2024).

As aplicações da IA também se estendem à extensão universitária e à gestão institucional. Ferramentas inteligentes vêm sendo utilizadas para automatizar atendimentos, organizar processos administrativos, monitorar indicadores acadêmicos, apoiar o planejamento institucional e subsidiar decisões baseadas em dados. Nas IESs, esses recursos podem contribuir para maior eficiência administrativa, otimização de processos e melhoria da gestão acadêmica. Contudo, sua implementação exige políticas institucionais que assegurem transparência, proteção de dados, supervisão humana e conformidade com princípios éticos e legais.

Embora as potencialidades sejam amplamente reconhecidas, a literatura também evidencia que a adoção da IA impõe desafios relevantes. Entre eles destacam-se a possibilidade de disseminação de informações incorretas, os vieses algorítmicos, os riscos à privacidade, as implicações para a integridade acadêmica e a necessidade de redefinir práticas avaliativas baseadas na reprodução de conteúdo. Esses aspectos reforçam que a utilização da IA deve ser orientada por critérios pedagógicos, exigindo das instituições políticas de governança capazes de equilibrar inovação, responsabilidade e qualidade educacional.

À luz dessas evidências, observa-se que o potencial transformador da IA não reside em sua capacidade de executar tarefas complexas, mas na possibilidade de ampliar o trabalho intelectual desenvolvido por docentes e estudantes. A tecnologia agrega valor quando favorece processos de aprendizagem mais ativos, colaborativos e personalizados, sem comprometer a autonomia intelectual nem reduzir a formação universitária a procedimentos automatizados. A inovação educacional, portanto, resulta da articulação entre recursos tecnológicos, intencionalidade pedagógica e compromisso com a formação humana.

Para as IESs goianas, esse cenário evidencia a necessidade de construir estratégias institucionais que ultrapassem a simples aquisição de ferramentas digitais. A incorporação da IA demanda investimentos contínuos em formação docente, desenvolvimento de competências digitais, elaboração de diretrizes institucionais e fortalecimento de uma cultura organiza-

cional comprometida com o uso ético e responsável dessas tecnologias. Nessa perspectiva, a inovação deixa de ser entendida como adoção de recursos tecnológicos e passa a constituir um processo permanente de transformação pedagógica e institucional.

A IA amplia as possibilidades de inovação na educação superior, mas seus benefícios dependem da capacidade das universidades de integrar tecnologia, pedagogia e ética em uma mesma estratégia institucional (Kamalov, 2023). Essa compreensão conduz à questão central discutida na seção seguinte: se a IA modifica as formas de ensinar, pesquisar e gerir, quais transformações ela impõe à identidade profissional, às competências e aos papéis do docente universitário?

O Docente Universitário diante da IA: A Reconfiguração da Identidade, das Competências e dos Papéis Docentes

A incorporação da IA à educação superior representa uma transformação que transcende a adoção de novas tecnologias e alcança a própria identidade profissional do docente universitário. Se, durante décadas, a docência foi fortemente associada ao domínio do conhecimento e à sua transmissão, a expansão da IA generativa desloca esse paradigma para um modelo centrado na mediação da aprendizagem, na produção coletiva do conhecimento e no desenvolvimento de competências complexas (Holmes; Tuomi, 2023).

O desafio contemporâneo não consiste em preservar funções historicamente atribuídas ao professor, mas em compreender como sua atuação se ressignifica diante de um cenário em que a informação se tornou amplamente acessível e parte das atividades cognitivas pode ser apoiada por sistemas inteligentes.

A IA não reduz a relevância da docência universitária, mas modifica sua natureza. As evidências indicam que tecnologias capazes de produzir conteúdo, organizar informações e automatizar tarefas operacionais deslocam o valor agregado da atuação docente para dimensões que permanecem essencialmente humanas, como o julgamento crítico, a mediação pedagógica, a formação ética, a comunicação, a criatividade e a construção de relações educativas significativas (Jesus; Caumeran, 2026). O professor residir na capacidade de orientar a interpretação, contextualização e aplicação em situações reais de aprendizagem.

Essa transformação exige compreender a docência como uma atividade em permanente desenvolvimento. A identidade profissional do professor universitário passa a incorporar competências relacionadas à inovação pedagógica, à aprendizagem contínua e à adaptação às mudanças tecnológicas. Esse processo de reconstrução profissional no qual o docente amplia seu papel como líder da aprendizagem, articulador de saberes, facilitador do pensamento crítico e promotor da formação integral dos estudantes. Essa reconfiguração pode ser compreendida a partir de três dimensões comple-

mentares de competências dos docentes: técnico-pedagógicas, ético-relacionais e estratégicas.

As **competências técnico-pedagógicas**, relacionadas à capacidade de integrar criticamente a IA às práticas de ensino e aprendizagem. Incluem o planejamento de atividades mediadas por tecnologias digitais, a seleção criteriosa de ferramentas, o desenho de estratégias de avaliação compatíveis com o uso da IA e a utilização de dados educacionais para apoiar decisões pedagógicas. O domínio técnico não se restringe à operação de plataformas digitais. Envolve compreender suas potencialidades, limitações e implicações educacionais, em que a tecnologia permaneça subordinada aos objetivos formativos e não determine, por si mesma, as práticas pedagógicas (Pratama et al., 2023).

Já as **competências ético-relacionais** assumem papel relevante em ambientes educacionais intensivamente mediados por tecnologias. A literatura evidencia que atributos como empatia, comunicação, escuta qualificada, liderança, responsabilidade ética e sensibilidade para compreender diferentes contextos de aprendizagem permanecem insubstituíveis (Porayska-Pomsta et al., 2024). Os sistemas inteligentes processam informações com rapidez crescente, mas o professor continua responsável por promover diálogo, acolhimento, pensamento crítico, convivência democrática e desenvolvimento da autonomia intelectual. A qualidade da educação superior depende tanto da competência tecnológica quanto da capacidade de estabelecer relações humanas em processos formativos significativos.

A terceira dimensão corresponde às **competências estratégicas**, relacionadas à capacidade do docente de atuar como agente de inovação e transformação institucional (Pratama et al., 2023). Além de incorporar tecnologias às práticas de ensino, o professor participe da construção de políticas institucionais, contribua para o desenvolvimento de culturas organizacionais favoráveis à inovação, estimule processos colaborativos e participe de programas permanentes de formação docente. Essa dimensão amplia a compreensão da docência ao reconhecer que a integração responsável da IA não depende apenas da iniciativa individual dos professores, mas também da existência de estratégias institucionais de governança, apoio e desenvolvimento profissional.

A reorganização das competências produz, uma reconfiguração dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor universitário. O docente deixa de ser compreendido prioritariamente como transmissor de conteúdo para assumir funções mais complexas, a curadoria do conhecimento, a mediação da aprendizagem, a orientação acadêmica, a liderança pedagógica e a promoção da formação ética dos estudantes (Kamalov et al., 2023).

A transformação da docência não pode ser compreendida como encargo exclusiva do professor, mas como resultado de políticas permanentes de formação continuada, investimentos em infraestrutura digital, definição de diretrizes para o uso ético da IA e uma cultura acadêmica comprometida

com a inovação responsável. Para as IESs goianas, esse desafio assume caráter estratégico, a IA deverá ocorrer em consonância com sua missão pública, com as especificidades regionais e com o compromisso de formar profissionais capazes de responder aos desafios do desenvolvimento econômico, social e humano do estado de Goiás.

Em síntese, quanto maior a capacidade das tecnologias para executar tarefas operacionais e cognitivas, maior será o valor das competências que permanecem exclusivamente humanas.

Educação Superior Humanizada na Era da Inteligência Artificial: Ética, Governança e Equidade na Integração da IA

A rápida inclusão da IA às atividades acadêmicas ampliou o debate sobre aspectos que ultrapassam sua dimensão tecnológica e alcançam questões éticas, institucionais e sociais. Os sistemas inteligentes passam a apoiar processos de ensino, pesquisa, avaliação e gestão universitária, tornando indispensável discutir quais princípios devem orientar sua utilização para que a inovação tecnológica contribua para a qualidade da educação superior e para a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente responsáveis (Jianzheng; Xuwei 2023)

A literatura internacional e os documentos produzidos por organismos multilaterais convergem ao reconhecer que a integração da IA à educação deve estar fundamentada em princípios de transparência, responsabilidade, justiça, inclusão, proteção de dados e supervisão humana (OECD, 2024). A governança da IA emerge como um dos principais desafios para as instituições de ensino superior, pois, requer políticas institucionais capazes de estabelecer critérios para seleção, utilização, monitoramento e avaliação dessas tecnologias, que assegurem sua utilização ética e pedagogicamente consistente (Jesus; Caumeran, 2026).

Outro aspecto amplamente discutido na literatura refere-se aos vieses algorítmicos. Sistemas inteligentes são treinados a partir de grandes volumes de dados e, por essa razão, podem reproduzir desigualdades, preconceitos e padrões discriminatórios presentes nas bases utilizadas para seu desenvolvimento. Quando empregados sem supervisão crítica, esses sistemas podem influenciar processos avaliativos, recomendações de aprendizagem e tomadas de decisão de forma incompatível com os princípios de equidade que orientam a educação superior.

Esses desafios tornam evidente que a inovação tecnológica não pode ser dissociada da responsabilidade institucional. A implementação da IA demanda processos permanentes de formação docente, elaboração de diretrizes institucionais, criação de espaços de reflexão ética e desenvolvimento de mecanismos de governança capazes de acompanhar a rápida evolução dessas tecnologias. Para as Instituições de Ensino Superior goianas, essa necessidade assume importância estratégica, considerando seu compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento, a inclusão social e a for-

mação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento regional.

A expansão da IA reabre uma das questões mais importantes da educação superior contemporânea: qual é o papel da universidade em uma sociedade na qual parte significativa das atividades cognitivas pode ser apoiada por sistemas inteligentes. Essa pergunta não encontra resposta na tecnologia, mas na própria finalidade da educação. Se a missão universitária ultrapassa a transmissão de informações e envolve a formação integral de pessoas, então a presença humana permanece como elemento constitutivo do processo educativo. É precisamente nesse espaço que o professor reafirma sua relevância: não como fonte exclusiva de conhecimento, mas como mediador da aprendizagem, orientador do pensamento crítico, formador de valores e promotor do desenvolvimento humano (UNESCO, 2021, 2023).

Sob essa perspectiva, uma educação superior humanizada não se caracteriza pela rejeição da tecnologia, mas pela capacidade de integrá-la sem perder de vista aquilo que constitui a essência da formação universitária: o desenvolvimento da autonomia intelectual, da responsabilidade social, da sensibilidade ética, da criatividade e da capacidade de aprender continuamente. A IA amplia possibilidades, mas não substitui processos formativos baseados no diálogo, na reflexão, na colaboração e na construção compartilhada do conhecimento.

Para as IESs goianas, essa compreensão reforça a importância de políticas institucionais que articulem inovação tecnológica, desenvolvimento docente e compromisso social. A incorporação da IA deverá contribuir para ampliar oportunidades de aprendizagem, reduzir desigualdades de acesso ao conhecimento e fortalecer a qualidade acadêmica, sem comprometer a centralidade das relações humanas que sustentam o trabalho educativo.

Em síntese, a IA continuará evoluindo e ampliando suas possibilidades de aplicação. Entretanto, permanecerão insubstituíveis as competências humanas que conferem significado à educação: a capacidade de formar pessoas, construir valores, promover pensamento crítico, desenvolver responsabilidade ética e transformar conhecimento em compromisso com a sociedade.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um ensaio teórico fundamentado em revisão narrativa crítica da literatura, abordagem adequada para analisar fenômenos contemporâneos complexos e em constante transformação, como a incorporação da IA à educação superior. Diferentemente das revisões sistemáticas, cujo objetivo é sintetizar evidências a partir de protocolos rígidos de seleção e análise, a revisão narrativa crítica privilegia a integração, a interpretação e a problematização da produção científica, permitindo identificar convergências, lacunas e implicações teóricas para determinado campo de conhecimento.

A busca bibliográfica concentrou-se em estudos nacionais e internacionais publicados, entre 2023 e 2026, período marcado pela expansão da IA generativa e pelo aumento significativo das pesquisas sobre seus impactos na educação superior. Também foram considerados documentos produzidos por organismos internacionais e instituições de referência na discussão sobre IA, ética e educação, em razão de sua relevância para a formulação de princípios e diretrizes voltados ao uso responsável dessas tecnologias.

A seleção da literatura considerou estudos que abordassem, de forma direta, a relação entre IA, docência universitária, competências profissionais, ética, governança educacional e desenvolvimento institucional. Foram priorizadas publicações com reconhecida consistência metodológica e relevância científica, capazes de contribuir para a compreensão crítica do fenômeno investigado.

A análise do material fundamentou-se em leitura interpretativa e comparativa da literatura, buscando identificar aproximações, recorrências e tensões entre os estudos. Em vez de apresentar uma descrição isolada das publicações, procedeu-se à integração crítica das evidências, organizando os principais achados em dimensões analíticas que permitissem compreender as transformações da docência universitária diante da expansão da IA.

Como resultado desse processo interpretativo, a revisão permitiu sistematizar as evidências em quatro dimensões articuladas: identidade profissional docente, competências requeridas, reconfiguração dos papéis do professor universitário e governança institucional para integração ética da IA. Essas dimensões não constituem um modelo teórico validado, mas uma síntese analítica elaborada a partir da convergência da literatura examinada, utilizada como recurso interpretativo para discutir os desafios contemporâneos da educação superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise crítica da literatura evidencia que a expansão da IA vem promovendo mudanças estruturais na educação superior que ultrapassam a incorporação de novas tecnologias. As evidências analisadas indicam que o principal impacto da IA não reside na substituição do professor, mas na reconfiguração da docência universitária, exigindo novas formas de compreender o desenvolvimento profissional, a organização institucional e os processos de ensino e aprendizagem.

Com base na integração dos estudos analisados, foi possível organizar os principais resultados em quatro dimensões analíticas interdependentes, apresentadas na Figura 1. Essa organização sintetiza as convergências identificadas na literatura e orienta a discussão proposta neste capítulo.

Figura 1 – Dimensões da Reconfiguração da Docência Universitária em Contextos Mediados por Inteligência Artificial



Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base na literatura analisada.

A primeira dimensão refere-se à **identidade profissional docente**. A literatura converge ao demonstrar que a IA desloca a centralidade da atuação do professor da transmissão de conteúdo para a mediação da aprendizagem, a orientação acadêmica e o desenvolvimento do pensamento crítico. Essa mudança implica compreender a docência como uma atividade em permanente reconstrução, na qual aprendizagem contínua, inovação e adaptação às transformações tecnológicas passam a integrar a identidade profissional do educador.

A segunda dimensão compreende as **competências docentes**, organizadas neste estudo em três grandes eixos complementares: competências técnico-pedagógicas, relacionadas à integração crítica da IA às práticas de ensino; competências ético-relacionais, voltadas à promoção da autonomia, da integridade acadêmica e das relações humanas; e competências estratégicas, associadas à inovação institucional, à liderança acadêmica e ao desenvolvimento profissional contínuo. Essa organização evidencia que o domínio tecnológico, isoladamente, não responde às demandas contemporâneas da educação superior.

A terceira dimensão corresponde à **reconfiguração dos papéis docentes**. Os estudos analisados indicam que o professor passa a exercer funções cada vez mais relacionadas à curadoria do conhecimento, à mediação pedagógica, à orientação científica, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e à formação ética dos estudantes. A IA amplia a capacidade de acesso à informação, mas não substitui processos de interpretação, julgamento crítico e construção de sentido, que permanecem essencialmente humanos.

A quarta dimensão refere-se à **governança institucional**, aspecto que emerge como condição para uma integração responsável da IA às universidades. A literatura evidencia que a inovação tecnológica depende da existência de políticas institucionais voltadas à formação docente, definição

de diretrizes éticas, proteção de dados, transparência algorítmica e promoção de uma cultura organizacional favorável ao uso crítico da Inteligência Artificial. Para as Instituições de Ensino Superior goianas, essa dimensão assume relevância estratégica ao articular inovação, qualidade acadêmica e compromisso social.

A análise integrada dessas quatro dimensões permite compreender que a transformação da docência universitária constitui um fenômeno sistêmico. Alterações em uma dimensão repercutem nas demais, evidenciando que o desenvolvimento docente não depende exclusivamente da capacitação individual, mas também de condições institucionais que favoreçam inovação, colaboração e aprendizagem organizacional. Essa perspectiva amplia a compreensão da IA como elemento de transformação institucional e não apenas como ferramenta tecnológica.

À luz dessas evidências, argumenta-se que o maior desafio da educação superior contemporânea não consiste em incorporar Inteligência Artificial, mas em construir condições para que sua utilização fortaleça os princípios que historicamente fundamentam a universidade: produção crítica do conhecimento, formação humana, responsabilidade social e compromisso com o desenvolvimento científico. Assim, a tecnologia deixa de ser compreendida como finalidade e passa a constituir instrumento de qualificação das práticas acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da Inteligência Artificial representa uma das transformações mais significativas vivenciadas pela educação superior nas últimas décadas. Entretanto, a análise desenvolvida neste capítulo permite concluir que seus impactos ultrapassam a dimensão tecnológica, alcançando aspectos relacionados à identidade profissional docente, às competências requeridas para o exercício da docência, à reorganização dos papéis do professor universitário e às políticas institucionais que orientam a integração dessas tecnologias às universidades.

A revisão narrativa crítica evidenciou que a IA não reduz a relevância da docência universitária. Ao contrário, desloca seu foco da transmissão de informações para processos de mediação da aprendizagem, desenvolvimento do pensamento crítico, formação ética e construção de ambientes educacionais capazes de integrar inovação tecnológica e desenvolvimento humano. Quanto maior a capacidade dos sistemas inteligentes de automatizar tarefas cognitivas, maior se torna a importância das competências humanas relacionadas ao discernimento, à criatividade, à empatia, à comunicação e à responsabilidade social.

Como contribuição deste capítulo, propôs-se uma **síntese analítica** das evidências identificadas na literatura, organizada em quatro dimensões interdependentes: identidade profissional docente, competências, papéis e

governança institucional. Essa sistematização não constitui um modelo teórico acabado, mas um recurso interpretativo que favorece a compreensão integrada das transformações atualmente vivenciadas pela docência universitária.

Para as Instituições de Ensino Superior goianas, os resultados reforçam a necessidade de políticas permanentes de formação docente, elaboração de diretrizes institucionais para o uso ético da Inteligência Artificial e fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a qualidade acadêmica e a inclusão. A inovação tecnológica somente produzirá impactos positivos quando acompanhada de estratégias de desenvolvimento institucional que preservem a autonomia intelectual, a integridade científica e a missão social da universidade.

Reconhece-se, por fim, que este estudo apresenta as limitações inerentes aos ensaios teóricos fundamentados em revisão narrativa da literatura, não tendo por objetivo validar empiricamente as dimensões analíticas propostas. Nesse sentido, recomenda-se que pesquisas futuras investiguem essas dimensões em diferentes contextos institucionais, ampliando a compreensão sobre os efeitos da Inteligência Artificial na formação docente, na gestão universitária e na aprendizagem dos estudantes.

Conclui-se que o futuro da educação superior não será determinado exclusivamente pelo avanço das tecnologias inteligentes, mas pela capacidade das universidades de preservar a centralidade da formação humana ao incorporar essas inovações. A Inteligência Artificial continuará ampliando possibilidades para o ensino, a pesquisa e a gestão acadêmica. Permanecerá, contudo, insubstituível a atuação do professor como mediador da aprendizagem, formador de valores, promotor do pensamento crítico e protagonista da construção de uma universidade comprometida com o desenvolvimento científico, ético e social.

DECLARAÇÃO DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaro que foram empregadas ferramentas de Inteligência Artificial em etapas específicas deste trabalho, exclusivamente como apoio linguístico, revisão textual, organização e análise auxiliar, mantendo-se a responsabilidade integral pela interpretação, argumentação e resultados apresentados.

REFERÊNCIAS

BOND, Melissa et al. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigor. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 4, 2024.

CHAN, Cecilia Ka Yuk. A comprehensive AI policy education framework

for university teaching and learning. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 38, 2023.

CHAN, Cecilia Ka Yuk; TSI, Louisa H. Y. The AI revolution in education: will AI replace or assist teachers in higher education? **arXiv**, Ithaca, NY, 2023. arXiv:2305.01185. Disponível em: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.01185>. Acesso em: 14 jun. 2026.

DISHARI, S. Teaching in the age of generative AI: a qualitative analysis of faculty identity, emotion, and assessment concerns. **Journal of Artificial Intelligence and Technology**, [S. l.], v. 6, p. 270-283, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.37965/jait.2025.0941>. Acesso em: 14 jun. 2026.

HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. State of the art and practice in AI in education. **European Journal of Education**, [S. l.], v. 57, n. 4, p. 542-570, 2022.

JESUS, J. B.; CAUMERAN, R. R. Human-centered AI in education: educators' perspectives on teacher roles, ethics, and pedagogical value. **International Journal on Studies in Education**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 142-154, 2026.

KAMALOV, Firuz; CALONGE, David Santandreu; GURRIB, Ikhlaas. New era of artificial intelligence in education: towards a sustainable multifaceted revolution. **arXiv**, Ithaca, NY, 2023. arXiv:2305.18303. Disponível em: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.18303>. Acesso em: 14 jun. 2026.

OECD. **OECD framework for generative AI in education and skills**. Paris: OECD Publishing, 2024.

PORAYSKA-POMSTA, Kaska; HOLMES, Wayne; NEMORIN, Selena. **The Ethics of AI in Education**. arXiv, Ithaca, NY, 2024. arXiv:2406.11842. Disponível em: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.11842>. Acesso em: 14 jun. 2026.

PRATAMA, A. et al. Artificial intelligence and higher education innovation: opportunities, challenges and future directions. **Education and Information Technologies**, [S. l.], 2023.

SHI, Jianzheng; ZHANG, Xuwei. Integration of AI with higher education innovation: reforming future educational directions. **International Journal of Science and Research (IJSR)**, [S. l.], v. 12, n. 10, p. 1727-1731, 2023.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>. Acesso em: 7 ago. 2026.

UNESCO. **Recommendation on the ethics of artificial intelligence**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>. Acesso em: 7 ago. 2026.

Capítulo 11

DISPONIBILIDADE TECNOLÓGICA E O USO PEDAGÓGICO QUALIFICADO: REFLEXÕES SOBRE COMPETÊNCIAS DIGITAIS NO ENSINO

Pauliane Cardoso Alves Ferreira¹

¹ Professora do Centro Universitário de Goiátuba - UniCerrado, e-mail: pauliane.ferreira@unicerrado.edu.br.

Resumo: Este capítulo apresenta um relato de experiência docente sobre desafios no uso pedagógico das tecnologias no ensino técnico e superior. A partir de vivências em disciplinas do eixo tecnologia e em projetos de ensino, pesquisa e extensão, analiso dificuldades de discentes e docentes no uso de ferramentas digitais, plataformas colaborativas e inteligência artificial generativa. Com apoio da literatura sobre tecnologias educacionais e competências digitais, proponho uma trilha formativa para qualificação tecnológica institucional.

Palavras-chave: competências digitais; tecnologias educacionais; ensino técnico e superior; formação docente; inteligência artificial generativa.

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais no ensino técnico e superior tornou-se uma realidade incontornável nos processos de ensino-aprendizagem, na gestão acadêmica, na produção científica, nas ações de extensão, na comunicação institucional e na organização das práticas pedagógicas. Ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas colaborativas, editores de texto, planilhas eletrônicas, ferramentas de apresentação, recursos de armazenamento em nuvem, sistemas de gestão de projetos e, mais recentemente, ferramentas de inteligência artificial generativa passaram a integrar o cotidiano de estudantes, professores, pesquisadores e gestores.

Entretanto, minha experiência como docente tem demonstrado que a presença dessas tecnologias não significa, necessariamente, seu uso qualificado. Durante minha trajetória acadêmica percebi que muitos estudantes possuem acesso a recursos digitais, mas apresentam dificuldades significativas para utilizá-los de forma eficiente, crítica, organizada e produtiva. Essa realidade também se refletiu em minhas experiências em projetos de ensino, pesquisa e extensão, nos quais pude observar que parte dos docentes enfrenta limitações no domínio de ferramentas digitais básicas e emergentes.

Durante o acompanhamento de discentes, pude identificar dificuldades nas entregas acadêmicas que não estavam relacionadas apenas à compreensão dos conteúdos, mas também à limitação no uso de ferramentas de tecnologia da informação. Em diferentes momentos, observei dificuldades

na organização de documentos, na construção de planilhas, na elaboração de apresentações, nas pesquisas na web, no compartilhamento de arquivos, no uso de plataformas colaborativas e na estruturação de trabalhos acadêmicos com qualidade técnica, visual e argumentativa.

Essas experiências me levaram a compreender que a formação tecnológica não pode ser tratada como algo presumido. Muitas vezes, acredita-se que estudantes, por utilizarem celulares, redes sociais e aplicativos digitais em seu cotidiano, já possuem competências suficientes para lidar com ferramentas acadêmicas e profissionais. Porém, na prática, tenho observado o contrário: o uso cotidiano de tecnologias não garante domínio acadêmico, produtivo e crítico das ferramentas digitais necessárias ao processo formativo.

Kenski (2012) destaca que as tecnologias alteram ritmos, linguagens e formas de interação nos processos educacionais, mas exigem apropriação crítica para que possam contribuir efetivamente com a aprendizagem. Do mesmo modo, Moran (2018) ressalta que a inovação educacional não se realiza pela simples presença de recursos digitais, mas pela criação de experiências de aprendizagem mais participativas, investigativas, colaborativas e significativas.

Nesse mesmo contexto, identifiquei limitações associadas ao uso da inteligência artificial generativa, especialmente quanto à elaboração de *prompts* assertivos, à validação das respostas produzidas e à integração ética dessas ferramentas ao trabalho pedagógico. Entre docentes, observei interesse em explorar essas tecnologias, mas também insegurança quanto aos seus limites, possibilidades e critérios de uso. Entre estudantes, notei que a IA generativa pode ser utilizada tanto como apoio à aprendizagem quanto como substituição acrítica do esforço reflexivo, o que exige orientação pedagógica mais clara.

Outro aspecto frequentemente observado refere-se à ausência ou insuficiência de iniciativas institucionais sistemáticas, projetos de ensino e ações interdisciplinares ligadas ao eixo de tecnologia, voltadas à qualificação interna de docentes e ao suporte aos discentes inseridos em projetos educacionais de ensino, pesquisa e extensão. Embora existam iniciativas isoladas, muitas ações ainda dependem do interesse individual de alguns docentes ou estudantes, o que dificulta a consolidação de uma cultura institucional de inovação.

Diante desse cenário, o objetivo deste capítulo é compartilhar e analisar a minha percepção como docente do ensino técnico e superior acerca dos desafios relacionados ao uso pedagógico qualificado das tecnologias, propondo uma trilha formativa voltada ao desenvolvimento de competências digitais de docentes e discentes. A intenção é contribuir para que a comunidade acadêmica observe o uso das tecnologias com um novo olhar: não apenas como recurso instrumental, mas como dimensão estratégica para fortalecer o ensino, a pesquisa, a extensão e a formação docente.

TECNOLOGIA, APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS DIGITAIS

A discussão sobre tecnologias no ensino técnico e superior exige superar uma compreensão meramente instrumental. A tecnologia não deve ser vista apenas como ferramenta de apoio, recurso complementar ou mecanismo de modernização aparente. Quando utilizada sem intencionalidade pedagógica, pode limitar-se à substituição de suportes tradicionais: o quadro pelo slide, o papel pelo arquivo digital, a entrega impressa pelo envio eletrônico ou a aula presencial por uma videoconferência. Nesses casos, há mudança de meio, mas não necessariamente inovação educacional.

Kenski (2012) contribui para essa reflexão ao destacar que as tecnologias modificam as formas de acesso à informação, os modos de comunicação e as relações entre os sujeitos. No campo educacional, isso significa que os recursos digitais não são neutros: eles reorganizam tempos, espaços, linguagens e práticas. Entretanto, para que essas mudanças produzam aprendizagem significativa, é necessário que professores e estudantes desenvolvam competências para utilizar as tecnologias de modo crítico, criativo e contextualizado.

Moran (2018), ao discutir metodologias ativas, reforça que a aprendizagem se torna mais profunda quando o estudante participa, investiga, cria, colabora e assume maior protagonismo no processo formativo. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais podem ampliar possibilidades pedagógicas, desde que estejam articuladas a objetivos de aprendizagem, estratégias metodológicas e formas de avaliação coerentes. A ferramenta, portanto, não é o centro da inovação; o centro está na qualidade da mediação pedagógica.

O uso qualificado da tecnologia na educação exige a integração entre conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo, não basta ao docente saber operar uma ferramenta digital. É necessário compreender como essa ferramenta pode favorecer a aprendizagem de determinado conteúdo, em determinado contexto, com determinado grupo de estudantes.

Valente (2014) também contribui para essa discussão ao destacar que as tecnologias digitais de informação e comunicação ampliam as possibilidades de interação, comunicação e construção do conhecimento quando articuladas a práticas pedagógicas intencionais. Essa perspectiva reforça que a tecnologia não deve ser compreendida apenas como suporte técnico, mas como mediação capaz de reorganizar práticas de ensino, aprendizagem e produção acadêmica.

A partir dessa perspectiva, passei a compreender de maneira mais clara algumas situações vivenciadas em sala de aula. Quando uma atividade exige que o estudante organize dados em uma planilha, por exemplo, não se trata apenas de “usar Excel” ou ferramenta semelhante. Trata-se de compreender como organizar informações, aplicar fórmulas, modelar dados, construir gráficos, interpretar resultados e apresentar evidências. Quando

uma atividade exige apresentação oral, não se trata apenas de montar slides, mas de selecionar informações, sintetizar ideias, organizar uma narrativa visual e comunicar o conteúdo com clareza. Assim, conteúdo, tecnologia e metodologia se entrelaçam.

Redecker e Punie (2017), ao apresentarem o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, conhecido como DigCompEdu, ampliam essa discussão ao defender que a competência digital docente envolve dimensões como engajamento profissional, seleção e criação de recursos digitais, ensino e aprendizagem mediados por tecnologia, avaliação, empoderamento dos estudantes e promoção das competências digitais discentes. Nessa perspectiva, a competência digital passa a ser entendida para além da habilidade técnica, incorporando aspectos relacionados ao planejamento, à mediação pedagógica, à avaliação, à ética, à colaboração e à inclusão. No contexto do ensino técnico e superior, essa compreensão é especialmente relevante, o estudante em formação não precisa apenas acessar tecnologias; precisa produzir conhecimento, organizar dados, comunicar resultados, participar de projetos, colaborar em equipe e utilizar ferramentas compatíveis com demandas acadêmicas e profissionais. O docente, por sua vez, não precisa apenas utilizar tecnologias para facilitar tarefas, mas integrá-las criticamente ao planejamento, à mediação pedagógica, à avaliação e à orientação dos estudantes.

A formação acadêmica precisa preparar sujeitos capazes de atuar em ambientes conectados, colaborativos e caracterizados por alta complexidade informacional. A dificuldade no uso de ferramentas digitais, portanto, não é apenas uma limitação operacional; ela pode afetar a participação social, profissional e acadêmica dos estudantes. Lévy (1999), ao tratar da cibercultura, também contribui para compreender que o conhecimento passa a ser produzido e compartilhado em redes, exigindo novas formas de interação, colaboração e inteligência coletiva. Essa perspectiva se aproxima das dificuldades que observei em projetos colaborativos: embora as ferramentas estejam disponíveis, a colaboração não acontece de forma automática. Ela exige método, organização, corresponsabilidade e domínio de ambientes digitais que permitam construção coletiva.

No campo da inteligência artificial generativa, Miao e Holmes (2023), chamam atenção para a necessidade de uso responsável, ético e centrado no ser humano. A IA generativa pode apoiar processos de ensino, aprendizagem, pesquisa, planejamento e produção textual, mas também apresenta riscos relacionados à autoria, à confiabilidade das informações, aos vieses, à privacidade e à dependência acrítica. Essa discussão fortalece minha percepção de que a criação de *prompts* assertivos e a análise crítica das respostas produzidas por IA devem integrar a formação docente e discente.

Dessa forma, a literatura permite sustentar a hipótese central deste capítulo: a disponibilidade tecnológica, isoladamente, não garante inovação educacional. O que qualifica o uso das tecnologias é a articulação entre

competência digital, intencionalidade pedagógica, formação continuada, cultura colaborativa e política institucional de apoio. Sem esses elementos, ferramentas digitais tendem a ser subutilizadas ou utilizadas de forma fragmentada, reproduzindo práticas tradicionais em novos ambientes.

METODOLOGIA

A construção deste capítulo parte de uma abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva, assumindo o formato de relato de experiência fundamentado em minhas vivências como docente em disciplinas do eixo tecnológico e em projetos de ensino, pesquisa e extensão. A partir dessa compreensão, o relato de experiência não tem a pretensão de generalizar estatisticamente os achados, mas de sistematizar percepções construídas na prática docente e articulá-las a referenciais teóricos que permitem compreender melhor os desafios observados. Trata-se de um exercício de reflexão sobre a prática, no qual a experiência vivida é tomada como ponto de partida para discussão acadêmica.

A análise reflexiva fundamenta-se em situações observadas durante minha trajetória docente, envolvendo práticas, desafios e percepções construídas no cotidiano educacional. A análise foi organizada em quatro eixos interpretativos: dificuldades discentes nas entregas acadêmicas e no processo de aprendizagem; desafios docentes em projetos de ensino, pesquisa e extensão; uso pedagógico e crítico da inteligência artificial generativa; e ausência ou insuficiência de iniciativas institucionais sistemáticas voltadas à qualificação tecnológica. A partir desses eixos, construí uma proposta de trilha formativa para qualificação tecnológica, organizada em cinco dimensões e apresentada posteriormente em seção específica do capítulo.

DIFICULDADES DISCENTES NAS ENTREGAS ACADÊMICAS E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

No desenvolvimento das atividades docentes em disciplinas tecnológicas, tenho percebido que o desafio educacional contemporâneo não está apenas em inserir ferramentas digitais no ambiente acadêmico, mas em promover sua apropriação pedagógica. Essa percepção encontra respaldo em Moran (2018), para quem a inovação educacional está associada à construção de experiências de aprendizagem mais ativas, participativas e significativas. Muitos discentes apresentavam dificuldades para transformar o conhecimento trabalhado em sala em entregas organizadas e tecnicamente adequadas. Em algumas atividades, os estudantes compreendiam parcialmente o conteúdo, mas tinham dificuldade em expressá-lo por meio de documentos, apresentações, planilhas ou recursos colaborativos. Isso evidenciou que a aprendizagem do conteúdo e o domínio das ferramentas se entrelaçam.

Essa constatação encontra correspondência nas contribuições de

Mishra e Koehler (2006), quando defendem que tecnologia, pedagogia e conteúdo não devem ser tratados de forma separada. Quando o estudante não domina a ferramenta necessária para representar ou aplicar determinado conteúdo, a aprendizagem pode ficar comprometida. A dificuldade tecnológica passa a interferir na expressão do conhecimento, na organização das ideias e na qualidade das entregas acadêmicas.

Outra dificuldade significativa está relacionada ao uso de planilhas eletrônicas. Em atividades que exigiam organização de dados, cálculos, construção de tabelas ou elaboração de gráficos, muitos estudantes demonstravam pouca familiaridade com funções básicas. Essa limitação prejudicava a capacidade de analisar informações, modelar dados, apresentar resultados e sustentar argumentos com base em evidências. Em um contexto educacional e profissional cada vez mais orientado por dados, indicadores e tomada de decisão, essa fragilidade torna-se um ponto de atenção. Castells (2022) destaca que a sociedade contemporânea se organiza em redes informacionais, nas quais a capacidade de acessar, processar e comunicar informações torna-se decisiva. Assim, o domínio de ferramentas digitais de organização e análise não é uma competência periférica, mas uma condição para a participação qualificada em ambientes acadêmicos e profissionais.

Nas atividades em grupo, as dificuldades se tornavam ainda mais evidentes. Embora existam ferramentas que permitem construção colaborativa de documentos, compartilhamento de arquivos, organização de tarefas e comunicação entre equipes, muitos estudantes não as utilizavam de forma sistemática. Eram comuns problemas como envio de múltiplas versões do mesmo arquivo, perda de informações, ausência de registro das contribuições individuais, dificuldade de acompanhar prazos e baixa integração entre os participantes.

Essa experiência aproxima-se da noção de inteligência coletiva discutida por Lévy (1999), segundo a qual o conhecimento pode ser construído em rede, por meio da colaboração entre sujeitos. Contudo, minha vivência evidencia que a colaboração digital não se realiza apenas pela existência de plataformas. Ela exige domínio técnico, planejamento, organização, comunicação e corresponsabilidade.

Também pude observar que a dificuldade no uso de ferramentas digitais afeta a autoconfiança dos discentes. Alguns estudantes demonstravam insegurança diante de atividades que exigiam o uso de recursos tecnológicos, mesmo quando o conteúdo central da disciplina não era complexo. Essa insegurança, quando não acompanhada por suporte pedagógico, pode gerar desmotivação, atrasos nas entregas e redução da qualidade dos trabalhos. A partir dessas experiências, passei a perceber que o desenvolvimento de competências digitais precisa ser incorporado de modo mais explícito às práticas pedagógicas. Não basta solicitar uma entrega em formato digital; é necessário formar e orientar os estudantes sobre como utilizar as ferramentas, quais critérios serão avaliados, que padrões mínimos de organização são

esperados e como os recursos tecnológicos podem contribuir para a qualidade da produção.

EXPERIÊNCIAS COM DOCENTES EM PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Além das dificuldades observadas entre os discentes, minhas experiências em projetos de ensino, pesquisa e extensão permitiram identificar desafios também entre docentes. A inovação educacional não depende apenas do esforço dos estudantes, mas também da capacidade dos professores de utilizar tecnologias para planejar, produzir, acompanhar, avaliar e colaborar.

Em diferentes situações, pude vivenciar dificuldades de professores no uso de ferramentas básicas de tecnologia da informação que poderiam apoiar o processo de criação de conteúdo. Essas limitações impactam diretamente o trabalho docente. A dificuldade em utilizar ferramentas digitais pode tornar mais lenta a produção de materiais didáticos, dificultar a organização de aulas, comprometer a elaboração de relatórios, reduzir a autonomia na criação de conteúdos e limitar a capacidade de acompanhar projetos acadêmicos. Em alguns casos, percebi que a falta de domínio tecnológico fazia com que determinados processos dependessem excessivamente de terceiros ou fossem realizados de maneira pouco eficiente.

Essa realidade dialoga com Redecker e Punie (2017), que compreendem a competência digital docente como um conjunto de capacidades que envolve não apenas o uso de recursos digitais, mas também o planejamento pedagógico, a avaliação, a comunicação profissional e o desenvolvimento das competências digitais dos estudantes. Assim, quando o docente apresenta limitações no uso de ferramentas digitais, tais limitações podem repercutir em sua capacidade de criar experiências formativas mais ricas, colaborativas e coerentes com as demandas atuais.

Nos projetos de pesquisa, observei que o domínio insuficiente de ferramentas digitais compromete etapas importantes, como organização de dados, construção de instrumentos de coleta, sistematização de informações, compartilhamento de documentos, escrita colaborativa e apresentação de resultados. Na extensão, essas dificuldades também aparecem no planejamento das ações, no registro das atividades, na comunicação com os participantes, na produção de materiais e na avaliação dos impactos.

Outro desafio vivenciado esteve relacionado ao gerenciamento de projetos colaborativos. Em projetos que envolvem docentes, estudantes e diferentes áreas, é fundamental organizar tarefas, prazos, responsabilidades, documentos, reuniões e entregas. Entretanto, quando não há conhecimento sobre ferramentas de gestão e colaboração, o processo tende a se tornar disperso. Informações ficam fragmentadas, decisões não são registradas adequadamente, arquivos se perdem, tarefas se sobrepõem e os prazos tornam-

-se mais difíceis de acompanhar.

Essa experiência reforçou minha percepção de que a colaboração exige método. Não basta reunir pessoas em torno de um projeto; é necessário oferecer condições para que elas trabalhem de forma integrada. As ferramentas digitais podem apoiar esse processo, mas somente quando os participantes sabem utilizá-las e compreendem sua função na organização do trabalho coletivo.

Behrens (2013), ao discutir práticas pedagógicas em um paradigma emergente, chama atenção para a necessidade de superar modelos fragmentados e transmissivos, valorizando práticas colaborativas, críticas e integradoras. Essa compreensão fortalece a ideia de que projetos de ensino, pesquisa e extensão podem se tornar espaços privilegiados de inovação, desde que apoiados por formação tecnológica, planejamento coletivo e cultura institucional de colaboração.

Também pude perceber que muitos docentes têm interesse em inovar, mas nem sempre dispõem de formação, tempo, suporte ou segurança para incorporar tecnologias às suas práticas. Essa realidade indica que a formação tecnológica docente precisa ser planejada institucionalmente, e não tratada como iniciativa individual ou episódica.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS VIVENCIADOS

A inteligência artificial generativa passou a ocupar espaço crescente nas discussões educacionais. Percebo que ela desperta curiosidade, interesse e, ao mesmo tempo, insegurança entre docentes e discentes. Seu potencial é evidente, mas seu uso pedagógico ainda exige formação crítica.

Entre os estudantes, pude observar usos variados da IA generativa. Alguns a utilizam para buscar explicações, organizar ideias, revisar textos ou iniciar atividades. Outros, porém, tendem a utilizá-la como substituta do próprio processo de reflexão, produzindo respostas prontas, pouco contextualizadas e nem sempre verificadas. Essa prática pode comprometer a autoria, a aprendizagem e a integridade acadêmica.

Entre docentes, percebi uma dificuldade específica: a ausência de domínio na criação de *prompts* assertivos. A elaboração de *prompts* não é uma atividade meramente técnica; ela exige clareza de objetivos, definição de contexto, delimitação do público-alvo, indicação do formato esperado, explicitação de critérios de qualidade e capacidade de revisar criticamente o resultado obtido.

Em algumas experiências, observei que comandos genéricos produzem respostas igualmente genéricas. Por outro lado, quando o *prompt* era bem estruturado, a ferramenta apresentava respostas mais úteis para planejamento de aulas, criação de atividades, revisão de textos, organização de roteiros, elaboração de perguntas, construção de rubricas e apoio à produ-

ção de conteúdo.

Conforme Miao e Holmes (2023), ao discutirem a IA generativa na educação e na pesquisa, destacam que essas ferramentas exigem desenvolvimento de capacidades humanas, políticas institucionais, uso ético e responsabilidade na aplicação educacional. Essa referência fortalece a compreensão de que a IA generativa não deve ser incorporada de forma improvisada, mas mediada por formação, critérios pedagógicos e diretrizes claras.

Essa vivência me levou a compreender que o uso da inteligência artificial generativa exige um novo tipo de letramento. Não se trata apenas de saber acessar uma plataforma, mas de saber dialogar criticamente com ela. Além disso, é necessário formular boas perguntas, interpretar respostas, identificar limitações, verificar informações, reconhecer vieses, preservar a autoria e compreender que a IA não substitui o julgamento humano.

No contexto educacional, defendo que a IA generativa pode ser uma aliada importante, desde que utilizada com responsabilidade. Ela pode apoiar o planejamento docente, a revisão de materiais, a criação de exemplos, a personalização de atividades, a organização de estudos e a produção de conteúdos preliminares. No entanto, seu uso não pode dispensar leitura, reflexão, validação científica, autoria e ética acadêmica.

Por isso, considero urgente que as instituições de ensino desenvolvam diretrizes e formações específicas sobre o uso de tecnologias e da inteligência artificial generativa. A ausência de orientação institucional tende a gerar usos contraditórios, insegurança docente e práticas discentes pouco transparentes.

AUSÊNCIA DE INICIATIVAS INSTITUCIONAIS SISTEMÁTICAS E AÇÕES INTERDISCIPLINARES

Entre os aspectos observados, destaca-se a ausência ou insuficiência de iniciativas institucionais sistemáticas voltadas à qualificação tecnológica interna. Embora existam iniciativas isoladas, as demandas observadas indicam a necessidade de projetos de ensino, programas formativos e ações interdisciplinares capazes de apoiar docentes e discentes no desenvolvimento de competências digitais. Em muitos contextos, a formação tecnológica ocorre de forma pontual, por meio de oficinas isoladas ou orientações informais. Essas ações podem ser úteis, mas não são suficientes para transformar a cultura institucional. O desenvolvimento de competências digitais exige continuidade, planejamento, acompanhamento e avaliação.

A OECD (2023), ao discutir ecossistemas digitais educacionais, destaca que a transformação digital da educação não depende apenas de infraestrutura, mas também de governança, capacidade institucional, políticas, dados e formação. Essa perspectiva fortalece a hipótese central defendida neste capítulo: a qualificação tecnológica deve ser compreendida como política institucional permanente, e não como ação eventual. Percebo que a

ausência de uma política mais estruturada gera efeitos concretos. Docentes interessados em inovar podem encontrar dificuldades para selecionar ferramentas, planejar atividades digitais, organizar projetos colaborativos ou utilizar IA generativa de forma pedagógica. Discentes, por sua vez, podem ser cobrados por entregas digitais sem receber o suporte necessário para desenvolver as competências exigidas. Essa lacuna torna-se ainda mais evidente em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Tais projetos exigem organização, colaboração, registro, comunicação, produção de materiais, análise de dados e apresentação de resultados. Sem domínio de ferramentas digitais, essas atividades podem se tornar mais frágeis, menos produtivas e mais dependentes de esforços individuais.

Essa compreensão aponta para a necessidade de as instituições fortalecerem ações interdisciplinares vinculadas ao eixo tecnológico, promovendo a articulação entre docentes, estudantes, equipes pedagógicas e gestores. Essas ações poderiam apoiar a formação interna, a produção de materiais educacionais, o suporte a projetos, a qualificação das entregas acadêmicas e o fortalecimento da cultura digital institucional. Tais iniciativas não devem ser vistas como responsabilidade exclusiva dos cursos de tecnologia. Pelo contrário, a competência digital é transversal. Ela interessa à educação, à saúde, à gestão, às ciências sociais, às engenharias, às licenciaturas, às áreas técnicas e a todos os campos que dependem da produção, organização, análise e comunicação de informações.

HIPÓTESE DE MODELO FORMATIVO PARA QUALIFICAÇÃO TECNOLÓGICA

A partir das experiências relatadas e da literatura mobilizada, proponho como hipótese uma trilha formativa para qualificação tecnológica de docentes e discentes no ensino técnico e superior. Essa proposta nasce da prática, mas dialoga com a necessidade de institucionalizar ações de formação digital de modo contínuo, interdisciplinar e aplicado.

A primeira dimensão é a **alfabetização digital acadêmica**. Percebi que muitos desafios poderiam ser reduzidos se estudantes e professores tivessem maior domínio de ferramentas digitais e plataformas colaborativas. Essa formação deve ser prática e contextualizada. A questão não se limita a ensinar ferramentas de forma abstrata, mas de vinculá-las às necessidades reais da vida acadêmica: elaborar um relatório, organizar dados de pesquisa, construir uma apresentação, planejar um projeto, criar um formulário, compartilhar documentos ou produzir materiais didáticos.

A segunda dimensão refere-se à **competência pedagógico-digital docente**. Ao observar dificuldades de professores em projetos e práticas acadêmicas, compreendi que a formação docente precisa ir além do treinamento técnico. É necessário discutir como a tecnologia pode apoiar objetivos de aprendizagem, metodologias, avaliação, colaboração e inclusão. O uso edu-

cacional das tecnologias exige articulação entre conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo.

A terceira dimensão é a **cultura de colaboração e gestão de projetos**. Muitos projetos acadêmicos enfrentam dificuldades não pela falta de boas ideias, mas pela ausência de organização colaborativa. Assim, compreendo como necessária a formação no uso de ferramentas de gestão de projetos, metodologias ágeis, documentos colaborativos e armazenamento compartilhado. Essas ferramentas podem fortalecer a participação, a corresponsabilidade e a transparência nos projetos acadêmicos.

A quarta dimensão é o **uso crítico da inteligência artificial generativa**. Considero que docentes e discentes precisam ser formados para utilizar essas ferramentas com ética, criticidade e intencionalidade. Isso inclui aprender a construir *prompts* assertivos, revisar respostas, verificar informações, reconhecer limites, preservar autoria e declarar o uso da ferramenta quando necessário. A IA generativa pode apoiar a aprendizagem e o trabalho docente, mas não deve substituir o pensamento crítico.

A quinta dimensão é a **política institucional de qualificação tecnológica**. Compreendo que ações isoladas são insuficientes. É necessário criar uma política permanente que envolva diagnóstico das competências digitais, trilhas formativas, oficinas práticas, suporte pedagógico-tecnológico, formação em IA generativa, apoio a projetos interdisciplinares e acompanhamento dos resultados. Essa política deve ser contínua, contemplar docentes e discentes e estar articulada ao ensino, à pesquisa e à extensão, pois é nesses espaços que as competências digitais se tornam efetivamente necessárias e aplicáveis.

Essa hipótese de modelo formativo parte de uma premissa central: a inovação educacional não se consolida pela simples adoção de tecnologias, mas pela formação de sujeitos capazes de utilizá-las com sentido pedagógico, criticidade, ética e colaboração. O desenvolvimento de competências digitais possui implicações diretas para o ensino, a pesquisa e a extensão. No ensino, o domínio de ferramentas digitais pode melhorar a qualidade das entregas acadêmicas, ampliar a autonomia discente. Na pesquisa, as competências digitais são essenciais para organizar dados, sistematizar informações, gerenciar referências e apresentar resultados. A ausência dessas competências pode comprometer a qualidade metodológica e a eficiência dos projetos. Na extensão, as tecnologias apoiam o planejamento das ações, a comunicação com a comunidade, a produção de materiais, o registro das atividades e a avaliação de impacto. Projetos extensionistas, por sua natureza coletiva e social, dependem fortemente de organização, colaboração e comunicação.

Nesse sentido, a qualificação tecnológica também contribui para ampliar o alcance social das ações institucionais. Ao fortalecer as competências digitais de docentes e discentes, a instituição amplia sua capacidade de desenvolver projetos mais organizados, inovadores, colaborativos e social-

mente relevantes. A tecnologia, quando pedagogicamente qualificada, deixa de ser apenas ferramenta de execução e passa a ser elemento de mediação, autoria, gestão e transformação educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, refleti sobre minhas experiências como docente no ensino, identificando dificuldades recorrentes de discentes e docentes no uso de ferramentas de tecnologia da informação. Com apoio da literatura, sustentei que a disponibilidade tecnológica, por si só, não garante inovação educacional, pois o uso qualificado das tecnologias depende de mediação pedagógica, formação docente, competência digital, ética, colaboração e apoio institucional.

As vivências relatadas evidenciaram a necessidade de iniciativas permanentes de qualificação tecnológica, especialmente para apoiar docentes e discentes em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Como contribuição, apresentei uma trilha formativa baseada em cinco dimensões: alfabetização digital acadêmica, competência pedagógico-digital docente, cultura de colaboração e gestão de projetos, uso crítico da inteligência artificial generativa e política institucional de qualificação tecnológica. Embora se trate de um relato de experiência, e não de uma pesquisa empírica sistematizada, as reflexões indicam caminhos para futuras investigações e para a construção de políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento de competências digitais.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>. Acesso em: 7 ago. 2026.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers**

College Record, [S. l.], v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

OECD. **OECD Digital Education Outlook 2023: towards an effective digital education ecosystem**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>. Acesso em: 7 ago. 2026.

REDECKER, Christine; PUNIE, Yves. **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.2760/159770>. Acesso em: 7 ago. 2026.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista UNIFESO: Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

Capítulo 12

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E INOVAÇÃO NA MEDICINA VETERINÁRIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XXI

Eric Mateus Nascimento de Paula¹, Priscila Chediek Dall’Acqua² e Gabriel Brom Vilela³

¹Docente do Curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, e-mail: ericmateus@unifimes.edu.br; ²Docente do Curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, e-mail: priscila.chediek@unifimes.edu.br; ³Agente de Serviço Administrativo e Assessor da Diretoria de Inovação e Empreendedorismo do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, e-mail: gabrielbrom@unifimes.edu.br

Resumo: Objetivou-se discutir a importância da educação empreendedora e da inovação na formação do médico veterinário diante das transformações tecnológicas, das demandas do mercado e dos princípios da Saúde Única. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, realizada por meio de revisão narrativa da literatura. Os resultados indicaram que a atuação profissional contemporânea requer competências que extrapolam o domínio técnico-científico, incluindo liderança, comunicação, pensamento crítico e capacidade de adaptação. Também foram identificados desafios curriculares e pedagógicos para sua incorporação na graduação. Conclui-se que a educação empreendedora é estratégica para a formação veterinária no século XXI.

Palavras-chave: competências profissionais; competências empreendedoras; saúde única; tecnologias digitais; universidade empreendedora.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Medicina Veterinária passou por um processo de ampliação e diversificação de suas áreas de atuação. Tradicionalmente associada à clínica e à produção animal, a profissão assumiu papel estratégico em campos como saúde pública, segurança dos alimentos, vigilância epidemiológica, bem-estar animal, sustentabilidade ambiental e desenvolvimento do agronegócio. Paralelamente, transformações tecnológicas, econômicas e sociais têm redefinido o perfil profissional esperado dos egressos dos cursos de graduação, exigindo competências que ultrapassam o domínio técnico-científico tradicional e incorporam capacidades relacionadas à inovação, à gestão e ao empreendedorismo (Benetti; Teixeira, 2025).

Esse cenário tem sido impulsionado pelo avanço acelerado das tecnologias digitais, pela consolidação da inteligência artificial em diferentes setores produtivos, pela expansão das soluções baseadas em análise de dados e pelo surgimento de novos modelos de negócios voltados à saúde animal e à produção agropecuária. O crescimento de startups ligadas à pecuária de

precisão, ao monitoramento remoto de animais, à biotecnologia, aos diagnósticos assistidos por inteligência artificial e à gestão digital de serviços veterinários evidencia uma reconfiguração do mercado de trabalho e das oportunidades profissionais disponíveis aos médicos veterinários. Nesse contexto, a inovação deixa de ser um elemento periférico e passa a constituir componente central para a competitividade e a sustentabilidade das atividades desenvolvidas no setor (Subach; Shmeleva, 2022). Apesar do potencial dessas tecnologias, sua incorporação à prática profissional ainda enfrenta desafios relacionados ao custo, à capacitação dos profissionais e às questões éticas envolvendo a tomada de decisão assistida por algoritmos.

Ao mesmo tempo, observa-se uma crescente valorização da educação empreendedora no ensino superior. Diferentemente de abordagens centradas exclusivamente na criação de empresas, a educação empreendedora busca desenvolver competências relacionadas à identificação de oportunidades, resolução de problemas complexos, criatividade, liderança, trabalho colaborativo e tomada de decisão em cenários de incerteza. Tais competências têm sido reconhecidas como fundamentais para a formação de profissionais capazes de responder às rápidas transformações do mundo do trabalho e às demandas emergentes da sociedade contemporânea (Ferrerias-Garcia; Sales-Zaguirre; Serradell-López, 2021).

No âmbito da Medicina Veterinária, a discussão sobre empreendedorismo torna-se particularmente relevante diante da complexidade dos desafios enfrentados pela profissão. A atuação em mercados cada vez mais competitivos, a necessidade de gestão eficiente de clínicas, hospitais e propriedades rurais, bem como a incorporação contínua de novas tecnologias, demandam profissionais com visão estratégica e capacidade de adaptação. Além disso, muitos egressos assumem funções de liderança, gestão ou empreendedorismo logo nos primeiros anos de exercício profissional, frequentemente sem terem recebido formação específica para essas atividades durante a graduação (Henry, 2023).

Outro aspecto que reforça a necessidade dessa discussão é a consolidação do conceito de Saúde Única (One Health), que reconhece a interdependência entre a saúde humana, animal e ambiental. A formação do médico veterinário contemporâneo requer uma compreensão ampliada dos problemas sanitários e ambientais, bem como a capacidade de atuar de forma interdisciplinar e colaborativa. Organizações internacionais ligadas à educação veterinária e à saúde animal têm enfatizado a necessidade de currículos capazes de desenvolver competências profissionais alinhadas aos desafios globais, incluindo liderança, comunicação, gestão, inovação e atuação integrada em sistemas complexos de saúde (Bessler et al., 2024).

A relevância dessa abordagem é reconhecida nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Medicina Veterinária, que estabelecem a participação do médico veterinário no planejamento, execução e avaliação de ações voltadas à promoção e preservação da Saúde Única. Essa orienta-

ção reforça a necessidade de formar profissionais capazes de compreender a interdependência entre os sistemas de saúde e de atuar de forma integrada diante de desafios sanitários cada vez mais complexos (Brasil, 2019).

Apesar desse contexto, ainda persistem questionamentos acerca da capacidade dos cursos de Medicina Veterinária de preparar profissionais para atuar em ambientes caracterizados por rápidas mudanças tecnológicas, crescente complexidade dos sistemas produtivos e fortalecimento dos ecossistemas de inovação. Em muitos casos, os currículos permanecem fortemente orientados para conteúdos técnicos específicos, enquanto temas relacionados ao empreendedorismo, à inovação e à gestão ocupam espaço reduzido na formação acadêmica (Cake et al., 2021).

Apesar do crescente debate sobre inovação e empreendedorismo no ensino superior, ainda são escassas as discussões que analisam essas temáticas especificamente no contexto da formação veterinária. Tal cenário evidencia a necessidade de refletir sobre o papel da educação superior na construção de competências que permitam aos futuros médicos veterinários não apenas acompanhar as transformações do setor, mas também atuar como agentes de mudança e desenvolvimento.

Diante desse contexto, o presente capítulo tem como objetivo discutir a importância da educação empreendedora e da inovação na formação do médico veterinário, analisando os desafios e as perspectivas para a preparação de profissionais aptos a atuar em um cenário marcado por transformações tecnológicas, demandas do mercado e princípios da Saúde Única.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. A escolha dessa metodologia deve-se à possibilidade de integrar diferentes perspectivas teóricas e discutir criticamente temas relacionados à educação empreendedora, à inovação e à formação profissional em Medicina Veterinária.

O corpus de análise foi constituído por publicações científicas nacionais e internacionais. Foram consultadas bases de dados amplamente utilizadas na área acadêmica, incluindo Scopus, Web of Science, SciELO e Google Scholar. Foram priorizados estudos científicos revisados por pares publicados entre 2016 e 2026, disponíveis integralmente e relacionados à educação empreendedora, inovação, competências profissionais e formação veterinária. Foram desconsiderados estudos sem relação direta com os objetivos da pesquisa e publicações duplicadas.

A busca bibliográfica foi conduzida a partir da combinação de descritores em português e inglês relacionados aos objetivos do estudo, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, incluindo os termos “educação empreendedora”, “empreendedorismo”, “inovação”, “educa-

ção veterinária”, “competências profissionais”, “transformação digital” e “Saúde Única”. Foram selecionadas publicações que apresentassem contribuições teóricas, experiências educacionais e discussões relacionadas às transformações contemporâneas da Medicina Veterinária e às demandas da formação profissional.

A análise do material foi realizada de forma interpretativa e temática, permitindo a organização da discussão em eixos relacionados à educação empreendedora, à inovação na Medicina Veterinária, às competências profissionais contemporâneas e aos desafios e perspectivas da formação veterinária no contexto da Saúde Única.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Educação Empreendedora no Ensino Superior: Fundamentos e Evolução Conceitual

A educação empreendedora ganhou destaque no ensino superior em resposta às transformações econômicas, tecnológicas e sociais que passaram a exigir das universidades uma formação mais abrangente do que a mera capacitação técnico-profissional. Embora historicamente associado à criação de empresas, o empreendedorismo passou a ser compreendido como a capacidade de identificar oportunidades, mobilizar recursos, solucionar problemas e gerar valor em diferentes contextos sociais e organizacionais. Nessa perspectiva, a educação empreendedora busca desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que favoreçam a atuação proativa dos indivíduos diante dos desafios contemporâneos (Ferrerias-Garcia; Sales-Zaguirre; Serradell-López, 2021).

Os fundamentos dessa abordagem estão associados às contribuições de autores como Schumpeter (Lindner, 2018), que definiu o empreendedor como agente da inovação e da transformação econômica, e Drucker, que defendeu o empreendedorismo como um conjunto de competências passíveis de desenvolvimento por meio da educação e da experiência. A partir dessas contribuições, o empreendedorismo passou a ser incorporado ao campo educacional, ampliando sua presença nas instituições de ensino superior (Drucker, 2016).

A evolução conceitual da área, especialmente a partir da década de 1990, deslocou o foco dos programas de ensino centrados na elaboração de planos de negócios para abordagens voltadas ao desenvolvimento de competências empreendedoras. Alguns autores passaram a enfatizar aspectos como criatividade, liderança, adaptação, colaboração e capacidade de identificar oportunidades. Dessa forma, o empreendedorismo passou a ser compreendido não apenas como conteúdo curricular, mas como uma forma de pensar e agir diante de situações complexas e incertas (Fagadar; Trip; Badulescu, 2021).

Essa evolução impulsionou a adoção de metodologias ativas e ex-

periências práticas de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento da autonomia, iniciativa e tomada de decisão. Estudos indicam que abordagens experienciais apresentam melhores resultados no desenvolvimento de competências empreendedoras do que modelos exclusivamente expositivos (Rodrigues, 2023).

Paralelamente, organismos internacionais passaram a reconhecer a educação empreendedora como elemento estratégico para a formação profissional. Referenciais como o EntreComp consolidaram uma visão ampliada do empreendedorismo ao defini-lo como a capacidade de transformar ideias em ações que gerem valor econômico, social, cultural ou ambiental. Essa compreensão reforça que a educação empreendedora não deve se restringir aos cursos de negócios, mas integrar diferentes áreas do conhecimento, incluindo as ciências da saúde e as ciências agrárias (Bernadó; Bratzke, 2024).

Nesse contexto, fortaleceu-se o conceito de universidade empreendedora, caracterizado pela integração entre ensino, pesquisa, inovação e interação com a sociedade. Mais do que transmitir conhecimento, as instituições de ensino superior passaram a assumir papel ativo na promoção da inovação e do desenvolvimento regional. Assim, a educação empreendedora passou a ser entendida como uma competência transversal, voltada à formação de profissionais capazes de identificar oportunidades, propor soluções e atuar de forma inovadora em diferentes contextos (Ruiz; Martens; Costa, 2020). Para a Medicina Veterinária, essa perspectiva mostra-se especialmente relevante diante da crescente demanda por profissionais aptos a liderar processos, gerenciar recursos e responder aos desafios de um ambiente profissional cada vez mais dinâmico e tecnológico.

Inovação e Transformação da Medicina Veterinária no Século XXI

A Medicina Veterinária tem passado por profundas transformações impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais, pela expansão dos sistemas de produção animal, pelo fortalecimento da abordagem Saúde Única e pelas crescentes demandas relacionadas à saúde, ao bem-estar animal e à sustentabilidade. Nesse contexto, a atuação profissional tornou-se mais complexa e interdisciplinar, incorporando conhecimentos relacionados à tecnologia, análise de dados, gestão da informação e inovação, além das competências técnico-científicas tradicionalmente associadas à profissão (Pato et al., 2025).

A digitalização da saúde animal constitui um dos principais vetores dessa transformação. Sistemas informatizados de gestão, monitoramento remoto e ferramentas de apoio à decisão ampliaram a capacidade de coleta e análise de dados clínicos, produtivos e epidemiológicos, favorecendo decisões mais precisas e baseadas em evidências (Mcgrath; Regan; Russell, 2025).

A inteligência artificial e a pecuária de precisão representam algumas das aplicações mais promissoras desse processo. Ferramentas basea-

das em aprendizado de máquina vêm sendo utilizadas na interpretação de exames, identificação de padrões clínicos e monitoramento automatizado de animais. Paralelamente, sensores, dispositivos conectados e sistemas de monitoramento em tempo real permitem acompanhar indicadores relacionados à saúde, reprodução, nutrição e comportamento animal, favorecendo intervenções mais rápidas e eficientes, além de contribuir para ganhos produtivos e melhorias no bem-estar animal (Papakonstantinou et al., 2024).

Outro campo em expansão é a biotecnologia aplicada à saúde animal. Avanços em diagnósticos moleculares, genômica, desenvolvimento de vacinas e vigilância epidemiológica têm ampliado a capacidade de prevenção e controle de enfermidades. Essas inovações assumem especial relevância diante de desafios contemporâneos como doenças emergentes, resistência antimicrobiana e segurança dos alimentos, reforçando o papel estratégico da Medicina Veterinária na proteção da saúde animal e humana (Gohar et al., 2021).

As transformações tecnológicas também têm impulsionado o surgimento de novos modelos de negócio no setor veterinário. Startups voltadas à saúde animal, ao agronegócio e à gestão de serviços veterinários vêm desenvolvendo soluções relacionadas ao monitoramento remoto, análise de dados, rastreabilidade, plataformas digitais e bem-estar animal. Esse movimento evidencia que a inovação não se limita à incorporação de tecnologias, mas envolve a criação de soluções capazes de gerar valor econômico, social e ambiental (Charlier et al., 2024).

Paralelamente, a consolidação da Saúde Única ampliou a participação do médico veterinário em desafios que envolvem a interface entre saúde animal, humana e ambiental. Questões como zoonoses, resistência aos antimicrobianos, segurança alimentar e mudanças climáticas exigem abordagens integradas e colaboração entre diferentes áreas do conhecimento (Berchin; Ribeiro; Guerra, 2025). Diante desse cenário, torna-se evidente que a formação veterinária precisa acompanhar as transformações da profissão, preparando profissionais capazes de atuar em ambientes cada vez mais tecnológicos, interdisciplinares e orientados pela inovação. Assim, a inovação tecnológica passa a contribuir não apenas para ganhos produtivos ou clínicos, mas também para a proteção integrada da saúde animal, humana e ambiental.

Competências Empreendedoras e Profissionais Demandadas ao Médico Veterinário Contemporâneo

As transformações observadas na Medicina Veterinária ampliaram significativamente o conjunto de competências exigidas para o exercício profissional. Embora o domínio técnico-científico permaneça fundamental, a crescente complexidade dos sistemas produtivos, a expansão do mercado pet, a incorporação de novas tecnologias e o fortalecimento da abordagem Saúde Única demandam profissionais capazes de atuar em ambientes dinâ-

micos, interdisciplinares e marcados pela inovação (Cake et al., 2021). Nesse contexto, a formação veterinária precisa contemplar, além das competências técnicas, habilidades gerenciais, relacionais e empreendedoras.

Essa ampliação das competências requeridas ao médico veterinário encontra respaldo nas DCN do Curso de Medicina Veterinária, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 3/2019. O documento estabelece que a formação profissional deve contemplar competências relacionadas à tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, além da educação permanente. As DCN também reconhecem a necessidade de formar profissionais capazes de atuar como gestores, empreendedores e líderes em equipes multiprofissionais, evidenciando que a formação veterinária contemporânea transcende o domínio dos conhecimentos técnicos e incorpora competências essenciais para atuação em ambientes complexos e em constante transformação (Brasil, 2019).

A educação empreendedora compreende o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem identificar oportunidades, mobilizar recursos, solucionar problemas e gerar valor em diferentes contextos profissionais. Dessa forma, o empreendedorismo deve ser entendido como uma competência transversal, aplicável tanto à criação de negócios quanto à atuação em organizações públicas, privadas ou do terceiro setor (Laguna-Sánchez et al., 2020). Para o médico veterinário, essa perspectiva é particularmente relevante, considerando sua frequente inserção em funções de gestão, coordenação de equipes e tomada de decisões estratégicas.

Entre as competências mais valorizadas destacam-se a capacidade de resolver problemas complexos, o pensamento crítico e a tomada de decisão baseada em evidências. Os desafios contemporâneos da profissão envolvem múltiplas dimensões técnicas, econômicas, sociais e ambientais, exigindo profissionais aptos a interpretar informações, avaliar riscos e construir soluções fundamentadas cientificamente. Nesse cenário, a habilidade de analisar criticamente dados e informações tornou-se essencial para uma atuação ética e responsável (George; Bley; Pellegrino, 2019).

As competências relacionais também assumem papel central. A comunicação efetiva, a liderança, a negociação e o trabalho em equipe são fundamentais em um contexto profissional que exige interação constante com produtores rurais, tutores, gestores, pesquisadores e equipes multiprofissionais. Além de favorecer a qualidade dos serviços prestados, essas habilidades contribuem para a construção de relações colaborativas e para a atuação em ambientes cada vez mais interdisciplinares (Porter; Kelly; Baillie, 2026).

A rápida evolução tecnológica reforça a importância de competências relacionadas à inovação, à adaptabilidade e à alfabetização digital. O uso crescente de plataformas digitais, sistemas informatizados, ferramentas de análise de dados e recursos baseados em inteligência artificial exige profissionais capazes de utilizar tecnologias de forma crítica e estratégica. Mais

do que dominar ferramentas específicas, espera-se que o médico veterinário compreenda suas aplicações, limitações e implicações éticas, incorporando-as de maneira responsável à prática profissional (Zhang et al., 2026).

A literatura destaca a aprendizagem contínua como uma das competências mais importantes para a atuação no século XXI. Diante da constante produção de novos conhecimentos e tecnologias, a formação superior deve preparar profissionais capazes de atualizar-se permanentemente, desenvolver autonomia intelectual e adaptar-se às mudanças que caracterizam a profissão. Assim, a formação veterinária contemporânea deve integrar competências científicas, tecnológicas, empreendedoras e socioemocionais, preparando profissionais aptos a atuar de forma crítica, inovadora e comprometida com as demandas da sociedade (Wieland et al., 2021).

Desafios para a Inserção da Educação Empreendedora nos Cursos de Medicina Veterinária

Apesar do reconhecimento crescente da importância das competências empreendedoras para a atuação profissional contemporânea, sua incorporação aos cursos de Medicina Veterinária ainda enfrenta desafios significativos. Historicamente, a formação veterinária foi estruturada com forte ênfase nos conhecimentos biológicos, clínicos e zootécnicos, resultando em currículos densos e organizados em disciplinas especializadas. Como consequência, conteúdos relacionados à inovação, empreendedorismo, gestão e desenvolvimento de competências transversais frequentemente ocupam espaço secundário nos processos formativos (Henry, 2023).

A elevada carga horária e a complexidade curricular também dificultam a inclusão de novas abordagens educacionais. Em muitos casos, a questão não se resume à criação de disciplinas específicas, mas à necessidade de repensar a organização curricular e as estratégias de ensino adotadas ao longo da graduação. Nesse contexto, outro desafio relevante refere-se à permanência de modelos pedagógicos centrados na transmissão de conteúdos, que contrastam com os princípios da educação empreendedora, baseada na experimentação, na resolução de problemas, no desenvolvimento de projetos e na aprendizagem por meio de experiências práticas (Hodgson, 2024).

A formação docente e a cultura institucional das instituições de ensino superior constituem igualmente fatores limitantes. Parte dos docentes foi formada em contextos nos quais empreendedorismo e inovação ainda não ocupavam posição central nos debates educacionais, o que pode dificultar a adoção de metodologias voltadas ao desenvolvimento dessas competências. Além disso, a fragmentação entre ensino, pesquisa e extensão e a limitada interação com empresas, startups, organizações sociais e setores produtivos reduzem as oportunidades de vivências capazes de aproximar os estudantes dos ambientes de inovação (Tierney; Lanford, 2020).

Outro desafio está relacionado ao descompasso entre a velocidade das transformações observadas no setor veterinário e a capacidade de atuali-

zação dos currículos. O crescimento do mercado pet, a expansão da pecuária de precisão, a digitalização dos serviços e o fortalecimento do ecossistema de inovação em saúde animal criaram novas possibilidades de atuação profissional que nem sempre são contempladas de forma adequada na formação acadêmica. Soma-se a isso a dificuldade de avaliar competências como liderança, criatividade, iniciativa e resolução de problemas, que demandam instrumentos avaliativos mais complexos do que aqueles tradicionalmente utilizados no ensino superior (Hodgson, 2024).

Portanto, permanece o desafio de superar a compreensão restrita do empreendedorismo como sinônimo de abertura de empresas. A literatura contemporânea demonstra que essa competência está relacionada à capacidade de identificar oportunidades, promover inovação e gerar valor em diferentes contextos profissionais (Shrivastav; Rao, 2025). Assim, a inserção efetiva da educação empreendedora nos cursos de Medicina Veterinária depende de mudanças curriculares, pedagógicas e institucionais que permitam integrar essas competências ao processo formativo, preparando profissionais mais aptos a responder às demandas de um cenário em constante transformação.

Perspectivas para a Formação Veterinária em Ecossistemas de Inovação e Saúde Única

As transformações que vêm redefinindo a Medicina Veterinária indicam a necessidade de modelos formativos mais alinhados às demandas da sociedade, do mercado de trabalho e dos sistemas de saúde. Nesse contexto, a integração entre educação empreendedora, inovação e Saúde Única desponta como uma estratégia fundamental para preparar profissionais capazes de atuar diante de desafios relacionados à produção de alimentos, zoonoses, resistência aos antimicrobianos, sustentabilidade e bem-estar animal (Parsons; Watson, 2026).

Uma das principais tendências é a aproximação entre universidades e ecossistemas de inovação. A participação de estudantes em incubadoras, parques tecnológicos, centros de inovação, startups e projetos de desenvolvimento tecnológico amplia as oportunidades de aprendizagem prática e favorece o desenvolvimento de competências relacionadas à criatividade, liderança, resolução de problemas e tomada de decisão. Paralelamente, a utilização de metodologias baseadas em problemas reais tende a fortalecer a conexão entre a formação acadêmica e as demandas efetivamente enfrentadas no exercício profissional (Rojo Lucero; Marino; Barletta, 2026).

A consolidação da abordagem Saúde Única também aponta para a necessidade de experiências educacionais mais interdisciplinares. A crescente interdependência entre saúde animal, humana e ambiental exige profissionais preparados para atuar em equipes multiprofissionais e compreender os problemas de forma sistêmica. Nesse sentido, a formação veterinária tende a incorporar de maneira mais intensa atividades que promovam cola-

boração entre diferentes áreas do conhecimento e estimulem a construção de soluções integradas (Tucker et al., 2024).

Além da integração entre diferentes áreas do conhecimento, a consolidação da Saúde Única demanda a incorporação de experiências formativas que aproximem os estudantes de problemas reais enfrentados pelos sistemas de saúde. Situações envolvendo vigilância de zoonoses, resistência antimicrobiana, segurança alimentar, desastres ambientais e emergências sanitárias oferecem oportunidades para o desenvolvimento de competências relacionadas à análise de riscos, gestão de crises, trabalho interprofissional e formulação de estratégias preventivas. Essas experiências tendem a contribuir para uma compreensão mais abrangente dos determinantes biológicos, sociais e ambientais que influenciam os processos de saúde e doença (Bessler et al., 2024).

Outro aspecto relevante refere-se à crescente digitalização da profissão. Tecnologias como inteligência artificial, análise de dados, automação, internet das coisas e biotecnologia já influenciam diferentes segmentos da Medicina Veterinária, exigindo currículos capazes de preparar profissionais para utilizar essas ferramentas de forma crítica, ética e estratégica. Mais do que acompanhar avanços tecnológicos, a formação deverá desenvolver a capacidade de interpretar seus impactos sobre os sistemas de saúde, produção e gestão (Brito et al., 2025).

Observa-se uma tendência de valorização de currículos mais flexíveis e orientados por competências, integrando ensino, pesquisa, extensão e inovação (Syomwene, 2023). Nesse cenário, a formação veterinária deverá priorizar não apenas a aquisição de conhecimentos especializados, mas também o desenvolvimento da capacidade de aprender continuamente, adaptar-se às mudanças e atuar como agente de transformação em contextos profissionais cada vez mais complexos e interconectados.

No contexto brasileiro, iniciativas como habitats de inovação, núcleos de inovação tecnológica (NITs), empresas juniores, incubadoras e programas institucionais de empreendedorismo podem constituir espaços estratégicos para aproximar estudantes de Medicina Veterinária dos ecossistemas de inovação e fortalecer a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura evidenciou que a formação do médico veterinário tem sido desafiada por transformações tecnológicas, mudanças no mercado de trabalho e pela crescente necessidade de atuação em contextos complexos e interdisciplinares. Nesse cenário, a educação empreendedora emerge como uma estratégia relevante para ampliar o desenvolvimento de competências que complementam a formação técnico-científica tradicional, favorecendo a capacidade de inovar, liderar, tomar decisões e atuar de

forma proativa diante dos desafios profissionais contemporâneos.

Cabe destacar que parte dessas transformações já encontra respaldo nas DCN da Medicina Veterinária, que preveem o desenvolvimento de competências relacionadas à liderança, comunicação, gestão, empreendedorismo, inovação e educação permanente. Assim, o desafio atual não reside apenas na atualização dos referenciais normativos, mas principalmente na implementação efetiva desses princípios nos currículos e nas práticas pedagógicas das instituições de ensino superior. A promoção da educação empreendedora demanda abordagens formativas que integrem conhecimentos técnicos, experiências práticas e oportunidades de interação com ambientes de inovação.

No contexto da Saúde Única, a formação veterinária assume papel estratégico para o enfrentamento de desafios globais relacionados às zoonoses, à resistência aos antimicrobianos, à segurança alimentar e à sustentabilidade ambiental. Dessa forma, preparar profissionais capazes de atuar de maneira integrada, inovadora e colaborativa representa não apenas uma necessidade do mercado de trabalho, mas também uma demanda crescente dos sistemas de saúde e da sociedade.

Conclui-se que a preparação de médicos veterinários para o século XXI requer uma formação alinhada às transformações da profissão e aos princípios da Saúde Única, capaz de estimular o pensamento crítico, a criatividade, a inovação e a aprendizagem contínua. Nesse contexto, a educação empreendedora não deve ser compreendida como um componente acessório da graduação, mas como um elemento estratégico para a formação de profissionais aptos a responder às demandas atuais e futuras da sociedade.

REFERÊNCIAS

BENETTI, Thais Sabino; TEIXEIRA, Mayra Meneguelli. Inserção profissional em Medicina Veterinária: um olhar sobre os desafios dos recém-formados. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 14, n. 11, p. e203141150120, 2025.

BERCHIN, Issa Ibrahim; RIBEIRO, João Marcelo Pereira; GUERRA, José Baltazar Salgueirinho Osório de Andrade. Enhancing veterinary education for sustainable development: evaluating awareness and integrating One Health in higher education. In: BERCHIN, Issa Ibrahim et al. (ed.). **The Transformative Power of Higher Education Institutions in Accelerating the Implementation of the UN SDGs**. Cham: Springer Nature Switzerland, 2025. p. 449-463.

BERNADÓ, Ester; BRATZKE, Florian. Revisiting EntreComp through a systematic literature review of entrepreneurial competences: implications for entrepreneurship education and future research. **The International Journal of Management Education**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 101010, 2024.

BESSLER, Andrea L. et al. Advancing One Health through veterinary education: a mixed methods needs assessment for implementing a WOA-

harmonized national veterinary medicine curriculum in Ethiopia. **Frontiers in Veterinary Science**, [S. l.], v. 11, p. 1357855, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 15 de agosto de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina Veterinária e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 199-201, 16 ago. 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2019-pdf/120701-rces003-19/file>. Acesso em: 7 ago. 2026.

BRITO, Christelle de et al. Integrating artificial intelligence into veterinary education: student perspectives. **Frontiers in Veterinary Science**, [S. l.], v. 12, p. 1641685, 2025.

CAKE, Martin et al. Employability as a guiding outcome in veterinary education: findings of the VetSet2Go project. **Frontiers in Veterinary Science**, [S. l.], v. 8, p. 687967, 2021.

CHARLIER, Johannes et al. From discovery to innovation in animal health: maturing emerging technologies for industrial development. **Biologicals**, [S. l.], v. 87, p. 101783, 2024.

DRUCKER, Joshua. Reconsidering the regional economic development impacts of higher education institutions in the United States. **Regional Studies**, [S. l.], v. 50, n. 7, p. 1185-1202, 2016.

FAGADAR, Carmen Florina; TRIP, Diana Teodora; BADULESCU, Daniel. Entrepreneurial competencies and higher education institutions: a bibliometric study. **Journal of e-Learning and Higher Education**, [S. l.], v. 2021, p. 1-14, 2021.

FERRERAS-GARCIA, Raquel; SALES-ZAGUIRRE, Jordi; SERRADELL-LÓPEZ, Enric. Developing entrepreneurial competencies in higher education: a structural model approach. **Education + Training**, [S. l.], v. 63, n. 5, p. 720-743, 2021.

GEORGE, Ann Cathrice; BLEY, Sandra; PELLEGRINO, James. Characterizing and diagnosing complex professional competencies: an example of intrapreneurship. **Educational Measurement: Issues and Practice**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 89-100, 2019.

GOHAR, Umar Farooq et al. Recent advances in biotechnology in animal health. In: KHAN, Ahrar et al. (ed.). **Veterinary Pathobiology and Public Health**. Faisalabad: Unique Scientific Publishers, 2021. Chapter 44, Section E. p. 511-533.

HENRY, Colette. Is there a role for entrepreneurship education in veterinary medicine? A UK study. **Entrepreneurship Education and Pedagogy**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 161-186, 2023.

HODGSON, Jennifer L. Curricular design and development. In: HODGSON, Jennifer L.; PELZER, Jacquelyn M. (ed.). **Veterinary Medical Education: A Practical Guide**. 2. ed. Chichester: Wiley-Blackwell, 2024. p. 21-36.

IRWIN-PORTER, Gemma; KELLY, Renagh; BAILLIE, Sarah. Informing interprofessional curriculum design: insights from veterinary and veterinary nursing students. **Journal of Veterinary Medical Education**, [S. l.], n. aop, p. e20250124, 2026.

LAGUNA-SÁNCHEZ, Pilar et al. A university training programme for acquiring entrepreneurial and transversal employability skills, a students' assessment. **Sustainability**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 796, 2020.

LINDNER, Johannes. Entrepreneurship education for a sustainable future. **Discourse and Communication for Sustainable Education**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 115-127, 2018.

MCGRATH, Karen; REGAN, Áine; RUSSELL, Tomás. A user-centred future for agricultural digital innovation: demonstrating the value of design thinking in an animal health context. **The Journal of Agricultural Education and Extension**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 417-435, 2025.

PAPAKONSTANTINO, Georgios I. et al. Precision livestock farming technology: applications and challenges of animal welfare and climate change. **Agriculture**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 620, 2024.

PARSONS, Brianna; WATSON, Brittany. Applying social entrepreneurship to One Health and climate education: a retrospective analysis of pre- and post-course survey data for a One Health and Global Food Security course. **Frontiers in Veterinary Science**, [S. l.], v. 13, p. 1828852, 2026.

PATO, Nélida Fernández et al. A novel teaching model using a massive online open course for soft skills development in the veterinary medicine curriculum. **Frontiers in Veterinary Science**, [S. l.], v. 12, p. 1558473, 2025.

RODRIGUES, Ana Luísa. Entrepreneurship education pedagogical approaches in higher education. **Education Sciences**, [S. l.], v. 13, n. 9, p. 940, 2023.

ROJO LUCERO, Daiana; MARINO, Raúl Guillermo; BARLETTA, Florencia. A new methodology for evaluating the university entrepreneurial ecosystem based on a case study. **Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 47-61, 2026.

RUIZ, Sofia Maria de Araujo; MARTENS, Cristina Dai Pra; COSTA, Priscila Rezende da. Entrepreneurial university: an exploratory model for higher education. **Journal of Management Development**, [S. l.], v. 39, n. 5, p. 705-722, 2020.

SHRIVASTAV, Shamit; RAO, P. V. M. Defining, cultivating, and assessing entrepreneurial mindset in higher education: a systematic review and future research directions. **European Journal of Engineering Education**, [S. l.], v. 50, n. 5, p. 1126-1159, 2025.

SUBACH, T. I.; SHMELEVA, Zh N. Introduction of digital innovations in livestock farming. **IOP Conference Series: Earth and Environmental Science**, Bristol, v. 1112, n. 1, p. 012079, 2022.

SYOMWENE, Anne. Designing competency based higher education curriculum: strategies and actions. **European Journal of Education Studies**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. 23-36, 2023.

TIERNEY, William G.; LANFORD, Michael. Institutional culture in higher education. In: TEIXEIRA, Pedro Nuno; SHIN, Jung Cheol (ed.). **The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2020. p. 1740-1748.

TUCKER, Claire et al. The intersection of interprofessional education and One Health: a qualitative study in human and veterinary medical institutions. **One Health**, [S. l.], v. 19, p. 100767, 2024.

WIELAND, Barbara et al. Continuing professional development for veterinarians in a changing world. **Revue Scientifique et Technique (International Office of Epizootics)**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 555-566, 2021.

ZHANG, Hui et al. Simulation, artificial intelligence, and competency-based frameworks in veterinary medical education: a narrative review. **Journal of Veterinary Science**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. e37, 2026.

Parte 3

Formação Docente, Inclusão e Práticas Pedagógicas

Capítulo 13

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Samantha Ferreira da Costa Moreira¹ e Fernando Ricardo Moreira²

¹Professora do Curso de Medicina do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), e-mail: samantha.ferreira@unifimes.edu.br; ²Professor Associado do Curso de Matemática da Universidade Federal de Jataí (UFJ), e-mail: frmoreira@ufj.edu.br.

Resumo: Objetivo: analisar as práticas educativas inclusivas no ensino superior e sua relação com o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) em um curso de Medicina em Goiás. Materiais e métodos: estudo qualitativo, documental e reflexivo, baseado na análise do projeto pedagógico do curso, de planos de ensino e de questionários respondidos por docentes. Resultados: identificaram-se iniciativas inclusivas, uso de metodologias ativas e avaliações diversificadas, mas baixa explicitação do DUA e lacunas na formação docente. Conclusões: a efetivação da inclusão requer planejamento intencional, formação continuada e revisão curricular para ampliar acesso, participação e aprendizagem.

Palavras-chave: educação superior; inclusão; desenho universal para aprendizagem; formação de professores; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação superior contemporânea tem sido desafiada a responder, simultaneamente, à ampliação do acesso, à diversificação dos perfis estudantes e às exigências de qualidade acadêmica e social. No cenário brasileiro, e particularmente em Goiás, o crescimento das instituições e dos cursos não eliminou desigualdades históricas, tampouco garantiu, por si só, condições efetivas de permanência e êxito para todos os estudantes, em consonância com a LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996). A ampliação do acesso e da permanência também dialoga com os compromissos assumidos internacionalmente pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

A experiência cotidiana nas Instituições de Ensino Superior evidencia que a matrícula não equivale, automaticamente, à participação plena na vida acadêmica. Persistem barreiras curriculares, metodológicas, comunicacionais e avaliativas que afetam estudantes com trajetórias escolares heterogêneas, pessoas com deficiência, sujeitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e, de modo mais amplo, todos aqueles que não se ajustam ao estudante idealizado pelos modelos tradicionais de ensino. A inclusão deixa de ser tema periférico e passa a ocupar posição central na discussão sobre inovação pedagógica, gestão acadêmica e formação docente, em sintonia com a Declaração de Salamanca, que reforça o direito de sistemas educacionais inclusivos e responsivos à diversidade (UNESCO, 1994). Assim, a per-

manência e o êxito acadêmico dependem não apenas de políticas de acesso, mas de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como dimensão constitutiva do ensino superior.

É nesse horizonte que o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) se apresenta como um referencial teórico-metodológico consistente. Em vez de tratar a diversidade como exceção, o DUA parte do princípio de que os estudantes aprendem de modos distintos e, por isso, o ensino deve ser planejado desde a origem para reduzir barreiras e ampliar possibilidades de engajamento. Tal perspectiva desloca a inclusão da lógica da adaptação pontual para a lógica do planejamento intencional, da flexibilidade curricular e da acessibilidade pedagógica.

Este capítulo tem como objetivo geral analisar o DUA como estratégia de inovação pedagógica e inclusão no ensino superior goiano, tomando como base a tese de doutorado intitulada *Uma análise sobre práticas educativas inclusivas no ensino superior à luz do Desenho Universal para Aprendizagem* (Moreira, 2023). Como objetivos específicos, busca-se: contextualizar a educação superior em Goiás diante da agenda da inclusão; discutir os fundamentos do DUA e sua relação com a formação docente; identificar desafios para sua implementação nas IES; e refletir sobre implicações para o futuro da educação superior.

Trata-se de uma reflexão especialmente relevante para professores, pesquisadores, gestores e técnicos administrativos que atuam em instituições de ensino superior, Escolas de Governo e órgãos colegiados de educação, uma vez que a inclusão requer articulação entre currículo, docência, avaliação e gestão. O texto está organizado em quatro partes: fundamentação teórica, metodologia, análise e discussão dos achados, e considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

A fundamentação teórico-conceitual deste capítulo apoia-se em discussões sobre educação superior, inclusão e Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), entendidos como referenciais fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e acessíveis. Nesse sentido, a seção apresenta os principais conceitos que sustentam a análise, articulando diversidade discente, planejamento pedagógico, formação docente e intencionalidade inclusiva no contexto do ensino superior.

Educação Superior, Diversidade e Inclusão

A expansão da educação superior em Goiás tem ampliado o acesso de públicos cada vez mais diversos aos cursos de graduação e pós-graduação. Entretanto, o aumento da oferta não eliminou os efeitos de desigualdades sociais, educacionais e culturais que atravessam o percurso universitário. A inclusão, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como abertura

de vagas ou como cumprimento formal de normas legais. Ela implica garantir condições para que os estudantes ingressem, permaneçam, participem e concluam sua formação com aprendizagem efetiva.

Na literatura educacional, a crítica ao ensino homogêneo e padronizado tem sido recorrente. Em contextos marcados pela pluralidade, uma pedagogia fundada na uniformidade tende a invisibilizar diferenças e a produzir exclusões silenciosas. No ensino superior, essa limitação se manifesta quando os docentes recorrem quase exclusivamente à exposição oral, a materiais pouco acessíveis e a avaliações padronizadas, sem considerar ritmos, repertórios, modos de expressão e necessidades específicas dos estudantes.

Nesse sentido, a inclusão precisa ser reconhecida como princípio pedagógico e institucional. No plano das políticas educacionais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma o compromisso com a eliminação de barreiras e com a participação dos estudantes na escola comum (Brasil, 2008). Isso significa rever a organização curricular, a escolha das metodologias, os critérios de avaliação e as políticas de formação docente. Como afirmam Zerbato e Mendes (2018), a perspectiva inclusiva demanda uma mudança de cultura, de modo que a diversidade deixe de ser tratada como problema individual e passe a ser compreendida como característica estruturante do processo educativo.

A inclusão, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como abertura de vagas ou como cumprimento formal de normas legais. Ela implica garantir condições para que os estudantes ingressem, permaneçam, participem e concluam sua formação com aprendizagem efetiva. A inclusão também encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão, que estabelece a acessibilidade e a igualdade de oportunidades como direitos a serem assegurados nas diferentes esferas sociais e educacionais (Brasil, 2015). Assim, a diversidade precisa ser assumida como dimensão constitutiva do processo educativo e não como exceção a ser administrada.

Desenho Universal para Aprendizagem: Fundamentos e Princípios

O Desenho Universal para Aprendizagem tem origem em discussões internacionais sobre acessibilidade, currículo e aprendizagem. Sua formulação contemporânea foi sistematizada pelo CAST e parte da ideia de que o planejamento pedagógico deve ser concebido para atender, desde o início, a diferentes perfis de estudantes, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores (CAST, 2011). Em vez de um modelo centrado em um aluno médio ou ideal, o DUA propõe um currículo flexível, acessível e responsivo à diversidade.

De forma sintética, o DUA organiza-se em três princípios centrais. O primeiro refere-se às múltiplas formas de representação, isto é, às diferentes maneiras de apresentar os conteúdos para favorecer a compreensão. O segundo diz respeito às múltiplas formas de ação e expressão, permitindo que o estudante demonstre sua aprendizagem por diferentes meios. O ter-

ceiro contempla as múltiplas formas de engajamento, relacionadas à motivação, ao interesse e à participação ativa no processo de aprender.

Esses princípios são especialmente relevantes no ensino superior, onde a complexidade dos conhecimentos exige mediações pedagógicas diversificadas. Em cursos da área da saúde, por exemplo, a aprendizagem envolve articulação entre teoria, prática, reflexão crítica e tomada de decisão. Quando o ensino se estrutura em uma única forma de apresentação e avaliação, amplia-se a probabilidade de exclusão de estudantes que não se ajustam ao padrão predominante.

Além disso, o DUA dialoga com o uso de tecnologias educacionais, desde que estas não sejam incorporadas de modo meramente instrumental. Recursos digitais, ambientes virtuais, vídeos, simuladores e materiais multimodais podem ampliar significativamente a acessibilidade, mas seu potencial depende do desenho pedagógico que os organiza. A tecnologia, portanto, não substitui a docência: ela potencializa práticas quando integrada a objetivos claros de aprendizagem e inclusão (Al-Azawei; Parslow; Lundqvist, 2017).

O Desenho Universal para Aprendizagem propõe que o currículo seja concebido, desde sua origem, para atender a diferentes perfis de estudantes, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores. Seus princípios, ou seja, múltiplas formas de representação, ação e expressão, e engajamento, orientam práticas pedagógicas mais flexíveis, acessíveis e responsivas à diversidade.

Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas

A literatura sobre inclusão no ensino superior evidencia que a competência técnica do professor, embora indispensável, não basta para responder às demandas da diversidade. A docência universitária exige também conhecimento pedagógico, sensibilidade para a diferença e capacidade de planejar experiências formativas flexíveis. Nesse ponto, a formação docente assume papel estratégico.

No caso das instituições analisadas na tese que fundamenta este capítulo, observou-se que os docentes reconhecem a importância de práticas inclusivas, mas nem sempre dominam o conceito de DUA. Isso revela uma lacuna formativa significativa: há intencionalidade inclusiva, porém, essa intenção não se converte, de modo consistente, em planejamento estruturado, documentação pedagógica e avaliação diversificada.

A formação continuada precisa, portanto, contemplar fundamentos do DUA, acessibilidade curricular, avaliação formativa, mediação pedagógica e uso crítico das tecnologias. Também deve favorecer espaços de reflexão coletiva, nos quais docentes possam compartilhar experiências e construir repertórios comuns. A inclusão, nesse sentido, não é um adorno do currículo, mas um eixo de qualidade acadêmica.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este capítulo possui natureza teórico-analítica e se fundamenta em pesquisa bibliográfica, documental e interpretativa, com base na tese de doutorado mencionada anteriormente. A análise considera, de forma articulada, documentos institucionais, literatura especializada e achados de pesquisa relacionados ao projeto pedagógico de curso, aos planos de ensino e às percepções docentes.

Do ponto de vista metodológico, o texto adota perspectiva qualitativa, compreendendo que a inclusão e o DUA são fenômenos que exigem interpretação contextualizada. A análise bibliográfica apoiou-se em autores e documentos que discutem educação inclusiva, acessibilidade, formação docente e desenho curricular. A análise documental, por sua vez, retoma elementos observados no projeto pedagógico do curso, nos planos de ensino e em respostas de docentes a questionários semiestruturados.

Embora este capítulo não replique integralmente a pesquisa original, ele se inspira em seus resultados para discutir tendências e desafios do ensino superior goiano. A interpretação foi orientada por categorias analíticas relacionadas ao planejamento, às práticas educativas inclusivas e à formação de professores, em diálogo com as contribuições de Bardin (1977) e Minayo (2001).

Com isso, o texto se estrutura como reflexão fundamentada, apta a subsidiar o debate acadêmico e institucional sobre inovação pedagógica e inclusão, especialmente em cursos da área da saúde e em contextos nos quais metodologias ativas são amplamente utilizadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A seção de análise e discussão apresenta e interpreta os principais achados da pesquisa, articulando-os com a literatura sobre educação inclusiva, Desenho Universal para Aprendizagem e formação docente no ensino superior. A partir da leitura dos documentos analisados e das respostas dos professores, busca-se compreender as potencialidades e os limites das práticas educativas inclusivas, destacando implicações para o planejamento pedagógico, o currículo e a consolidação de uma cultura universitária comprometida com o direito de aprender.

Planejamento Pedagógico e Intencionalidade Inclusiva

A análise da tese-base mostrou que o planejamento pedagógico aparece como dimensão reconhecida nas instituições, ainda que nem sempre explicitada em termos de acessibilidade ou DUA. No projeto pedagógico do curso investigado, há menção a momentos institucionais de planejamento semestral, com atividades de formação, palestras e oficinas. Essa iniciativa é relevante, pois indica preocupação com a organização do trabalho docente e

com a qualificação das práticas pedagógicas.

No entanto, a presença do planejamento, por si só, não garante uma perspectiva inclusiva. Para que o planejamento seja efetivamente orientado pelo DUA, ele precisa contemplar a diversidade desde a concepção das aulas, dos materiais e das estratégias de avaliação. Isso significa prever diferentes meios de acesso ao conteúdo, variadas possibilidades de participação e múltiplas formas de demonstrar aprendizagem.

Em documentos curriculares, a inclusão costuma aparecer associada a valores gerais, como respeito às diferenças, pluralismo de ideias e valorização da diversidade. Embora tais princípios sejam fundamentais, sua efetivação depende de tradução pedagógica. Em outras palavras, não basta declarar que a diversidade é importante; é necessário estabelecer como ela será acolhida no cotidiano da sala de aula.

Práticas Educativas Inclusivas e Metodologias Ativas

A tese analisada identificou que o projeto pedagógico do curso apresenta orientações compatíveis com uma pedagogia interativa, democrática e centrada no estudante. O uso de metodologias ativas, especialmente a aprendizagem baseada em problemas, é um traço marcante. Entre os procedimentos pedagógicos destacados, aparece também uma lógica de ensino que articula cognição, demonstração, explicação, execução e repetição.

Essas estratégias podem contribuir para o engajamento discente e para a construção do conhecimento em contextos complexos. Contudo, metodologias ativas não equivalem automaticamente à inclusão. Se o planejamento não considerar diferentes modos de participação, os estudantes podem ser colocados diante de tarefas que exigem repertórios prévios desiguais, autonomia excessiva ou domínio de habilidades não ensinadas explicitamente.

A mediação por grupos, por exemplo, constitui estratégia potencialmente relevante para o ensino superior, na medida em que favorece a cooperação, a troca e o aprofundamento dos conteúdos. Entretanto, sua eficácia depende da organização das atividades, da clareza dos objetivos e da condução docente. Quando bem planejada, essa estratégia fortalece o engajamento; quando mal-conduzida, pode reproduzir exclusões internas, com estudantes assumindo papéis passivos ou marginalizados dentro do próprio grupo.

Outro aspecto observado na tese foi a existência de práticas pedagógicas que, embora não nomeadas como DUA, já incorporavam elementos próximos aos seus princípios. Isso indica que há, nas instituições, experiências promissoras de inclusão, mas ainda pouco sistematizadas conceitualmente. Tal constatação é importante porque demonstra que o DUA pode funcionar como linguagem organizadora de práticas que já acontecem de modo fragmentado, conferindo-lhes consistência, intencionalidade e continuidade.

Conhecimento Docente sobre Inclusão e Lacunas de Formação

Os questionários respondidos pelos docentes revelaram um dado particularmente relevante: embora parte expressiva dos participantes afirmasse conhecer práticas educativas inclusivas, nenhum deles declarou domínio sobre o Desenho Universal para Aprendizagem. Esse resultado é expressivo porque evidencia uma distância entre o vocabulário da inclusão e a apropriação efetiva de seus referenciais teóricos.

A ausência de conhecimento sobre o DUA não deve ser interpretada como desinteresse docente, mas como sinal de uma lacuna formativa mais ampla. Muitos professores constroem estratégias inclusivas a partir da experiência, da sensibilidade e da observação, porém sem apoio conceitual suficiente para consolidar essas ações em práticas pedagógicas duradouras. Isso reforça a necessidade de programas institucionais de formação continuada.

Outro aspecto relevante diz respeito ao perfil dos respondentes. A maioria possuía formação na área da saúde e tempo relativamente curto de experiência na docência do ensino superior. Esse dado sugere que a iniciação à docência universitária ainda ocorre, em grande medida, sem preparação específica para o ensino inclusivo. Assim, o domínio do conteúdo disciplinar não se converte, automaticamente, em competência pedagógica para lidar com a diversidade.

A literatura aponta que a formação docente para a inclusão precisa ir além de ações pontuais ou palestras esporádicas. Ela deve constituir processo sistemático, articulado ao cotidiano institucional e ao planejamento curricular. No ensino superior, isso é ainda mais necessário, pois a docência frequentemente é exercida por profissionais cuja identidade inicial é técnico-científica, e não pedagógica. O DUA, nesse cenário, pode funcionar como um eixo de formação capaz de articular teoria, prática e compromisso ético com o direito de aprender.

Implicações para a Gestão Acadêmica e para o Futuro da Educação Superior

A análise desenvolvida neste capítulo permite afirmar que a inclusão no ensino superior não depende apenas da boa vontade individual do professor, mas de um compromisso institucional mais amplo. A gestão acadêmica precisa reconhecer que a diversidade estudantil exige políticas de formação, revisão dos documentos curriculares e incentivo à experimentação pedagógica.

No caso das IES goianas, a incorporação do DUA pode produzir efeitos relevantes em diferentes dimensões. Na dimensão pedagógica, favorece o planejamento de aulas mais acessíveis e flexíveis. Na dimensão avaliativa, amplia as possibilidades de expressão do conhecimento. Na dimensão formativa, fortalece a consciência docente sobre diversidade, acessibilidade e justiça educacional. Na dimensão institucional, contribui para a construção de uma cultura acadêmica mais democrática.

O futuro da educação superior em Goiás dependerá da capacidade das instituições de superar o modelo homogêneo de ensino e de construir ambientes que acolham a diversidade como valor. Isso é especialmente importante em cursos da área da saúde, nos quais a formação deve aliar rigor técnico, sensibilidade humana e responsabilidade social. Um curso que ensina para a diversidade forma profissionais mais preparados para atuar em realidades plurais.

Nesse sentido, a tese-base aponta para uma conclusão decisiva: ainda há pouco desenvolvimento de práticas inclusivas sistematicamente orientadas para o ensino superior, especialmente quando se trata de planejar, construir materiais, ministrar aulas e avaliar a aprendizagem. A ausência de um documento norteador voltado ao DUA, sobretudo para cursos da área da saúde, constitui uma lacuna a ser enfrentada por pesquisas futuras e por políticas institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo discutiu o Desenho Universal para Aprendizagem como estratégia de inovação pedagógica e inclusão no ensino superior, com base em uma tese de doutorado que investigou práticas educativas inclusivas em curso da área da saúde. A análise permitiu compreender que a inclusão, no nível superior, não pode ser reduzida ao acesso formal ou a ajustes pontuais. Ela requer planejamento intencional, formação continuada, revisão curricular e compromisso institucional com a diversidade.

Os achados analisados indicam que há, nas instituições, esforços relevantes de organização pedagógica e uso de metodologias ativas, mas ainda persistem lacunas importantes na sistematização dos princípios do DUA. Os docentes demonstram abertura para práticas inclusivas, porém carecem de formação específica sobre o tema. Essa distância entre intenção e operacionalização mostra que a inclusão precisa ser assumida como política, e não apenas como iniciativa individual.

Conclui-se que o DUA oferece uma base teórico-metodológica consistente para qualificar o ensino superior goiano, especialmente em cursos da área da saúde e em contextos marcados por diversidade discente. Ao propor múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento, o DUA favorece a construção de ambientes mais acessíveis, participativos e justos.

ASPECTOS ÉTICOS

Declaramos que utilizamos recursos de Inteligência Artificial exclusivamente para revisão textual, com o objetivo de aprimorar a coesão do texto e reduzir repetições e redundâncias, mantendo inalterado o conteúdo conceitual e os argumentos desenvolvidos pelos autores.

REFERÊNCIAS

- AL-AZAWEI, Ahmad; PARSLOW, Penelope; LUNDQVIST, Karsten. The effect of universal design for learning (UDL) application on e-learning acceptance: a structural equation model. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, [S. l.], v. 18, n. 6, p. 54-87, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 ago. 2026.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 ago. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2026.
- CAST. **Universal Design for Learning guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: CAST, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, Samantha Ferreira da Costa. **Uma análise sobre práticas educativas inclusivas no ensino superior à luz do Desenho Universal para Aprendizagem**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 7 ago. 2026.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2026.
- ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

Capítulo 14

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE EM MINEIROS-GO: PRÁXIS E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Wanda Pereira de Lima¹ Samantha Ferreira da Costa Moreira² e Fernando Ricardo Moreira³

¹Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), e-mail: wanda@unifimes.edu.br; ²Professora do Curso de Medicina do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), e-mail: samantha.ferreira@unifimes.edu.br; ³Professor Associado do Curso de Matemática da Universidade Federal de Jataí (UFJ), e-mail: frmoreira@ufj.edu.br.

Resumo: Analisamos as contribuições das práticas pedagógicas nas escolas do campo de Mineiros-GO para a formação de professores no ensino superior, com ênfase na práxis, na emancipação e na transformação social. De abordagem qualitativa e teórico-analítica, o texto articula revisão bibliográfica e análise documental sobre educação do campo, formação docente e práxis pedagógica. A discussão evidencia a necessidade de uma formação de professores contextualizada, capaz de dialogar com o território, valorizar os saberes locais e fortalecer o vínculo entre universidade, escola e comunidade. Conclui-se que a educação do campo requer compromisso institucional com a justiça social e com a construção de uma docência crítica e socialmente referenciada.

Palavras-chave: formação de professores; educação do campo; práticas pedagógicas; práxis; emancipação.

INTRODUÇÃO

A formação de professores, no âmbito da educação superior, é atravessada pela necessidade de responder a contextos sociais diversos e profundamente desiguais. Entre esses contextos, a educação do campo ocupa lugar singular, pois explicita a distância histórica entre modelos escolares urbanocêntricos e as necessidades concretas de populações que vivem, trabalham e produzem em territórios rurais. Nesse cenário, a educação do campo afirma-se como um projeto histórico, político e pedagógico construído em diálogo com as lutas dos movimentos sociais e com a defesa do direito à educação em condições socialmente justas (Caldart, 2004; Fernandes; Cerioli; Caldart, 2004).

Em Goiás, essa discussão ganha especial relevância quando se observa a dinâmica de municípios como Mineiros, nos quais coexistem a presença do agronegócio, comunidades campesinas e escolas do campo com demandas pedagógicas específicas. Tomar esse território como recorte analítico permite compreender que a escola rural não pode ser pensada como simples extensão da escola urbana, pois ela está imersa em relações sociais, culturais e produtivas próprias, que exigem um olhar formativo sensível ao território e às suas contradições.

A relevância do tema pode ser compreendida em três dimensões. Em

primeiro lugar, a educação do campo não é apenas uma modalidade de oferta escolar; trata-se de um projeto político-pedagógico comprometido com o direito à educação em territórios historicamente marginalizados. Em segundo lugar, a formação inicial e continuada de professores ainda reproduz lacunas significativas no trato com as especificidades do campo, frequentemente subordinando a prática docente a modelos generalistas e descontextualizados. Em terceiro lugar, a universidade precisa assumir papel mais ativo na produção de conhecimentos e na formação de educadores capazes de atuar em diálogo com os territórios rurais.

Com isso, o objetivo deste capítulo é analisar as contribuições da educação do campo para a formação docente, articulando práxis, emancipação e transformação social. Para tanto, o texto está organizado em uma fundamentação teórica sobre educação do campo, práxis e formação de professores; uma seção metodológica de caráter teórico-bibliográfico; uma discussão teórico-analítica sobre os principais desafios da docência no campo; e, por fim, diretrizes para a formação docente comprometida com a realidade rural.

Diante desse cenário, partimos da seguinte questão norteadora: de que modo as práticas pedagógicas nas escolas do campo de Mineiros-GO podem contribuir para uma formação docente crítica, contextualizada e comprometida com a emancipação social?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica que sustenta esta reflexão parte do entendimento de que a escola do campo deve ser analisada em relação direta com o território, com a cultura local e com as condições concretas de existência dos sujeitos camponeses. Desse modo, educação do campo, práxis e emancipação constituem categorias inseparáveis para pensar uma formação docente crítica, comprometida com a transformação social e com o reconhecimento das territorialidades rurais.

Educação do Campo

É importante distinguir a educação do campo da antiga educação rural. Enquanto esta historicamente esteve marcada por uma lógica compensatória, adaptativa e subordinada ao modelo urbano, a educação do campo afirma um projeto político-pedagógico construído a partir dos sujeitos do campo, de seus modos de vida, de seus saberes e de suas lutas sociais.

A educação do campo é uma conquista dos movimentos sociais e dos educadores comprometidos com uma escola socialmente situada. Ela assegura aos sujeitos camponeses o direito a uma formação que valorize seus modos de vida, trabalho, cultura e organização social, em oposição à histórica subordinação do rural ao urbano.

No plano normativo, a educação do campo vem sendo progressiva-

mente afirmada por documentos legais e diretrizes específicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e o Decreto nº 7.352/2010 consolidam referências importantes para a organização dessa modalidade no país (Brasil, 1996, 2002, 2010). Esses marcos reconhecem a necessidade de adequação curricular, organização pedagógica e condições institucionais compatíveis com a realidade rural.

Entretanto, a existência de marcos legais não garante, por si só, sua efetivação concreta. A literatura da área mostra que, em muitos contextos, a escola do campo convive com tensões entre o que está normatizado e o que se concretiza no cotidiano. Nesse sentido, a educação do campo não pode ser reduzida a uma temática curricular; ela precisa ser compreendida como forma de reconhecer os sujeitos rurais, valorizar os saberes locais e construir vínculos entre conhecimento científico e vida concreta.

Práxis e Emancipação

A categoria de práxis ocupa lugar central na compreensão da prática pedagógica discutida neste capítulo. Práxis não se reduz à execução de tarefas, mas envolve ação refletida, intencional e transformadora. Nesse horizonte, ensinar significa intervir criticamente na realidade, articulando teoria e prática, conhecimento e compromisso social.

Inspirada em tradições críticas da educação, especialmente em Paulo Freire, essa compreensão indica que a escola do campo não deve reproduzir, de forma acrítica, modelos escolares alheios à vida dos sujeitos rurais. Ao contrário, precisa construir uma pedagogia capaz de dialogar com o território, problematizar suas contradições e contribuir para a formação humana em sentido amplo, na perspectiva de uma educação libertadora e transformadora (Freire, 1987, 1996).

A noção de emancipação relaciona-se, nesse caso, ao fortalecimento da consciência crítica, à valorização dos saberes comunitários e à criação de condições para que a escola contribua para a transformação social. A educação do campo, quando assumida nessa perspectiva, deixa de ser um serviço escolar e passa a ser projeto de sociedade.

Formação de Professores para a Educação no Campo

A formação de professores para atuar na educação do campo exige conhecimentos específicos, sensibilidade territorial e compromisso político. Isso significa que a docência em escolas rurais não pode ser tratada como extensão neutra da formação generalista, pois envolve singularidades pedagógicas, organizacionais e socioculturais. Entre essas singularidades destacam-se a multisseriação, a distância entre escola e comunidade, a necessidade de integração entre conhecimentos escolares e saberes da vida no campo, além das condições materiais frequentemente precárias de funcionamento.

Nas licenciaturas, entretanto, a educação do campo ainda ocupa lugar marginal em muitos currículos. Em geral, a formação inicial privilegia conteúdos disciplinares e metodologias pouco contextualizadas, o que difi-

culta a preparação de professores para lidar com a realidade rural. Como discutem Molina (2006) e Molina e Sá (2011), a formação docente voltada ao campo precisa ultrapassar a racionalidade generalista e assumir a especificidade dos territórios rurais como dimensão constitutiva da docência.

Essa realidade reforça a necessidade de programas de formação continuada, estágios e ações extensionistas que aproximem universidade e escola do campo. Formar professores para esse contexto exige desenvolver a capacidade de planejar de modo coletivo, contextualizar os conteúdos, trabalhar com turmas multisseriadas e valorizar a realidade local como princípio pedagógico. Exige, ainda, compreender que a identidade docente no campo não se constrói apenas com técnicas de ensino, mas com uma postura ética e política comprometida com os sujeitos do território, com os saberes da experiência e com a prática reflexiva (Arroyo, 2000; Freire, 1996).

METODOLOGIA

Este capítulo tem natureza teórico-bibliográfica, com abordagem qualitativa, e foi elaborado a partir de revisão da literatura e análise documental de dispositivos legais e referenciais da educação do campo. O recorte de Mineiros-GO é tomado como referência de problematização, e não como espaço de apresentação de achados empíricos primários.

A seleção das obras priorizou produções clássicas e contemporâneas sobre educação do campo, práxis pedagógica, formação de professores e políticas educacionais, além de documentos normativos relacionados à temática. A análise buscou articular os referenciais teóricos com os marcos legais que orientam a educação do campo no Brasil.

A base interpretativa mobilizada considera os debates clássicos da área, especialmente aqueles que articulam educação do campo, práxis, emancipação, formação docente e compromisso social. Dessa forma, o texto constrói uma reflexão analítica sustentada por marcos normativos e por autores que fundamentam o campo de estudos, sem recorrer a entrevistas, observações, registros de campo ou corpus decorrente de pesquisa empírica direta.

O procedimento metodológico consistiu na leitura crítica de obras e documentos, com o objetivo de compreender as implicações da educação do campo para a formação de professores no ensino superior. A análise foi organizada em três eixos: educação do campo como projeto político-pedagógico; práxis como categoria formativa; e implicações para a docência e para o diálogo entre universidade, escola e comunidade.

DISCUSSÃO TEÓRICO-ANALÍTICA

A educação do campo, quando compreendida em sua dimensão histórica e política, revela que a escola rural não pode ser pensada como versão

empobrecida da escola urbana. Ela demanda projeto pedagógico próprio, capaz de reconhecer os sujeitos do campo como portadores de saberes e direitos. A literatura mostra que o sentido de uma escola do campo está ligado à valorização da vida em comunidade, à relação com o trabalho, à construção de identidades coletivas e à defesa de uma educação socialmente comprometida.

Nesse horizonte, a formação docente precisa ser repensada para além da transmissão de conteúdos disciplinares. O professor que atua em contextos rurais necessita compreender as especificidades do território, os modos de organização da comunidade, os tempos da produção e os desafios materiais que atravessam o cotidiano escolar. Isso inclui o enfrentamento de questões como a multisseriação, a organização do tempo pedagógico, a adaptação de recursos didáticos e a necessidade de diálogo constante com as famílias e com a comunidade local.

A práxis, enquanto articulação entre reflexão e ação, mostra-se fundamental para romper com a lógica de reprodução de práticas escolares descontextualizadas. Uma docência pautada pela práxis não se limita a cumprir programas; ela interpreta a realidade, problematiza contradições e busca construir caminhos pedagógicos coerentes com o território. Na educação do campo, isso significa reconhecer que os conteúdos escolares precisam dialogar com a experiência de vida dos estudantes e com os saberes produzidos no interior da comunidade.

Na prática, isso exige planejamento pedagógico contextualizado, projetos interdisciplinares, valorização dos tempos e espaços da vida no campo, uso crítico dos saberes comunitários e estratégias de ensino que considerem turmas multisseriadas e realidades socioculturais diversas.

A transformação social, por sua vez, não deve ser pensada como efeito automático da escola, mas como horizonte ético e político de seu trabalho. A escola do campo pode fortalecer a consciência crítica, ampliar a participação social e favorecer processos de emancipação quando assume uma perspectiva educativa enraizada no território e comprometida com a dignidade dos sujeitos. Essa compreensão dialoga com a tradição crítica da pedagogia freireana e com a defesa de uma escola vinculada à realidade concreta dos educandos (Freire, 1987, 1996).

No caso de Mineiros-GO, o valor analítico do território está em permitir a reflexão sobre contextos em que convivem expansão econômica, disputas por terra, presença de comunidades rurais e demandas específicas por educação. Ainda que este capítulo não apresente dados empíricos sobre o município, a menção a esse recorte evidencia a necessidade de um projeto formativo sensível às características territoriais, econômicas e sociais do campo.

A literatura indica, ainda, que a universidade ocupa papel estratégico na consolidação dessa perspectiva. Quando a formação inicial de professores incorpora a educação do campo como eixo transversal, amplia-se a

possibilidade de construir currículos sensíveis ao território e à diversidade social. Quando, além disso, a universidade se aproxima das escolas e comunidades por meio da extensão, da pesquisa e do estágio, cria-se uma relação formativa mais rica, capaz de articular conhecimento acadêmico e saberes populares.

DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A partir da reflexão teórica desenvolvida, podem ser destacadas algumas diretrizes para a formação de professores voltada à educação do campo.

Educação do Campo nas Licenciaturas

A educação do campo precisa ocupar lugar estruturante nas licenciaturas, e não apenas aparecer como conteúdo eventual ou periférico. Isso implica reconhecer o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento e a docência rural como campo específico de atuação profissional. Os currículos de formação inicial devem contemplar a história da educação do campo, seus marcos políticos e legais, suas bases epistemológicas e as especificidades pedagógicas dos territórios rurais (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2004; Molina; Sá, 2011).

Além disso, é necessário que a formação inclua discussões sobre território, identidade, cultura camponesa, trabalho, comunidade, multisseriação e organização escolar no campo. Esses elementos não são acessórios; eles constituem a realidade concreta da docência em áreas rurais e, por isso, precisam integrar o projeto formativo de maneira consistente.

Formação Continuada

A formação continuada deve ser concebida como processo permanente de reflexão sobre a prática e de reconstrução dos saberes docentes. No contexto da educação do campo, isso é ainda mais necessário, porque os professores lidam com desafios que exigem estudo, planejamento coletivo e análise crítica da realidade. Cursos, grupos de estudo, seminários, assessorias pedagógicas e processos formativos em serviço podem contribuir para qualificar o trabalho docente (Freire, 1996; Arroyo, 2000).

Entretanto, a formação continuada não deve se limitar à atualização técnica. Ela precisa favorecer a leitura crítica do contexto, a valorização dos saberes locais e o fortalecimento da práxis pedagógica. Quando articulada ao cotidiano escolar, torna-se espaço de emancipação profissional e de construção coletiva de caminhos educativos.

Universidade, Escola e Comunidade

A relação entre universidade, escola e comunidade é decisiva para a formação de professores comprometidos com a educação do campo. A aproximação entre esses três espaços permite que a formação não se encerre nos

limites da academia e que a escola deixe de ser vista como mero local de aplicação de teorias elaboradas externamente.

Projetos de extensão, estágios supervisionados, pesquisa-ação e parcerias com escolas rurais ampliam a compreensão dos futuros professores sobre a realidade do campo e favorecem práticas pedagógicas mais contextualizadas. Ao mesmo tempo, fortalecem a produção compartilhada de conhecimento e o reconhecimento das comunidades como sujeitos formativos.

Identidade Docente

A identidade docente no contexto da educação do campo precisa ser compreendida como construção histórica, política e profissional, e não como simples desempenho de funções técnicas. O professor do campo não é um mero transmissor de conteúdos nem um improvisador diante das adversidades; ele é um profissional portador de saberes específicos, produzidos na relação com o território, com a comunidade e com as práticas pedagógicas singulares que caracterizam as escolas rurais. Reconhecer essa identidade implica valorizar a experiência docente, a sensibilidade territorial e a capacidade de articular conhecimento escolar e realidade local (Arroyo, 2000; Freire, 1996).

Essa valorização exige condições concretas de trabalho, como jornada adequada, infraestrutura, apoio pedagógico e acesso a formação continuada contextualizada. Também demanda reconhecimento institucional, com políticas que legitimem a especificidade da docência no campo e que garantam participação dos professores nas decisões curriculares e pedagógicas.

Compromisso Social

A formação docente deve estar orientada por um compromisso social efetivo com a realidade dos sujeitos do campo, de modo que o professor seja preparado não apenas para ensinar conteúdos, mas para interpretar criticamente o contexto em que atua e intervir de forma consciente e transformadora. Nesse sentido, formar professores para a educação do campo significa fortalecer uma postura ética e política voltada à emancipação, à justiça social e ao reconhecimento das desigualdades historicamente produzidas nos territórios rurais (Freire, 1996; Caldart, 2004). Para isso, é fundamental que a formação articule teoria e prática, conhecimento escolar e vida concreta, currículo e transformação histórica, possibilitando uma docência comprometida com a valorização dos saberes locais e com a construção de uma escola socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo analisou, em chave teórico-bibliográfica, as contribuições da educação do campo para a formação de professores, tomando Minei-

ros-GO como recorte territorial de reflexão. A discussão permitiu compreender que as práticas pedagógicas nas escolas do campo não podem ser lidas apenas como procedimentos didáticos, mas como expressões de um projeto educativo atravessado por disputas sociais, políticas e territoriais.

A análise teórica evidenciou que persistem desafios relevantes: fragilidade da presença da educação do campo nos currículos de licenciatura, distância entre universidade e escola, necessidade de formação continuada contextualizada, multisseriação tratada de forma pragmática e dificuldade de consolidar práticas pedagógicas orientadas pela práxis. Ao mesmo tempo, o texto reforça a potência da educação do campo como projeto de emancipação social, na medida em que articula território, cultura, saberes locais e compromisso institucional com a justiça social.

Conclui-se que a formação de professores para a educação do campo precisa ser repensada à luz da realidade de territórios como Mineiros-GO. Não basta preparar tecnicamente o futuro docente; é necessário formar educadores capazes de compreender a educação como direito, a escola como espaço de resistência e o território como lugar de produção de conhecimento. Assim, a universidade cumpre seu papel social quando contribui para a construção de uma docência comprometida com a emancipação e com a transformação social.

Como limitação desta análise, ressalta-se que o capítulo se estrutura em perspectiva teórico-bibliográfica, sem dados empíricos primários sobre as escolas do campo de Mineiros-GO. Ainda assim, a reflexão evidencia que a formação docente para esse contexto deve ser pensada como processo político, ético e pedagógico orientado pela valorização do território, dos saberes locais e da justiça social.

ASPECTOS ÉTICOS

Declaramos que utilizamos recursos de Inteligência Artificial exclusivamente para revisão textual, com o objetivo de aprimorar a coesão do texto e reduzir repetições e redundâncias, mantendo inalterado o conteúdo conceitual e os argumentos desenvolvidos pelos autores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes

operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 7 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 7 ago. 2026.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional por uma educação básica do campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.). **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Capítulo 15

FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vanessa Alves Pereira¹ e Marcelo Máximo Purificação²

¹Mestra em Educação- UEMS, Professora do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, e-mail: vanessa.alves@unifimes.edu.br; ²Doutor em Educação pela Universidade Luterana do Brasil ULBRA, doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia) pela Universidade do Vale do Taquari UNIVATES e doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC-GO, Professor do Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES, e-mail: maximo@unifimes.edu.br.

Resumo: O presente estudo tem como objetivo discutir as relações entre desenvolvimento humano e formação docente na perspectiva histórico-cultural. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nas contribuições de Vygotsky, Leontiev, Lukács, Marx, Duarte e Ilyenkov. Os resultados evidenciam que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são mediados pelas relações sociais e pela apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, atribuindo ao professor papel central nesse processo. Além disso, destacam-se desafios relacionados à formação docente e à construção de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e reflexivas. Conclui-se que a formação inicial e continuada de professores constitui elemento fundamental para a promoção da autonomia intelectual, da reflexão crítica e da formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: formação docente; desenvolvimento humano; teoria histórico-cultural; prática pedagógica; trabalho docente.

INTRODUÇÃO

A educação e o ensino atuam no desenvolvimento humano por meio da apropriação do conhecimento, de modo teórico-científico. Esse processo irá possibilitar ao indivíduo desenvolver suas habilidades e capacidades em diversas áreas do conhecimento.

Contudo, o desenvolvimento integral do aluno só pode se dar de maneira completa quando este conseguir compreender que a educação é um processo formativo do desenvolvimento em várias dimensões, que abrange o intelectual, social, emocional, físico e o simbólico.

Nesse sentido, o processo de apropriação do indivíduo deve ser constante, quando este irá aprender a dominar métodos sociais, lidando com o mundo, seus objetos e transformações, de modo gradual, até tornar-se meio da própria atividade do indivíduo (Davydov; Márkova, 1987). Sendo assim, o desenvolvimento vai estar ligado a apropriação da cultura do ser humano, dentro da sociedade que este está inserido.

Diante dessas considerações, o presente estudo tem como objetivo discutir as relações entre desenvolvimento humano, educação escolar e formação docente na perspectiva histórico-cultural. Com base nas contri-

buições de Ilyenkov (2007), especialmente em sua reflexão acerca do papel da escola na formação do pensamento, busca-se elucidar a importância da práxis pedagógica crítica e da formação de professores para a efetivação da função social da educação e para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento humano é vinculado à apropriação da cultura dentro da sociedade que esta estiver inserida. Relacionando isso com a educação, temos o pressuposto de que a aprendizagem está ligada ao desenvolvimento, com processos sistematizados e organizados, no intuito de promover o desenvolvimento psíquico.

Vygotsky (1995), buscou compreender os processos que constituem o desenvolvimento humano, dos quais constituíram sua teoria. O autor acredita que a aprendizagem está associada em uma relação entre aluno-professor-conhecimento, onde o docente passa a mediar esse processo, no intuito de direcionar seu aluno para que o conhecimento que até então o estudante não domina, possa ser internalizado por meio da mediação do professor e das relações sociais, nesse caso o meio é fundamental.

Quando o professor tem contato com experiências enriquecedoras, conforme afirma Leontiev (1978), o saber humano torna-se direcionado para devidos fins, neste caso, é possibilitado o desenvolvimento humanizador, dentro da consciência entre significado e sentido de uma ação. Assim, caso o professor esteja em situações que fogem ao seu controle modificar, o docente pode se tornar protagonista dentro dessa atividade. A partir da teorização de Leontiev (1978), as operações visam um fim, como se fossem ações, e, na aprendizagem isso pode ser visto quando se adquire uma nova habilidade, com um princípio e um fim consciente.

No caso da formação docente em perspectiva inclusiva, por exemplo, os desafios relacionados à aprendizagem podem ser minimizados por meio de práticas pedagógicas intencionais e adequadamente planejado. Nesse sentido, ainda se embasando na teoria de Leontiev (1978), o psiquismo, vê-se que este considera as atividades sociais e culturais do ser humano, que são acumuladas de modo objetivo ao longo de toda vida, ou seja, é um produto da experiência sócio-histórica. O trabalho e a vida em sociedade constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, uma vez que possibilitam aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, valores e práticas historicamente produzidos pela humanidade.

Nessa perspectiva, o ser humano deixa de ser compreendido apenas por suas determinações biológicas, passando a ser concebido como um sujeito histórico e social, constituído nas relações que estabelece com o meio e com os outros indivíduos. Assim, Vygotsky, Leontiev e outros estudiosos da perspectiva histórico-cultural defendem que as funções psicológicas supe-

riores são construídas socialmente e mediadas pela cultura, pela linguagem e pelas experiências compartilhadas ao longo da vida, provocam uma certa resolução ao afirmarem em seus estudos e interpretações sobre as funções superiores do cérebro, que tais capacidade se desenvolvem de modo social, na cultura e na história, não sendo capacidades de caráter genético, ou seja, tais habilidades e comportamentos humanos não nascem “prontos”, são submetidos a leis sócio-históricas, mas não biológicas. As relações sociais envoltas pela cultura, são essenciais para o desenvolvimento das funções psíquicas.

Ainda reafirmando quanto a questão das relações sociais e a aprendizagem, Vygotsky (2010) defende que o desenvolvimento cognitivo de um aluno, tem como meio as relações sociais, ou seja, a interação do indivíduo com o outro e com o meio. O meio para Vygotsky, irá operar em detrimento da dinâmica do desenvolvimento. Nesse prisma, a figura do professor é importante, por ser um elo entre o aluno e o conhecimento que está disponível no ambiente. Vygotsky (1995), ainda destaca a questão cultural na promoção do desenvolvimento humano. Para o autor, o desenvolvimento humano segue a linha orgânica e cultural. A cultura é o produto da vida social e da atividade social do ser humano, que é permeada por uma concepção histórico-cultural, de grande importância para a internalização do conhecimento. Essa complexidade psíquica, corresponde ao enredamento de modo objetivo na vida social, onde Vygotsky (1995, p. 151) destaca:

[...] em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento.

Sendo assim, as funções superiores, se formam durante o período do desenvolvimento cultural. A partir de tais fundamentações teóricas, percebe-se que o desenvolvimento se dá a partir de questões históricas e sociais, assim, as características humanas são oriundas desse processo, em que não existem sem estes organismos, tendo em vista que isso só pode ser desenvolvido pelas relações sociais durante a vida. Neste sentido, a relação entre singular-particular-universal é muito nítida, onde o teórico Lukács (1967), salienta a dialética dessa tríade que deve orientar relações sociais básicas, a exemplo na própria escola. Os resultados irão mediar essa relação, que ocorre em condições particulares, ou seja, a particularidade só será efetiva por meio da mediação entre o singular e o universal.

A singularidade só é possível por meio do contato com o universal, e a particularidade dá acesso ao universal, formando assim o singular. Em uma sociedade capitalista, como a que grande parte dos indivíduos está inserida, sofre-se influência direta no modo de conceber o universal, visto que esse universal pode ser posto de modo alienado. Na questão da alienação, conforme Ilyenkov (2007), o professor deve ensinar a pensar no nível da dialética e teoria do conhecimento pautada no materialismo histórico de

Marx, Engels e Lenin, do contrário, os esforços não teriam retorno para o desenvolvimento do aluno. Na totalidade, o materialismo possibilita “brechas” para um desenvolvimento humanizado.

Nesse sentido, tem-se a importância da dialética, já que esta ocupa-se na síntese de situações históricas concretas, para superar as oposições sociais de cada época. Dessa forma, fica evidente que o desenvolvimento humano é um processo dialético, com mudanças de um estágio a outro. Notoriamente, é primordial que o professor conheça esse processo de desenvolvimento, desde a infância, para que assim possa estabelecer quais serão as finalidades e os objetivos pedagógicos dentro do processo de ensino-aprendizagem, com atividades que realmente promovam o desenvolvimento do aluno, apresentando novas exigências que estejam de acordo com as potencialidades do indivíduo e suas novas percepções da realidade.

Assim, Vygotsky e Leontiev, veem o desenvolvimento como um processo dialético complexo, que é determinado historicamente, mas não de modo evolutivo e sim por uma via revolucionária. Mas afinal, qual a importância de tais afirmações para a educação? Ocorre que a educação faz parte dessa singularidade, todavia a escola é orientada por uma determinada concepção social advinda de classes dominantes, o que causa a reprodução de comportamentos sistêmicos e promoção da desigualdade, dificultando as construções das relações citadas acima.

Autores como Foucault (2011) e Bourdieu (1989) analisam as relações de poder presentes nos espaços educacionais e os mecanismos, muitas vezes sutis, de reprodução das desigualdades sociais. Tais reflexões evidenciam que as instituições de ensino podem tanto contribuir para a manutenção de estruturas excludentes quanto constituir-se como espaços de transformação social, valorização da diversidade e formação crítica dos sujeitos. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre o papel da educação e da formação docente na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a inclusão e o desenvolvimento humano. Afinal, em todos os níveis de ensino, a educação possui a responsabilidade de promover a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, favorecendo o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e culturais que extrapolam as experiências cotidianas dos estudantes.

Nesse sentido, a apropriação e objetivação da cultura da criança, se dão a partir do que Leontiev (1978) conceitua como atividade adequada, que seria aquilo que é reproduzido como essencial a atividade humana no objeto, exigindo da criança que forme novas operações e ações. Assim, a atividade adequada relaciona o ser humano com o mundo, para satisfazer uma necessidade, tal atividade será norteadada por um objeto. Em síntese, a criança se apropria de objetos humanos construídos de modo histórico, que possuem como consequência a reprodução de qualidades, características de vários comportamentos e capacidades, isso reflete na aprendizagem do indivíduo, bem como no ambiente escolar.

Leontiev (1978), conceitua o desenvolvimento da criança como um processo de internalização. Duarte (2013), elucida muito bem a dialética existente entre apropriação e objetivação, todavia, as dificuldades encontradas nesse processo, dizem respeito a uma sociedade com classes antagônicas e capitalista, então, os indivíduos acabam por não se apropriar de objetivações essenciais para seu desenvolvimento, o que tipifica a alienação. Isso ocorre também dentro da educação, com a reprodução de comportamentos e práticas alienadas, dentro do sistema e reproduzidas pelo próprio professor, mesmo que de modo inconsciente.

Na medida que a apropriação ocorre dentro da escola, isto é, de forma institucional, o professor passa a desempenhar uma mediação necessária, entre aluno e conhecimento. Leontiev (1978) e Vygotsky (1991), tratam da ação mediadora, onde tem por finalidade que a atividade pedagógica do professor, constitua-se de um conjunto de ações que são intencionais e que se dirigem para uma finalidade específica.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. A investigação teve como objetivo analisar as relações entre desenvolvimento humano, educação escolar e formação docente, buscando compreender as contribuições dessa perspectiva teórica para a promoção de práticas pedagógicas críticas e para a formação integral dos estudantes.

Os procedimentos metodológicos consistiram na revisão e análise de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos relacionados ao desenvolvimento humano, à aprendizagem, ao trabalho docente e à educação escolar. O corpus da pesquisa foi constituído por obras de autores como Vygotsky (1991; 1995), Leontiev (1978), Lukács (1967), Marx (1984), Duarte (2013), Basso (1998) e Ilyenkov (2007), cujas contribuições subsidiam as discussões acerca da formação docente na perspectiva histórico-cultural.

A coleta de dados ocorreu por meio do levantamento, leitura e seleção das produções teóricas consideradas relevantes para o objeto de estudo. Como técnica de análise, adotou-se a análise teórico-conceitual dos referenciais selecionados, buscando identificar aproximações, contribuições e articulações entre os autores, bem como suas implicações para a compreensão do desenvolvimento humano, da prática pedagógica e da formação de professores.

A partir desse percurso metodológico, foi possível construir uma reflexão crítica acerca dos desafios da formação docente contemporânea e de sua relação com os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atividade vital, assegura a existência da sociedade, conforme Duarte (2013), enquanto isso, a alienação ocorre quando o trabalho passa a ser um simples modo de sobrevivência, uma atividade objetiva, que envolve os fenômenos culturais e a aprendizagem do aluno, se o professor passa a ver seu trabalho somente como modo de sobrevivência, suas práticas passam a serem alienadas e refletem diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento do aluno. Desse modo, a sociedade fica dividida em classes, onde o que humaniza, também desumaniza os que são impedidos de apropriarem-se de suas objetivações.

A partir de considerações realizadas na fundamentação teórica, passa-se a perceber a importância do papel do professor e sua formação, de modo mais claro. “Dar aulas” ou ministrar uma aula, não implica em tamanha dificuldade, todavia, a crítica fica no sentido de atuar no desenvolvimento humano com plenitude, de modo reflexivo, consciente, com apropriação crítica, duradoura e significativa, com conhecimentos que sejam relevantes para a formação da consciência do aluno, seu caráter, exercício da cidadania e preparação para o mercado de trabalho, o que torna o processo muito complexo.

Com vistas as discussões dos teóricos, fica claro que o “ensinar” exige muito mais do que só dominar um conteúdo e matérias específicas. A escola e a educação, deve pautar-se em ensinar os saberes necessários, tendo o professor como um mediador. Não basta apenas “emaranhar” conteúdos, é preciso ensinar a pensar e promover uma aprendizagem que seja significativa. O trabalho docente deve ser visto como uma unidade, e não de maneira fragmentada, mas sim articulada, com perspectivas para alguns elementos objetivos e subjetivos, o que fica claro diante das discussões e estudos realizados.

Dentro desse processo, o professor enfrenta condições subjetivas, como por exemplo a formação inicial e continuada, e, condições objetivas, tais como a organização de sua prática, a participação no planejamento escolar, preparação de suas aulas, até a remuneração do docente, que se configura outro problema, com baixos salários e pouco incentivo de formação (Vygotsky, 1993).

Alguns teóricos pesquisam sobre a tese da “proletarização” do trabalho do professor, a exemplo: Enguita (1991); Apple (1987), se apoiando em Marx (1968), a respeito do trabalho fabril. Os argumentos seriam a falta de qualificação adequada do professor e do trabalhador operário, e, ainda na falta de autonomia que o trabalhador e o professor possuem.

Todavia, não se deve ver o trabalho do professor como fabril, já que não há a criação da mais valia e a questão da autonomia deve ser vista na práxis pedagógica docente, com as estratégias utilizadas em sala de aula e sua organização. As transformações nas condições de trabalho docente têm

suscitado debates acerca da autonomia profissional e dos impactos das políticas educacionais sobre o exercício da docência.

Há mudanças significativas sim em relação as condições de trabalho do professor e sua aproximação cada vez maior com o capitalismo, mas o trabalho docente possui suas particularidades, que devem ser defendidas pela classe, principalmente com relação a autonomia do professor e da escola.

A importância de discutir o trabalho docente, ocorre por diversas dificuldades na formação de professores no Brasil, pois, se o professor não tiver acesso a formação de excelência, isso irá incidir diretamente na qualidade de ensino e no processo de desenvolvimento do aluno.

Dentre os principais entraves da formação docente, tanto inicial quanto continuada, tem-se o curto prazo de formação, sendo insuficientes e sem pautar-se na realidade escolar, além disso, muitas vezes depara-se com a falta de conhecimento do professor, déficits no aprofundamento de conteúdo, desconhecimento de metodologias diferenciadas para alcançar um maior número de alunos, onde estão também os alunos com deficiência na rede regular. Todos esses fatores contribuem para a alienação da prática docente, e, conseqüentemente na fragmentação da educação como um todo (Duarte, 2013).

Vale destacar que tais fatores estão diretamente relacionados às fragilidades da formação docente, tanto inicial quanto continuada, bem como às limitações das políticas públicas voltadas à valorização e ao desenvolvimento profissional dos professores. A formação inicial e continuada, conforme Basso (1998), é capaz dar sentido ao trabalho do professor, bem como maior autonomia a este.

A formação de uma postura crítica e reflexiva do indivíduo, irá depender da apropriação do conhecimento no processo e participação ativa do aluno. Quando o trabalho do professor passa a ser alienado, há um rompimento com todo esse ciclo. Já que conforme Marx (1984), o trabalho alienado se dá apenas como meio de existência, não se preocupa no desenvolvimento de novas capacidades ou a criação de novas necessidades.

A literatura sobre alienação do trabalho, aponta que condições de trabalho precarizadas podem dificultar a articulação entre o significado social da docência e o sentido atribuído pelos professores à sua atividade profissional. Superar a alienação em uma sociedade capitalista não parece uma desconstrução tão simples. Essa alienação, engessa o desenvolvimento do outro também, no caso do aluno, e, pratica a violência simbólica para com ele, o que é um dos motivos da evasão escolar (Basso, 1998).

Nessa perspectiva, a função social da educação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, envolvendo a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar de forma consciente nos diferentes contextos sociais. O trabalho docente assume papel central nesse processo, uma vez que a mediação pedagógica contribui para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e para o

desenvolvimento do pensamento crítico. Entretanto, as condições históricas, sociais e institucionais que permeiam a educação podem influenciar a concretização desses objetivos, exigindo constantes reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre os propósitos formativos da escola.

As contribuições de Ilyenkov (2007) reforçam essa discussão ao defender que a educação escolar deve promover o desenvolvimento das capacidades de pensamento dos estudantes, para além da simples assimilação de conteúdos curriculares. Sob essa perspectiva, a aprendizagem envolve a formação de processos intelectuais que possibilitam a compreensão crítica da realidade, atribuindo à escola e aos professores a responsabilidade de criar condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da formação humana integral.

Apenas treinar a mente não se faz suficiente, o autor deixa bem clara a concepção de que a inteligência não é um dom natural e que irá envolver uma cultura socio-humana, sendo necessário desenvolver novas habilidades. Segundo o autor, pensar na inteligência como um dom natural, é anti-democrático e meritocrata.

Ainda segundo Ilyenkov (2007), o aluno deve ter condições de pensar de modo independente para que se assegure seu pleno desenvolvimento. O que não contribui para isso é a coerção social e a alienação, já que estas causam a deformação do pensamento, como se pensar fosse algo excepcional.

Nessa perspectiva, os processos de exclusão podem manifestar-se por meio de formas sutis de violência simbólica presentes nos contextos educacionais, afetando especialmente estudantes que historicamente enfrentam barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem (Bourdieu, 1989). Entre esses grupos, destacam-se os estudantes com deficiência, que frequentemente são confrontados com expectativas reduzidas acerca de suas capacidades e potencialidades. Tais concepções podem dificultar a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e comprometer o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Nesse contexto, a formação docente assume papel fundamental, uma vez que possibilita a reflexão crítica sobre concepções, práticas e estruturas que podem reproduzir processos de exclusão, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, equitativos e comprometidos com o desenvolvimento humano (Vygotsky, 1995; Leontiev, 1978).

Aqui tem-se novamente a necessidade de autonomia do professor em escolher metodologias e realizar a flexibilização e a adaptação curricular de conteúdo para o aluno com deficiência. O que falta é conhecimento para tanto, onde vê-se falhas na formação inicial e continuada, com poucas discussões a respeito da equidade escolar, se mostrando de modo insuficiente, e quando presentes, não tem foco prático, mas apenas teórico, o que compromete a práxis pedagógica, que só é efetiva com fundamentos teórico-práticos.

Novamente, aqui está a importância do significado do trabalho do-

cente, tendo por finalidade promover a ação de ensinar, pelo objetivo e pelo conteúdo de modo concreto, que será efetivado por meio de ações conscientes promovidas pelo professor, que deve considerar condições reais e objetivas para conduzir o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (Leontiev, 1978; Vygotsky, 1991).

À luz da perspectiva histórico-cultural, as discussões acerca da formação docente revelam a importância de compreender os desafios que permeiam a constituição de práticas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento humano em sua integralidade. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre o papel das políticas educacionais, da formação de professores e das condições objetivas de trabalho docente na construção de ambientes educacionais inclusivos. As reflexões desenvolvidas neste estudo reforçam a necessidade de fortalecer processos formativos que possibilitem aos professores atuar de forma crítica, consciente e comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes (Duarte, 2013; Ilyenkov, 2007).

Embora a formação docente não seja capaz de resolver, isoladamente, os diversos problemas que permeiam a educação brasileira, ela constitui um dos elementos centrais para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a efetivação de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores torna-se indispensável para a promoção do desenvolvimento humano e da formação integral dos estudantes. Contudo, persistem desafios relacionados à ampliação de investimentos e ao fortalecimento de ações formativas que atendam às demandas concretas da prática educativa.

As condições objetivas de trabalho e formação docente podem limitar a reflexão crítica sobre determinados processos educacionais e dificultar a implementação de práticas pedagógicas que atendam à diversidade presente nos contextos escolares.

Nesse cenário, a disposição individual do professor, embora importante, nem sempre é suficiente para responder às múltiplas demandas da prática educativa, sendo necessários conhecimentos teóricos, metodológicos e didáticos que subsidiem a utilização de estratégias diversificadas de ensino, recursos pedagógicos e adaptações curriculares. Quando tais condições não são adequadamente asseguradas, os estudantes podem enfrentar barreiras à aprendizagem e à participação escolar, o que contribui para a reprodução de mecanismos de exclusão e de violência simbólica nos espaços educacionais (Bourdieu, 1989).

Entretanto, nem sempre as práticas institucionais conseguem responder de forma efetiva às demandas educacionais contemporâneas, evidenciando a necessidade de fortalecer a formação docente e as políticas voltadas à promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste estudo evidenciam a relevância da perspectiva histórico-cultural para a compreensão das relações entre educação, desenvolvimento humano e formação docente. A partir das contribuições de Vygotsky, Leontiev e Ilyenkov, compreende-se que a educação escolar desempenha papel fundamental na mediação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, contribuindo para a formação do pensamento crítico e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico, uma vez que a qualidade das práticas pedagógicas está diretamente relacionada à capacidade do professor de promover processos de ensino e aprendizagem que favoreçam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Mais do que a transmissão de conteúdos, a educação escolar deve possibilitar o desenvolvimento da autonomia intelectual, da reflexão crítica e da formação humana integral.

As discussões também evidenciam a necessidade de fortalecer processos de formação inicial e continuada que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de reconhecer a diversidade presente nos espaços educacionais e de responder às diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes. A efetivação de uma educação inclusiva requer não apenas o acesso à escola, mas também condições que favoreçam a permanência, a participação e o desenvolvimento pleno de todos.

A natureza do trabalho docente não tem contribuído para uma maior objetivação do processo de aprendizagem, o que dificulta o aumento da autonomia do professor. A realização de práticas sociais inclusivas, que tenham como ideal superar a alienação em diversos níveis, é uma possibilidade que depende de uma busca permanente e conflituosa, dentro do sistema educacional, para que se possa desconstruir o processo de alienação em diferentes graus.

Trata-se de um processo contínuo de construção e desconstrução de ideias e comportamentos, onde alguns elementos possuem grande potencial de contributo, como a própria formação inicial e continuada, no sentido de propiciar um maior conhecimento ao professor, visando ampliar a autonomia docente e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana integral.

Por fim, é necessário conceber novas relações entre teoria e prática, valorizando a experiência de cada professor e sua realidade. A escola sempre deixa uma lacuna, que só pode ser superada por um professor que pensa dialeticamente, com percepções conscientes entre universal e singular, que observa com criticidade e reflete sobre sua práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llesp/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/significado_sentido_trabalho_docente.pdf. Acesso em: 4 jan. 2020.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.
- DAVYDOV, Vasily; MÁRKOVA, Anastasia. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.
- DUARTE, N. A dialética entre objetivação e apropriação. In: DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 31-52.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **Gênese e estrutura da antropologia de Kant**. São Paulo: Loyola, 2011.
- ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar! **Journal of Russian and East European Psychology**, [S. l.], v. 45, n. 4, p. 9-49, jul./ago. 2007.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento psíquico na criança e o problema dos deficientes mentais. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 59-84.
- LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Senzala, 1967.
- MARX, Karl. **O capital**. Livro I, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Livro I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. 1. Madrid: Aprendizaje Visor, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. 2. Madrid: Visor, 1993.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. 3. Madrid: Visor, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução

de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2020.

Capítulo 16

A CULTURA POP/GEEK E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

André Luiz dos Santos¹ e Vladimir Cerqueira dos Santos²

¹Professor do Campus Central/CET – Universidade Estadual de Goiás, e-mail: andre.luis@ueg.br;

²Acadêmico do curso de Cinema e Audiovisual Campus Laranjeiras - Universidade Estadual de Goiás, e-mail: vladimir.cerqueira@aluno.ueg.br.

Resumo: Este estudo analisa a realização do Dia Pop/Geek na Universidade Estadual de Goiás como estratégia de promoção da inclusão, do pertencimento estudantil e do diálogo entre a cultura contemporânea e a universidade. Fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, o trabalho compreendeu a deficiência a partir das relações sociais e culturais, valorizando a diferença como forma singular de desenvolvimento. A metodologia envolveu oficinas, jogos de RPG, rodas de conversa, exposições de quadrinhos e LPs, debates sobre videogames, animes e ficção científica. Os resultados evidenciaram o fortalecimento do sentimento de pertencimento, a ampliação do diálogo sobre inclusão e o reconhecimento da cultura Pop/Geek como espaço de sociabilidade e produção de conhecimento. Conclui-se que iniciativas como o Dia Pop/Geek Science contribuem para uma universidade mais democrática, inclusiva e conectada às experiências culturais da juventude contemporânea.

Palavras-chave: cultura pop/geek; inclusão; deficiência; pertencimento; universidade; ficção científica.

INTRODUÇÃO

A cultura Pop/Geek tem se apresentado, na contemporaneidade, como uma importante referência de encontro entre jovens e de acolhimento das diferenças que, cotidianamente, são isoladas ou excluídas em diversos espaços sociais. A carga simbólica associada a essa cultura tem sido cada vez mais reconhecida, revelando um campo fértil de diálogo entre identidade, tecnologia, imaginação e inclusão. Nesse universo, práticas culturais como os games, os jogos de RPG, os quadrinhos, os animes, a ficção científica e o audiovisual funcionam não apenas como formas de entretenimento, mas também como espaços de expressão, pertencimento e reconhecimento de diferentes modos de ser e existir.

A juventude contemporânea é marcada pela pluralidade, pela fluidez identitária e pela conectividade digital. Seu universo cultural constitui-se em meio às redes sociais, à cultura digital, às estéticas da cultura pop e aos movimentos que reivindicam visibilidade e respeito às diferenças — sejam elas culturais, sociais, de gênero ou relacionadas à neurodiversidade. Nesse cenário, a ficção científica estabelece uma relação significativa com a ciência, ora afirmando-a, ora questionando seus limites éticos, sociais e epistemológicos, abrindo espaço para imaginar mundos mais diversos e in-

clusivos.

Nessa perspectiva, têm sido propostos, na Universidade Estadual de Goiás, eventos que incentivam a aproximação entre a cultura Pop/Geek e o ambiente acadêmico, promovendo o reconhecimento da universidade como um espaço de pertencimento, diálogo e inclusão para jovens que vivenciam e praticam cotidianamente a cultura Pop/Geek, a leitura da ficção científica e outras expressões da cultura contemporânea.

Parte-se do pressuposto de que as particularidades psicológicas das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência não têm como fundamento o núcleo biológico, mas as relações sociais. Essa concepção, elaborada e defendida por Lev S. Vigotski (2022), dirige-se à crítica das interpretações que reduzem a deficiência a uma condição estritamente biológica, explicada por critérios quantitativos e mensuráveis. Sob essa perspectiva, a deficiência é compreendida como um déficit individual, produzindo efeitos pedagógicos que restringem as possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e participação social das pessoas com deficiência.

Seguindo a perspectiva vigotskiana, “a criança cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais, porém desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2022, p. 31). Essa compreensão reafirma a questão da diferença, que não se encontra condicionada a qualquer variação quantitativa em relação ao padrão considerado “normal”. Ao contrário, evidencia que o desenvolvimento ocorre por caminhos distintos, constituídos nas relações sociais e culturais que atravessam a experiência humana.

O reconhecimento da diferença aponta, necessariamente, para novas formas de pensar o campo educativo e suas possibilidades, não mais estritamente determinadas por concepções que tendem a reduzir as capacidades das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a educação deixa de se orientar pela lógica da falta ou da incapacidade e passa a considerar as múltiplas formas de desenvolvimento, aprendizagem e participação social.

Nesse contexto, iniciativas que transformam temporariamente os espaços acadêmicos por meio de atividades culturais, artísticas e científicas podem ampliar as possibilidades de reconhecimento e pertencimento, especialmente para estudantes que historicamente encontram barreiras à sua participação plena na vida universitária, como ocorre com muitas pessoas autistas. O sentimento de pertencimento ao espaço acadêmico constitui um elemento fundamental para os processos de formação, permanência e desenvolvimento desses estudantes.

O universo Pop/Geek tem se consolidado como um importante espaço de pertencimento, sociabilidade e expressão para diferentes grupos juvenis, favorecendo a valorização da criatividade, da diversidade e da inclusão. Nesse contexto, torna-se cada vez mais evidente a relevância social e cultural dos quadrinhos, livros, filmes, séries de televisão, videogames, *action figures*, jogos de tabuleiro e *card games*, entre outras manifestações

que compõem o amplo e diversificado campo da cultura pop. Ao incorporar essas linguagens ao ambiente universitário, ampliam-se as possibilidades de diálogo entre conhecimento científico, cultura contemporânea e inclusão, fortalecendo a universidade como um espaço aberto à diversidade de experiências, interesses e formas de participação social.

O DIA POP/GEEK COMO UM ESPAÇO OUTRO NA UNIVERSIDADE

A proposta do Dia Pop/Geek visou fortalecer o diálogo entre a universidade e as expressões culturais da juventude contemporânea, incentivando a compreensão da cultura Pop/Geek como um fenômeno interdisciplinar que articula arte, ciência, tecnologia e sociedade. Ao valorizar linguagens e práticas culturais frequentemente presentes no cotidiano de jovens universitários, o evento buscou ampliar os sentidos de pertencimento ao espaço acadêmico, contribuindo para uma universidade mais plural, inclusiva e sensível à diversidade de experiências e modos de existência.

A metodologia do evento fundamentou-se em práticas interativas, dialógicas e vivenciais, que buscaram aproximar o universo acadêmico das linguagens, experiências e produções simbólicas da cultura Pop/Geek. A proposta dirigiu-se a aprendizagem colaborativa, protagonismo estudantil e a inclusão cultural, reconhecendo diferentes formas de expressão, participação e construção de conhecimentos. As atividades foram desenvolvidas por meio de oficinas temáticas, rodas de conversa, exposições e experiências lúdicas, integrando arte, ciência e tecnologia como dimensões complementares da formação universitária.

Entre as estratégias metodológicas previstas, destacaram-se:

- **Jogos de RPG (Role-Playing Game)** – utilizados como ferramentas de expressão simbólica, socialização e reflexão sobre temas relacionados à identidade, à empatia, à cooperação e à tomada de decisões. As narrativas construídas durante os jogos foram exploradas como metáforas psicossociais e educativas, favorecendo processos de imaginação, diálogo e construção coletiva de sentidos.
- **Videogames e cultura digital** – compreendidos como linguagens culturais contemporâneas, utilizados para discutir o papel dos jogos eletrônicos na formação de subjetividades, nas representações sociais e nos processos de desenvolvimento cognitivo, criativo e tecnológico.
- **Rodas de conversa sobre RPG e terapia** – espaços de diálogo entre estudantes, professores e profissionais convidados, abordando as potencialidades do RPG como recurso terapêutico, educacional e inclusivo. As rodas de conversa também favoreceram a escuta, a reflexão crítica, o debate ético e o reconhecimento da diversidade de experiências e trajetórias.

- **Apresentação de trabalho sobre Anime e Mangá** - desenvolvida por meio de recursos tecnológicos e audiovisuais, articulando análises de personagens e narrativas com concepções psicológicas, sociais e culturais presentes no universo dos animes e mangás.
- **Exposição de quadrinhos e LPs (discos de vinil)** – organizada como uma mostra cultural e memorial, possibilitando a leitura crítica de elementos estéticos, históricos e simbólicos da cultura pop, bem como de suas relações com a ciência, a tecnologia, a memória e a sociedade.

Os projetos dos eventos foram elaborados, apresentados e discutidos coletivamente com discentes dos cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Letras, História, Química, Sistemas de Informação e Engenharia Agrícola. Observou-se ampla aceitação da proposta e reconhecimento da relevância das questões relacionadas ao universo cultural juvenil contemporâneo, especialmente no que se refere à cultura Geek Science.

A elaboração dos projetos esteve diretamente vinculada ao posicionamento crítico dos estudantes, à sua participação ativa nas discussões e ao envolvimento com a realização das ações propostas. A divulgação dos eventos foi realizada prioritariamente por meio das redes sociais, com a produção de cards e vídeos elaborados pelos próprios estudantes. Paralelamente, estabeleceu-se o compromisso de que cada participante convidasse um ou dois estudantes do ensino fundamental ou médio da rede pública para participarem do evento, ampliando o alcance da ação extensionista.

As discussões e avaliações ocorreram ao longo de todo o processo de organização e execução da ação. Destacaram-se três perspectivas centrais:

- a) a importância da criação de espaços como o Geek Science no ambiente universitário, especialmente para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes;
- b) o reconhecimento do espaço acadêmico como um ambiente aberto à pluralidade e à diferença, especialmente no que se refere às pessoas com deficiência, compreendendo a inclusão como um direito e como parte da diversidade humana. Dessa forma, não se restringe a concepção educativa acerca da deficiência a uma perspectiva assistencialista, mas valoriza-se a participação, o protagonismo e a produção de conhecimento por esses sujeitos no ambiente universitário;
- c) as possibilidades de desenvolvimento de estudos e pesquisas relacionados a jogos, games, RPG, animes, quadrinhos e outras expressões da cultura pop, articulados às diferentes áreas do conhecimento.

Considerando as metas estabelecidas nos projetos — integrar, de forma inclusiva, a cultura geek e a ficção científica às práticas formativas universitárias; promover o diálogo entre universidade e comunidade por meio da cultura pop; e fortalecer a cultura do respeito às diferenças, enfatizando a questão da deficiência e o sentimento de pertencimento estudantil — po-

de-se afirmar que as ações contribuíram para a abertura de novos espaços de diálogo na universidade.

Destacam-se, nesse sentido, as possibilidades de avanço nas discussões acerca da construção e organização de um espaço Geek Science na UEG, vinculado aos processos de inclusão das pessoas com deficiência e com potencial impacto cultural, acadêmico e formativo.

Sobre as dificuldades encontradas na elaboração e realização dos eventos, destaca-se a constatação das distâncias entre o que estava sendo proposto e as concepções predominantes acerca da cultura e da inclusão na universidade. Nesse sentido, destacam-se:

- a) dificuldades para identificar os sons, os movimentos e a estética da cultura pop/geek, bem como suas relações com o universo cultural das acadêmicas e dos acadêmicos;
- b) o fato de a Universidade Estadual de Goiás não divulgar, em seus dados oficiais, o número de estudantes com deficiência, o que dificulta a avaliação proporcional da participação desse público nas atividades realizadas;
- c) a ausência de espaços adequados para a organização e armazenamento dos materiais e equipamentos necessários à realização dos eventos.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES ACERCA DO PENSAMENTO NAS SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO ACADÊMICO E A CULTURA POP/GEEK

Na mesma ressonância de Grant Morrison (2012), para quem “vivemos nas histórias que contamos”, ao tratar da experiência acadêmica é comum, como em qualquer espaço social, a indagação sobre o lugar em que vivo, estudo e penso, bem como sobre as possibilidades de encontro com o outro.

Como contar a própria história na universidade? Ou, como o universo da própria história pode habitar o espaço acadêmico? Ao se referir ao conhecimento de si, Foucault (2022, p. 115) afirma que,

Tal conhecimento de si não tem por objetivo a constituição da verdade (de discursos verdadeiros) sobre nós mesmos; seu objetivo é controlar o processo pelo qual adquirimos discursos verdadeiros, nos integramos com nós mesmos, transformamos a nós mesmos graças a eles. E controlar esse processo quer dizer ter consciência dele, medi-lo e, ao mesmo tempo, reforçá-lo, acelerá-los.

Mas não haveria, nesse processo, uma relação com o sentimento de pertencimento necessário ao reconhecimento das acadêmicas e dos acadêmicos como parte da universidade? Se, como sugere Foucault (2022), o conhecimento de si envolve processos de transformação e apropriação dos discursos que constituem nossa experiência, então a possibilidade de narrar a própria história e de reconhecer nela um lugar de existência no espaço acadêmico torna-se fundamental.

O pertencimento não se reduz à presença física na universidade; envolve também o reconhecimento simbólico de si e do outro como partici-

pantes legítimos da vida acadêmica. Nesse sentido, a cultura pop/geek pode constituir-se como uma linguagem capaz de favorecer encontros, compartilhar experiências e ampliar as possibilidades de identificação entre estudantes, contribuindo para a construção de espaços mais inclusivos e sensíveis à diversidade das trajetórias que habitam a universidade.

Ainda nessa relação entre o pensamento, a universidade, a cultura pop/geek e a inclusão, destaca-se o reconhecimento da importância da ficção científica como um campo privilegiado para a reflexão acerca dos efeitos da tecnologia sobre a vida contemporânea. Ao explorar cenários possíveis, utopias, distopias e transformações das relações humanas, a ficção científica amplia as possibilidades de problematização dos impactos sociais, culturais, éticos e subjetivos decorrentes do desenvolvimento tecnológico.

Steven Shaviro (2024) entende que a ficção científica é uma das práticas mais poderosas da atualidade para imaginar alternativas e refletir sobre os efeitos das novas tecnologias. De certa forma, entram em questão tanto as transformações do mundo produzidas pela tecnologia quanto as transformações do próprio ser humano diante dela.

A imaginação da ficção científica, uma das principais referências na elaboração dos quadrinhos, de suas histórias, personagens e mundos, volta-se para um processo de deslocamento do humano, concebido como uma experiência permanente de transformação, fragmentação e reinvenção. Nesse sentido, a ficção científica não apenas imagina futuros possíveis, mas também problematiza as formas pelas quais compreendemos a nós mesmos em um contexto cada vez mais atravessado pela tecnologia.

A perspectiva de Shaviro reafirma a importância da ficção científica como um campo privilegiado para repensar o ser humano e seus limites. Tal perspectiva pode constituir uma importante referência para questionar e transformar os diferentes estigmas historicamente associados à deficiência. Ao problematizar concepções fixas de corpo, identidade, capacidade e normalidade, a ficção científica abre espaço para a imaginação de outras formas de existência, contribuindo para deslocar visões negativas e reducionistas sobre a diferença.

Dentro dos limites e das possibilidades do humano, pode-se também pensar o campo educativo e suas dificuldades de transformação. Pierre Lévy (1999) destaca que a integração das tecnologias digitais exige mudanças culturais e pedagógicas profundas, que ocorrem de forma lenta e complexa.

Como observa o autor:

Apesar de diversas experiências positivas sustentadas pelo entusiasmo de alguns professores, o resultado global é deveras decepcionante. Por quê? É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe, portanto, o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos. (Levy, 2001, p. 08)

A reflexão de Lévy permite compreender que as transformações tecnológicas não produzem, por si mesmas, mudanças imediatas nas práticas educativas. A incorporação de novas linguagens, tecnologias e formas de produção cultural — como aquelas presentes na cultura pop/geek e na ficção científica — depende de processos mais amplos de transformação institucional, pedagógica e cultural. Nesse sentido, os desafios encontrados na construção de espaços como o Geek Science revelam não apenas dificuldades organizacionais, mas também tensões relacionadas às formas tradicionais de compreender o conhecimento, a cultura, a inclusão e o próprio papel da universidade.

Relato de um estudante autista sobre o RPG e o espaço Pop/Geek:

"Você pode fazer o RPG de uma forma completamente maleável. Só que, para fazer isso, precisa ter muita noção do que está fazendo e um bom nível de experiência. Se você ainda não tem essa experiência, eu recomendo seguir um formato mais estruturado. Assim, você tem pelo menos uma noção mínima do que está fazendo. Mas isso depende tanto das regras quanto da experiência que a pessoa tem com jogos.

A leitura também influencia. Eu acho que isso pode até ser considerado um nível de experiência: o quanto você leu e o quanto você assistiu. Quando você vai mestrar um RPG, seja algo mais tradicional, como *Dungeons & Dragons*, ou um sistema com uma estética completamente diferente, é importante ter repertório¹.

Eu acho que conhecer a mídia e entender como o RPG funciona é sempre muito importante. Mas existe uma coisa que, na minha opinião, acaba sendo um defeito de muitos RPGs: eles podem se tornar muito fechados em si mesmos. Os autores de RPG acabam consumindo apenas RPG.

Eu acredito que as grandes obras surgem justamente quando você busca referências em vários lugares. É preciso absorver influências de livros, filmes, animes, jogos e outras formas de narrativa. Para construir uma boa história, você precisa criar conexões entre todas essas linguagens e experiências." (Estudante autista participante do projeto, 2025 e 2026)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas por meio do dia Pop/Geek evidenciaram que a cultura pop/geek pode constituir-se como um importante espaço de aproximação entre a universidade e as experiências culturais da juventude contemporânea. Mais do que um conjunto de práticas voltadas ao entretenimento, os jogos, quadrinhos, animes, RPGs, filmes e narrativas da ficção científica revelaram-se potentes dispositivos de encontro, pertencimento e produção de sentidos no contexto acadêmico.

As ações realizadas permitiram ampliar o diálogo entre ciência, tecnologia, cultura e inclusão, favorecendo a participação de estudantes que, muitas vezes, encontram dificuldades para reconhecer a universidade como um espaço que acolhe suas experiências, interesses e modos de existir. Nes-

¹ A obra de Wyatt (2008) constitui uma das principais referências para as regras da 4ª edição de *Dungeons & Dragons*, sistema considerado um dos marcos do RPG de mesa contemporâneo e herdeiro da tradição do RPG clássico iniciada na década de 1970.

se sentido, a cultura pop/geek mostrou-se capaz de produzir aproximações entre diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a construção de um ambiente acadêmico mais plural e sensível à diversidade humana.

O relato do estudante autista reforça essa perspectiva ao destacar a importância do repertório cultural, da imaginação e das múltiplas referências narrativas na construção de histórias e experiências significativas. Sua reflexão evidencia que o RPG, assim como outras expressões da cultura pop/geek, ultrapassa a dimensão do jogo e pode constituir-se como espaço de criação, socialização, aprendizagem e desenvolvimento. Ao defender a necessidade de estabelecer conexões entre livros, filmes, animes, jogos e outras linguagens, o estudante aponta para uma compreensão ampla da cultura, marcada pelo diálogo entre diferentes formas de conhecimento e expressão.

As discussões desenvolvidas ao longo do projeto também permitiram problematizar concepções tradicionais acerca da deficiência, reafirmando a importância de compreendê-la a partir das relações sociais, culturais e educativas. Nessa perspectiva, a inclusão não se restringe ao acesso físico aos espaços universitários, mas envolve o reconhecimento das pessoas com deficiência como participantes legítimas da vida acadêmica, produtoras de cultura, conhecimento e novas formas de pensar o mundo.

Por fim, considera-se que a criação e o fortalecimento de espaços como o Geek Science podem contribuir significativamente para a construção de uma universidade mais democrática, acolhedora e conectada às transformações culturais do presente. Ao valorizar as linguagens da cultura pop/geek e da ficção científica, a universidade amplia suas possibilidades de diálogo com a juventude contemporânea e fortalece práticas educativas comprometidas com a inclusão, a diversidade e a imaginação de outros modos possíveis de existência.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Dizer a verdade sobre si**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2001.

MORRISON, Grant. **Superdeuses**. São Paulo: Seoman, 2012.

SHAVIRO, Steven. **Fluid futures: science fiction and potentiality**. New York: Repeater Books, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas: tomo cinco: fundamentos de defectologia**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2022.

WYATT, James. **Dungeons & Dragons: guia do mestre 4.0: regras básicas de RPG**. São Paulo: Devir, 2008.

Capítulo 17

INCLUSÃO E SUSTENTABILIDADE COMO EIXOS DO PDI 2027–2031 DA UNIFIMES: FUNDAMENTOS, DIRETRIZES E PERSPECTIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO

Pauliane Rodrigues Resende¹, Camila Alberto Vicente de Oliveira², Evandro Salvador Alves de Oliveira³, Juliene Rezende Cunha⁴, Marilaine de Sá Fernandes⁵ e Maria do Carmo Ribeiro Abreu⁶

¹Professora do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), e-mail: pauliane@unifimes.edu.br;

²Professora da Universidade Federal de Jataí (UFJ), e-mail: camila.oliveira@ufj.edu.br; ³Professor do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), Pró-Reitor de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, e-mail: evandro@unifimes.edu.br; ⁴Professora do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) e Reitora, e-mail: juliene@unifimes.edu.br; ⁵Professora do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) e Vice-Reitora, e-mail: marilaine@unifimes.edu.br; ⁶Professora da rede estadual de educação de Goiás, e-mail: mribeiroabreu@yahoo.com.br.

Resumo: Este capítulo objetiva apresentar a estruturação da Política Institucional de Inclusão e Sustentabilidade recém construída e aprovada em 2026 do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), inscrita no Plano de Desenvolvimento Institucional 2027-2031 (PDI). A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em pesquisa documental e bibliográfica. Os resultados evidenciam avanço expressivo, com inclusão multidimensional, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), responsabilidade socioambiental e governança integrada. Conclui-se que a institucionalização das duas políticas constitui passo decisivo rumo a uma educação superior mais equitativa e sustentável, exigindo, contudo, estratégias contínuas de formação, monitoramento e financiamento para sua efetiva implementação.

Palavras-chave: educação superior; políticas institucionais; inclusão; sustentabilidade; plano de desenvolvimento institucional.

INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro tem atravessado, nas últimas décadas, um processo acelerado de democratização do acesso, impulsionado por políticas de expansão, ações afirmativas e marcos legais que redefiniram a relação entre a universidade e a sociedade.

Considerando a função primaz da Universidade, enquanto espaço formativo, entendemos que ela

[...] se ocupa mais diretamente com a formação e a produção intelectual, a partir do estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes da sociedade. Em vista disso, representa um dos atores proeminentes para o enfrentamento dos problemas sociais mais urgentes, a exemplo dos desafios da Agenda 2030 e, por esse motivo, não pode abster-se de dialogar e propor ações voltadas ao desenvolvimento sustentável. (Savegnago, Gomez e Dalla Corte, 2022 p. 236)

Nesse contexto, a inclusão de estudantes com deficiência, em situa-

ção de vulnerabilidade socioeconômica e pertencentes a grupos historicamente marginalizados tornou-se imperativo ético e normativo, exigindo das Instituições de Ensino Superior (IES) respostas concretas que transcendam o mero cumprimento legal e se convertam em cultura institucional efetiva. Esse imperativo ganha contornos ainda mais desafiadores quando se observa que as barreiras à participação plena de estudantes com necessidades específicas persistem no cotidiano universitário, exigindo não apenas normas, mas uma responsabilidade institucional compartilhada e coletiva (Nozu; Bruno; Cabral, 2018)

Paralelamente, a crescente urgência da crise socioambiental global e a incorporação da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) ao planejamento educacional colocam em pauta o papel das universidades como agentes de desenvolvimento sustentável. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade), o ODS 10 (Redução das Desigualdades) e o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), interpelam diretamente as práticas acadêmicas, a gestão institucional e a produção do conhecimento. Nesse cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) assumem posição estratégica, sendo responsáveis não apenas pela formação de capital humano qualificado, mas pelo protagonismo na construção de uma cultura científica e institucional comprometida com a sustentabilidade e a equidade (De Souza; Stefani, 2024).

Diante disso, que o Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), instituição de ensino superior pública municipal localizada no sudoeste goiano, aprovou, em 2026, sua Política Institucional de Inclusão e Sustentabilidade, documento normativo estruturante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2027–2031. Trata-se de instrumento que articula, de forma inédita no contexto da instituição, as dimensões da equidade, da acessibilidade, da responsabilidade socioambiental e da governança institucional, sob a coordenação da Diretoria de Inclusão e Sustentabilidade (DIS), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (PROEPE).

Diante desse cenário, o capítulo se propõe a responder à seguinte questão: como a Política Institucional de Inclusão e Sustentabilidade da UNIFIMES se fundamenta nos marcos legais e teóricos vigentes, e quais são suas perspectivas e desafios de implementação no contexto de uma IES pública municipal do interior de Goiás?

O objetivo geral consiste analisar a referida política, identificando seus fundamentos normativos e teóricos, suas diretrizes centrais e as perspectivas abertas por sua institucionalização no PDI 2027–2031. Os objetivos específicos são: (a) caracterizar os marcos legais e os paradigmas teóricos que sustentam a política; (b) identificar as dimensões de inclusão e sustentabilidade previstas no documento; e (c) discutir os desafios e potencialidades de implementação no contexto institucional.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em pesquisa documental e bibliográfica (Gil, 2017), tomando como corpus central

o próprio documento da política aqui citada e dialogando com a literatura especializada do campo da Educação Superior e das políticas públicas educacionais. Trata-se, portanto, de uma revisão bibliográfica que tem como foco central explorar, a partir de uma perspectiva documental, uma política institucional recém criada e em fase de implantação, qual seja a política de inclusão e sustentabilidade da UNIFIMES.

A relevância científica deste trabalho reside na contribuição para o campo das políticas educacionais no ensino superior, particularmente no que se refere às IES do interior brasileiro, contexto ainda pouco explorado na literatura. Do ponto de vista social e institucional, a análise sistemática de um instrumento normativo recém-aprovado pode subsidiar processos de avaliação, revisão e aprimoramento das práticas inclusivas e sustentáveis na UNIFIMES e em instituições similares.

O texto está organizado em cinco seções: após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica e conceitual; em seguida, descreve-se a metodologia; na quarta seção, expõem-se os resultados e a discussão analítica; por fim, são tecidas as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL

Inclusão no Ensino Superior: Paradigmas, Marcos Legais e Desenho Universal para a Aprendizagem

A compreensão contemporânea de inclusão no ensino superior rompe com o modelo médico-corretivo, que centrava na deficiência individual a explicação para as dificuldades de participação social, para adotar o modelo social, segundo o qual são as barreiras estruturais, atitudinais e comunicacionais que produzem a exclusão (Sassaki, 2010; OMS, 2001). Essa virada paradigmática tem implicações profundas para as políticas institucionais: ao invés de adaptar o sujeito à instituição, cabe à instituição transformar suas práticas, ambientes e culturas para acolher a diversidade humana em sua integralidade.

Estudos empíricos em universidades federais brasileiras demonstram, contudo, que essa transformação é processual e enfrenta resistências concretas: mesmo em instituições com políticas declaradas de inclusão, persistem barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas que dificultam o acesso, a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes público-alvo da educação especial (Nozu; Bruno; Cabral, 2018).

No Brasil, esse percurso foi marcado por conquistas legislativas. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito social universal (art. 205) e assegurou atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) consolidou o direito à educação especial na perspectiva inclusiva. O Decreto n.º 7.611/2011 regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e,

por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) que é conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representou o marco mais abrangente ao incorporar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU ao ordenamento jurídico nacional com status de emenda constitucional.

Mais recentemente, o Decreto n.º 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, revogando o Decreto n.º 7.611/2011 e estabelecendo diretrizes mais robustas para a garantia do direito à educação de estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação em um sistema educacional inclusivo, com ênfase na escolarização em classes comuns, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de caráter complementar e na formação continuada dos profissionais da educação.

No âmbito pedagógico, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como diretriz estruturante das práticas inclusivas. Desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST), o DUA propõe que os ambientes e processos de aprendizagem sejam planejados, desde sua origem, para atender à diversidade de aprendentes, por meio de múltiplos meios de representação, de ação e expressão, e de engajamento. Sua incorporação aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) representa, portanto, não uma adaptação posterior, mas uma reconfiguração estrutural do currículo em perspectiva inclusiva (Melo; Martins, 2013).

Cumprir destacar, ainda, que a inclusão no ensino superior não se encerra no acesso. A experiência concreta de instituições que implementaram núcleos de acessibilidade revela que iniciativas pontuais não são suficientes, sendo necessária, nas palavras de Nozu, Bruno e Cabral (2018, p. 111), *"uma estrutura orgânica, na qual haja uma comunicação direta entre este e as diversas instâncias da Universidade"*, articulando as demandas específicas dos estudantes a ações institucionais de caráter universal.

Zago (2006) demonstra que o enfrentamento real da desigualdade educacional exige políticas de permanência que considerem as dimensões socioeconômicas, culturais, pedagógicas e afetivas da trajetória estudantil. Nesse sentido, a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituída pelo Decreto n.º 7.234/2010, oferece o referencial normativo para a sustentação financeira e o acompanhamento integral dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Sustentabilidade Institucional, ODS e o Papel das Universidades

O conceito de desenvolvimento sustentável, consagrado pelo Relatório Brundtland (CMMAD, 1987, p. 46) como aquele que *"atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades"*, estrutura-se em torno de três dimensões interdependentes: ambiental, social e econômica. Essa tríade, retomada e

aprofundada pela Agenda 2030 da ONU (2015), com seus 17 ODS e 169 metas, tornou-se o principal referencial normativo global para o planejamento institucional sustentável.

As universidades ocupam posição singular nesse cenário. Enquanto produtoras de conhecimento, formadoras de profissionais e agentes territoriais, as IES têm o potencial de integrar os princípios da sustentabilidade não apenas em seus campi físicos, mas na formação curricular, nas agendas de pesquisa e nas práticas extensionistas. Revisão integrativa da produção acadêmica brasileira sobre o tema demonstra que as pesquisas sobre sustentabilidade nas IES ainda se concentram predominantemente no eixo operacional de gestão e modelos de indicadores, evidenciando uma lacuna relevante de estudos que articulem sustentabilidade à formação curricular, às práticas de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada (De Souza; Stefani, 2024).

No contexto brasileiro, Tauchen e Brandli (2006) destacam que, apesar do crescente discurso da sustentabilidade nas IES, a implementação de práticas efetivas ainda encontra obstáculos relacionados à fragmentação das iniciativas, à falta de indicadores sistematizados e à ausência de políticas institucionais integradas. Essa constatação é corroborada por estudos recentes: a incorporação institucional dos ODS ainda é incipiente no Brasil, sendo que apenas parte das universidades federais incorporou formalmente esses objetivos em seus documentos institucionais, sem que isso garanta a efetividade das ações correspondentes (Moura-Leite, 2023). Superar as barreiras à implementação que incluem resistência cultural, escassez de recursos, ausência de liderança dedicada e falta de indicadores de monitoramento é condição *sine qua non* para que as políticas declaradas se convertam em transformação real (Moura-Leite, 2023).

É exatamente essa lacuna que documentos como o da UNIFIMES buscam endereçar, ao articular a sustentabilidade ao PDI, ao Plano Estratégico de Gestão (PEG) e à avaliação institucional pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Por fim, ao adotar políticas de inclusão e sustentabilidade, as IES respondem tanto a pressões coercitivas (legislação), quanto miméticas (adoção de modelos considerados legítimos pelo campo) e normativas (profissionalização da gestão universitária). Compreender essa dinâmica é fundamental para distinguir a adoção formal de políticas de sua efetiva incorporação à cultura institucional.

METODOLOGIA

Este trabalho utilizou-se da abordagem qualitativa para a sua construção, entendida como aquela que se ocupa da compreensão dos significados, das relações e dos processos sociais em sua dimensão interpretativa. O delineamento metodológico é documental e bibliográfico (Gil, 2017), o que

significa que a produção dos dados se baseia na leitura e análise sistemática de fontes primárias e secundárias.

O corpus documental é composto pela Política Institucional de Inclusão e Sustentabilidade da UNIFIMES (2026), documento oficial aprovado pelos órgãos colegiados competentes da instituição e estruturante do PDI 2027–2031. Foram considerados, ainda, como documentos complementares, os marcos legais citados na própria política, a Constituição Federal de 1988, LDB (Lei n.º 9.394/1996), LBI (Lei n.º 13.146/2015), Decreto n.º 7.611/2011, Agenda 2030 da ONU e normas ISO 14001, bem como o referencial bibliográfico da área.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Política de Inclusão: Fundamentos, Estrutura e Inovações Normativas

A Política Institucional de Inclusão da UNIFIMES se estrutura em seis títulos e vinte e um capítulos, organizando desde a natureza e finalidade da Diretoria de Inclusão e Sustentabilidade até as disposições sobre avaliação, metas e indicadores. Seu Art. 3.º define com precisão a finalidade da DIS: "assegurar a promoção da acessibilidade, da equidade, da diversidade e da permanência com êxito acadêmico, garantindo condições institucionais para o pleno desenvolvimento dos sujeitos no âmbito da educação superior" (UNIFIMES, 2026).

Essa formulação dialoga diretamente com os princípios do Decreto n.º 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e reafirma o direito à educação de estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação em um sistema educacional inclusivo, com garantia de igualdade de oportunidades, combate ao capacitismo e promoção da equidade e da diversidade humana. O alinhamento da política da UNIFIMES a esse marco federal mais recente evidencia sua atualidade normativa e demonstra que a instituição antecipa e incorpora os padrões contemporâneos da legislação nacional de inclusão educacional.

Um dos aspectos mais relevantes da política é a concepção multidimensional de acessibilidade adotada no Art. 18, que a compreende em cinco dimensões: arquitetônica, pedagógica, comunicacional, tecnológica e atitudinal. Essa última dimensão é particularmente significativa, pois reconhece que a transformação dos comportamentos, das crenças e dos valores dos membros da comunidade acadêmica é condição necessária e frequentemente negligenciada para a inclusão efetiva. A inclusão atitudinal não se normatiza por decreto; ela exige formação continuada, diálogo permanente e transformação cultural, o que torna os Arts. 22 e 23, que tratam das estratégias de formação e sensibilização, centrais para a coerência interna do documento.

A incorporação do Desenho Universal para a Aprendizagem como diretriz obrigatória para os PPCs (Art. 13 e Art. 27, inciso I) representa avanço pedagógico expressivo. A meta de implementação do DUA em 100% dos cursos é ambiciosa e dialoga com as melhores práticas internacionais, mas sua concretização pressupõe formação docente qualificada, revisão curricular sistemática e suporte técnico-pedagógico contínuo elementos que precisarão ser previstos nos Planos de Ação anuais da DIS.

A política também prevê, no Título IV, a consolidação de uma cultura inclusiva orientada pela "formação integral, pela justiça social e pelo compromisso com a transformação da realidade" (Art. 22), com estratégias de formação continuada para docentes e técnicos, educação para a diversidade e integração comunitária. O Art. 25, que institui tolerância zero a discriminação, preconceito e assédio, com criação de canais de denúncia e protocolos de acolhimento, reforça o compromisso com um ambiente acadêmico psicologicamente seguro, em consonância com as demandas contemporâneas de bem-estar estudantil.

Em relação à assistência estudantil (Arts. 20-21), a política alinha a UNIFIMES às diretrizes do PNAES ao prever apoio socioeconômico, inclusão digital, promoção da saúde mental, suporte pedagógico especializado e políticas de permanência parental. Para uma IES do interior de Goiás, cuja comunidade acadêmica inclui expressivo contingente de estudantes trabalhadores e de primeira geração universitária, essas medidas têm impacto potencial significativo na redução da evasão e na ampliação da diplomação com equidade.

A Política de Sustentabilidade: Governança, ODS e Gestão Ambiental

A Política Institucional de Sustentabilidade da UNIFIMES organiza-se em torno de uma concepção tridimensional do desenvolvimento sustentável, articulando as dimensões ambiental, social e econômica (Art. 3.º). Seu alinhamento normativo é abrangente: além da Constituição Federal e da legislação ambiental brasileira (Lei n.º 6.938/1981, Lei n.º 12.305/2010, Lei n.º 9.605/1998), o documento incorpora a Agenda 2030 da ONU, os princípios de ESG e as normas ISO 14001, sinalizando ambição de inserção em padrões internacionais de governança socioambiental.

Do ponto de vista da gestão administrativa, o Art. 16 da política de sustentabilidade representa uma das contribuições mais concretas do documento, ao determinar a adoção de critérios de sustentabilidade em compras e contratações, o uso racional de água, energia e recursos naturais, a gestão adequada de resíduos sólidos e a digitalização de processos administrativos. Essas medidas, além de seu impacto ambiental direto, alinham a UNIFIMES às exigências da Nova Lei de Licitações (Lei n.º 14.133/2021) e às boas práticas de compliance institucional.

A integração da sustentabilidade ao ensino, à pesquisa e à extensão (Arts. 13-15) é outro ponto de destaque. A determinação de que os PPCs incor-

porem os ODS de forma interdisciplinar, promovam a economia circular e articulem atividades extensionistas voltadas à sustentabilidade representa uma perspectiva curricular que supera a visão conteudista e instrumental da sustentabilidade para situá-la como eixo epistemológico transversal à formação profissional.

No campo da internacionalização (Art. 17), a política prevê participação em redes internacionais voltadas aos ODS e captação de recursos para projetos sustentáveis, o que, no contexto de uma IES regional, representa uma perspectiva de inserção global que pode ampliar o impacto territorial da produção científica e das práticas extensionistas da UNIFIMES.

Articulações Institucionais, Monitoramento e Desafios de Implementação

Uma das características mais relevantes da Política de Inclusão e Sustentabilidade da UNIFIMES é sua articulação sistêmica com os demais instrumentos de planejamento e avaliação institucional. Ao integrar a política ao PDI 2027-2031, ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), ao Plano Estratégico de Gestão (PEG) e aos relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA), a instituição cria uma cadeia de planejamento, execução e monitoramento que confere coerência e sustentabilidade à implementação das diretrizes.

O sistema de monitoramento previsto nos Títulos V de ambas as políticas, com indicadores institucionais vinculados ao PDI, Planos de Ação anuais submetidos ao CONSEPE e relatórios anuais de acompanhamento, oferece uma realidade que, se efetivamente operacionalizada, pode constituir um modelo de gestão baseada em evidências para IES de porte e perfil similares ao da UNIFIMES.

A análise do documento revela também desafios no que diz respeito ao financiamento, os Arts. 29-31 da política de sustentabilidade prevê a integração das ações ao orçamento institucional e a captação de recursos via convênios e editais de fomento. A formação continuada de docentes para o DUA e a acessibilidade, o funcionamento pleno do NUMAPIA e a manutenção de estruturas de assistência estudantil demandam investimento regular e planejado. Assim, exige-se estratégias contínuas de sensibilização, formação e avaliação participativa.

Nesse sentido, De Souza e Stefani (2024) identificam uma agenda de pesquisa prioritária para o campo, que inclui a realização de estudos empíricos com gestores, docentes e discentes das IES, além da análise de seus projetos pedagógicos, programas de pesquisa, extensão e planos de desenvolvimento institucional exatamente o tipo de investigação que as pesquisas futuras sobre a UNIFIMES deverão empreender.

Por fim, destaca-se que o contexto territorial da UNIFIMES, uma IES localizada em Mineiros, no sudoeste goiano, região marcada por significativa diversidade socioeconômica e por demandas específicas do agronegócio e da agricultura familiar, impõe à política de sustentabilidade uma oportuni-

dade singular: articular as diretrizes da Agenda 2030 às realidades e saberes do território, fortalecendo o papel social da instituição no desenvolvimento regional sustentável e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise evidenciam que o documento que retrata a política institucional da UNIFIMES voltada ao aspecto da inclusão e da sustentabilidade representa avanço normativo expressivo, tanto pela abrangência das dimensões contempladas quanto pela coerência de sua articulação com os marcos legais vigentes e com a Agenda 2030. Para além de expressar um alinhamento com os objetivos e metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2026), a incorporação do DUA como diretriz curricular obrigatória, a concepção multidimensional de acessibilidade, a previsão de assistência estudantil integral e o alinhamento aos ODS conferem à política um perfil inovador no contexto das IES do interior brasileiro.

Além disso, as universidades que incorporam formalmente os ODS em seus PDIs tendem a produzir impactos mais consistentes e duradouros, uma vez que o compromisso institucional passa a orientar as práticas de docentes, discentes, gestores e demais membros da comunidade universitária de forma sistemática e contínua. A UNIFIMES, ao articular a Agenda 2030 ao seu planejamento estratégico, demonstra que a sustentabilidade não é apenas pauta declaratória, mas eixo estruturante da gestão e da formação.

Dialogando com a relevância do PDI e a aproximação com os ODS, a escolha institucional de articular inclusão e sustentabilidade em uma única diretoria e em um único documento normativo é, em si, uma decisão estratégica que reconhece a interdependência entre equidade social e responsabilidade socioambiental. Trata-se de uma perspectiva alinhada às mais contemporâneas concepções de desenvolvimento humano e institucional.

As limitações deste trabalho decorrem de seu caráter documental: a análise da norma não permite avaliar os processos de implementação, os impactos concretos na comunidade acadêmica ou as percepções dos sujeitos envolvidos. Pesquisas futuras de abordagem qualitativa e participativa, envolvendo docentes, discentes, técnicos e gestores serão fundamentais para acompanhar a implementação da política e identificar avanços, lacunas e necessidades de revisão.

Em síntese, a Política Institucional de Inclusão e Sustentabilidade da UNIFIMES coloca a instituição em trajetória alinhada aos princípios constitucionais, às demandas legais e aos compromissos globais com a educação superior de qualidade, equitativa e sustentável. Que essa trajetória se consolide em práticas transformadoras, cotidianas e participativas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Centro Universitário de Mineiros pelo apoio institucional e à análise crítica do Prof. Marcos Elias Moreira, que contribuiu com olhares para a construção da política de inclusão e sustentabilidade da UNIFIMES.

DECLARAÇÃO DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaramos que foram empregadas ferramentas de Inteligência Artificial em etapas específicas deste trabalho, exclusivamente como apoio linguístico, revisão textual, organização, análise auxiliar, mantendo-se a responsabilidade integral pela interpretação, argumentação e resultados apresentados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MINEIROS (UNIFIMES). **Política Institucional de Inclusão e Sustentabilidade**. Mineiros: UNIFIMES, 2026.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO

(CMMAD). **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

DE SOUZA, S. S.; STEFANI, S. R. Perfil da pesquisa acadêmica brasileira sobre sustentabilidade alinhada ao ensino superior: uma revisão integrativa. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 9, n. 1, p. 81-97, jan./fev. 2024. DOI: 10.48017/dj.v9i1.2612. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2612. Acesso em: 10 jun. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, M. H. (org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

MOURA-LEITE, R. C. Abordagem integral institucional da sustentabilidade nas instituições de ensino superior: como incorporar a sustentabilidade em suas funções e estabelecer parcerias para o fomento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 28, ed. esp., p. 34-37, dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/25562>. Acesso em: 9 jun. 2026.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 105-113, 2018. DOI: 10.1590/2175-3539/2018/056. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n4ZQnWfkYt7W3YSrh3VMpmt/>. Acesso em: 5 jun. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 8 jun. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Genebra: OMS, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVEGNAGO, C.; GOMEZ, S.; DALLA CORTE, M. A agenda 2030 nas universidades federais brasileiras: um estudo exploratório. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 14, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2737>. Acesso em: 12 jun. 2026.

TAUCHEN, J.; BRANDLI, L. L. A gestão ambiental em instituições de ensino superior: modelo para implantação em campus universitário. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 503-515, set./dez. 2006.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Parte 4

Extensão Universitária e Impacto Social

Capítulo 18

A QUALIFICAÇÃO DAS PROPOSTAS EXTENSIONISTAS COMO ESTRATÉGIA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Ana Lúcia Carrijo Adorno¹ e Julliana Simas Vasconcellos²

¹Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), e-mail: ana.adorno@ueg.br; ²Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), e-mail: julliana.simas@ueg.br.

Resumo: Este estudo analisa a qualificação das propostas extensionistas como estratégia de institucionalização da extensão universitária e de transformação social na Universidade Estadual de Goiás (UEG). A pesquisa adota abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, com base em normativas nacionais e institucionais, documentos da UEG e produções acadêmicas recentes sobre curricularização, institucionalização, participação social e transformação social. Os resultados indicam que a regulamentação é indispensável, mas insuficiente sem propostas com comunidade externa definida, protagonismo discente, metodologia coerente e indicadores de efeitos formativos e territoriais. Conclui-se que a qualificação das propostas fortalece a extensão como prática acadêmica dialógica, formativa e socialmente referenciada.

Palavras-chave: extensão universitária; propostas extensionistas; curricularização da extensão; institucionalização; transformação social.

INTRODUÇÃO

A extensão universitária ocupa lugar estratégico na educação superior brasileira, especialmente a partir das diretrizes que orientam sua inserção nos currículos dos cursos de graduação. Ao ser compreendida como dimensão acadêmica articulada ao ensino e à pesquisa, deixa de ser atividade complementar e passa a integrar a formação discente, a produção de conhecimento e a relação da universidade com a sociedade. Nesse contexto, a curricularização representa exigência normativa e oportunidade de repensar práticas pedagógicas, formas de interação social e compromisso público das instituições de educação superior (Brasil, 2018).

No âmbito da Universidade Estadual de Goiás (UEG), esse debate assume relevância em razão da presença territorial da instituição em diferentes municípios e regiões. A UEG, por sua configuração multicampi, possui potencial para desenvolver ações extensionistas vinculadas às demandas dos territórios goianos, aproximando a formação acadêmica de problemas concretos da sociedade e fortalecendo a participação discente, o diálogo com a comunidade externa e a produção de respostas socialmente referenciadas.

A institucionalização da extensão na UEG vem sendo estruturada por normativas, políticas institucionais, regulamentos, editais, sistemas de registro e instâncias avaliativas. Contudo, a existência dessas normativas e instâncias institucionais, embora indispensável, não garante que as ações sejam efetivamente formativas, dialógicas e socialmente transformadoras. Diante disso, este trabalho parte do seguinte problema: de que modo a qualificação das propostas extensionistas pode contribuir para a institucionalização da extensão universitária na UEG e para a efetivação de ações comprometidas com a transformação social?

O objetivo geral é analisar a qualificação das propostas extensionistas como estratégia de fortalecimento institucional, considerando sua relação com a regulamentação, a formação discente, a participação da comunidade externa, as instâncias avaliativas e a finalidade social das ações. A relevância do estudo está em deslocar a análise da extensão universitária do plano exclusivamente normativo para o plano da qualidade das propostas, compreendendo-as como instrumentos de mediação entre política institucional, formação acadêmica, participação social e transformação dos territórios.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em normativas nacionais e institucionais, documentos da UEG e produções acadêmicas recentes sobre curricularização, institucionalização, gestão, formação discente, participação social e transformação social. A análise foi conduzida de modo interpretativo, buscando identificar convergências entre as diretrizes normativas, os referenciais teóricos e os elementos necessários à elaboração de propostas extensionistas qualificadas.

O texto discute, em sequência, a institucionalização da extensão universitária na UEG, a qualificação das propostas extensionistas, o papel das instâncias avaliativas, a transformação social como finalidade e critério de qualidade da extensão e, por fim, apresenta as considerações finais.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UEG: DA NORMA À PRÁTICA ACADÊMICA

A institucionalização da extensão universitária exige compreender, inicialmente, os fundamentos que sustentam sua inserção como dimensão acadêmica da educação superior. No contexto da UEG, esse processo envolve tanto a apropriação das diretrizes nacionais quanto a organização de normativas, políticas e instrumentos institucionais voltados ao planejamento, à execução e à avaliação das ações extensionistas. Assim, este capítulo discute a extensão como dimensão formativa e institucional, apresenta as diretrizes normativas que orientam sua organização na UEG e analisa a proposta extensionista como ponto de articulação entre a política institucional e a ação concreta.

A extensão universitária, em sua concepção contemporânea, deve

ser compreendida como dimensão acadêmica vinculada à formação dos estudantes, à produção do conhecimento e à relação entre universidade e sociedade. Essa compreensão supera a ideia de extensão como atividade acessória e lhe atribui papel estruturante na educação superior, sobretudo ao aproximar a universidade das demandas sociais e reafirmar sua responsabilidade pública diante dos territórios em que atua (Krebs, 2022).

Nessa perspectiva, a extensão não pode se limitar à transmissão de informações da universidade para a comunidade. A relação universidade-sociedade exige escuta, diálogo e construção compartilhada de sentidos, evitando modelos unidirecionais. Quando concebida como prática dialógica, favorece a participação dos sujeitos envolvidos, reconhece diferentes saberes e amplia a produção de conhecimento socialmente referenciado (Barros; Martins, 2026).

A inserção curricular da extensão exige planejamento pedagógico, intencionalidade acadêmica, compromisso institucional e avaliação. Sua efetividade depende da capacidade institucional de transformar diretrizes em práticas acompanhadas e avaliadas, envolvendo gestão, formação, cultura acadêmica e participação dos sujeitos (Faria; Almeida, 2025).

A dimensão formativa da extensão evidencia-se na participação dos estudantes em ações vinculadas a demandas concretas. Ao vivenciar situações reais, o discente mobiliza conhecimentos, desenvolve escuta, dialoga com diferentes sujeitos e reflete criticamente sobre sua atuação, contribuindo para uma formação acadêmica, profissional, ética e cidadã (Ribeiro; Batista, 2025).

Desse modo, a extensão assume caráter formativo e institucional: formativo, porque qualifica a trajetória discente; institucional, porque exige planejamento, registro, acompanhamento, avaliação e integração com as políticas acadêmicas. Essa compreensão é essencial para analisar como a qualificação das propostas pode funcionar como elo entre regulamentação institucional e ações comprometidas com a transformação social (Gleriano et al., 2026).

No contexto da UEG, a institucionalização da extensão universitária articula-se a normativas nacionais e institucionais que conferem fundamento, direção e operacionalidade às ações. No plano nacional, a Resolução CNE/CES n. 7/2018 estabelece diretrizes para a extensão na educação superior e orienta seu planejamento, gestão e avaliação. Ao prever que as atividades extensionistas componham, no mínimo, dez por cento da carga horária curricular, desloca a extensão de posição eventual para dimensão estruturante do percurso formativo (Brasil, 2018).

Na UEG, esse processo é orientado pela Resolução CsU n. 990/2021 (UEG, 2021), que estabelece diretrizes para a curricularização da extensão, e pela Resolução CsU n. 1.075/2022 (UEG, 2022), que institui a Política de Extensão da UEG e define a extensão como processo interdisciplinar, educativo, científico, político, tecnológico e cultural, em permanente articulação

com o ensino e a pesquisa, voltado à interação transformadora entre universidade e sociedade.

Também integram esse conjunto normativo-institucional a Instrução Normativa n. 117/2023 (UEG, 2023a), que regulamenta a curricularização nos cursos de graduação, a Resolução CEAE n. 03/2023 (UEG, 2023b), que dispõe sobre o CIExt, a Nota Técnica n. 1/2024 (UEG, 2024a), relativa ao Sistema Acadêmico de Extensão, a Resolução CsU n. 1.217/2024 (UEG, 2024b), que institui programa de incentivo à extensão, e o Edital PrE n. 10/2026 (UEG, 2026), que orienta a submissão de projetos de extensão para 2027.

Esse conjunto normativo demonstra que a extensão na UEG possui base institucional consolidada. Entretanto, diretrizes, sistemas e editais não asseguram, por si só, a efetividade das ações: a regulamentação cria parâmetros, mas sua concretização depende da qualidade das propostas, da compreensão dos proponentes, da participação discente e da interação com a comunidade externa (Santos Junior, 2026).

Nesse processo, a proposta extensionista ocupa lugar estratégico, pois representa o ponto de passagem entre diretrizes normativas e realização concreta das ações. No âmbito da UEG, o projeto de extensão é compreendido como conjunto estruturado de atividades desenvolvidas em parceria com a comunidade externa, com objetivos claros e metodologia definida, o que evidencia sua função pedagógica e institucional (UEG, 2026).

A proposta funciona como mediação entre política institucional e prática extensionista. As normativas estabelecem fundamentos, princípios e procedimentos, mas é na proposta que se verifica se esses elementos foram apropriados pelo proponente e convertidos em planejamento coerente. A Política de Extensão da UEG reforça que as ações devem envolver comunidades externas e estar vinculadas à formação discente, com participação efetiva, distinguindo a extensão de atividades internas ou meramente certificadoras (UEG, 2022).

Dessa forma, compreender a proposta extensionista como elo entre política institucional e ação concreta permite reconhecer sua importância no fortalecimento da extensão. O detalhamento dos elementos de uma proposta qualificada será desenvolvido na seção seguinte.

A QUALIFICAÇÃO DAS PROPOSTAS EXTENSIONISTAS COMO EIXO DE FORTALECIMENTO DA EXTENSÃO

Após compreender a extensão como dimensão formativa e institucional e as diretrizes que orientam sua organização na UEG, torna-se necessário discutir como esses elementos se materializam no planejamento das ações.

Elementos de uma Proposta Extensionista Qualificada

Uma proposta extensionista qualificada não é apenas aquela que

preenche corretamente os campos exigidos pelo sistema ou edital, mas a que demonstra coerência entre demanda social, objetivos, metodologia, participação discente, comunidade externa, metas, cronograma, indicadores e resultados esperados. Assim, torna-se instrumento de planejamento pedagógico e institucional, conforme orientações institucionais voltadas à elaboração e execução de ações extensionistas (UEG, 2025; UEG, 2026).

A justificativa deve explicitar relevância social, acadêmica e institucional, demonstrando demanda concreta e preferencialmente identificada a partir do contato com a realidade social. Os objetivos precisam ser claros, coerentes e compatíveis com a metodologia e com o tempo de execução, indicando mudanças, aprendizagens, produtos, processos ou contribuições pretendidas, tanto na formação dos estudantes quanto na realidade social com a qual a universidade interage (UEG, 2022).

A metodologia ocupa papel decisivo porque demonstra como a ação será realizada. Ela deve explicitar etapas, estratégias de participação da comunidade externa, atuação dos estudantes, acompanhamento e avaliação. Descrições genéricas dificultam a análise da dinâmica real da ação extensionista e fragilizam sua caracterização acadêmica (Ribeiro; Batista, 2025).

A comunidade externa deve ser identificada de forma concreta, indicando sujeitos, grupos, instituições ou segmentos envolvidos, demanda que justifica a ação e forma de interação. Do mesmo modo, a participação discente precisa demonstrar como os estudantes atuarão no planejamento, na execução, no acompanhamento e na avaliação, sob orientação docente.

Metas, cronograma, indicadores e resultados esperados conferem objetividade e viabilidade à proposta. Esses elementos permitem verificar se a ação possui condições reais de execução e se seus efeitos formativos, acadêmicos e sociais poderão ser acompanhados. A avaliação não deve restringir-se à contagem de participantes ou certificados, mas considerar participação da comunidade, aprendizagem discente, parcerias, produtos e contribuições sociais (Gleriano et al., 2026).

A Comunidade Externa como Sujeito da Ação Extensionista

A comunidade externa constitui elemento essencial para caracterizar a extensão universitária, pois é na relação entre universidade e sociedade que a ação adquire sentido acadêmico, formativo e social. Não basta indicar genericamente um público-alvo; é necessário compreender a comunidade como sujeito participante, com demandas, saberes, experiências e formas próprias de interpretar a realidade.

A concepção dialógica da extensão pressupõe que a universidade não se coloque como única produtora legítima do conhecimento. Quando a ação se estrutura como simples transmissão de informações, a comunidade aparece como receptora passiva; em sentido diverso, a extensão qualificada cria condições para escuta, negociação de sentidos e construção compartilhada de respostas (Barros; Martins, 2026).

A comunidade externa também deve ser compreendida em sua dimensão territorial. Demandas sociais não são abstratas; estão situadas em contextos econômicos, culturais, educacionais, ambientais, políticos e institucionais. Estudos sobre extensão em contextos territoriais indicam que a prática extensionista pode favorecer o desenvolvimento regional quando vinculada às necessidades do território e articulada ao ensino e à pesquisa (Souza; Cerqueira, 2026).

Protagonismo Discente e Formação Cidadã

O protagonismo discente constitui elemento central da extensão universitária, especialmente no contexto da curricularização. A participação do estudante não deve ser compreendida como presença formal em equipe executora ou cumprimento de carga horária, mas como atuação efetiva em experiências que articulam conhecimento acadêmico, realidade social e compromisso público.

Ao integrar a extensão ao currículo, a formação acadêmica passa a incorporar práticas em que os discentes relacionam teoria e prática, compreendem demandas sociais e desenvolvem competências profissionais, éticas e cidadãs. Essa inserção contribui para a formação integral e fortalece o compromisso social da educação superior (Lopes; Kfourir, 2025).

Por isso, a proposta deve prever, com clareza, o papel dos estudantes no planejamento, na execução, no acompanhamento, na avaliação e na sistematização dos resultados. Quando a atuação discente é genérica, limitada à condição de ouvinte, monitor ou auxiliar eventual, a proposta fragiliza sua dimensão formativa.

Fragilidades Recorrentes na Elaboração das Propostas

A qualificação das propostas exige reconhecer que a institucionalização da extensão, embora represente avanço importante, não elimina as dificuldades de compreensão, planejamento e execução. A curricularização ampliou a presença da extensão nos cursos, mas também evidenciou desafios relacionados à interpretação das diretrizes, à reorganização curricular, à formação dos proponentes e ao acompanhamento institucional (Santos Junior, 2026).

Entre as fragilidades recorrentes, destacam-se propostas centradas nos interesses internos da universidade, sem demanda social explícita; indicação genérica da comunidade externa; confusão entre atividade interna e ação extensionista; objetivos amplos; metodologias superficiais; metas pouco verificáveis; ausência de indicadores; descrição abstrata do impacto social; e participação discente pouco detalhada. Essas limitações comprometem a natureza extensionista e indicam a necessidade de formação continuada, orientações institucionais claras e processos avaliativos com função pedagógica (Krebs, 2022; Faria; Almeida, 2025).

Portanto, as fragilidades não devem ser tratadas como inadequações pontuais, mas como desafios vinculados à consolidação da extensão como

política acadêmica. Identificá-las, orientar ajustes e fortalecer a compreensão dos elementos essenciais são estratégias para que a curricularização não se reduza ao cumprimento formal de carga horária.

O PAPEL DAS INSTÂNCIAS AVALIATIVAS NA QUALIFICAÇÃO DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS

A qualificação das propostas não depende apenas da iniciativa individual dos proponentes, mas também de instâncias institucionais capazes de orientar, analisar, acompanhar e avaliar as ações. No contexto da UEG, editais, sistemas, regulamentos, comitês e pareceres assumem papel relevante para transformar diretrizes institucionais em ações qualificadas.

A avaliação das propostas deve ser compreendida como parte do processo de consolidação da extensão universitária, e não apenas como etapa burocrática de autorização, diligência ou indeferimento. Ao analisar a coerência entre justificativa, objetivos, metodologia, participação discente, comunidade externa e resultados esperados, as instâncias avaliativas contribuem para a materialização pedagógica da extensão.

CIExt e Parecer Pedagógico na Qualificação das Ações Extensionistas

O Comitê Institucional de Extensão da UEG (CIExt) ocupa posição estratégica no processo de institucionalização e qualificação das ações extensionistas. Conforme a Resolução CEAE n. 03/2023 (UEG, 2023b), o CIExt é órgão consultivo e permanente da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis, com a finalidade de dar suporte e assessorar a PrE e a Câmara de Extensão e Assuntos Estudantis, contribuindo para análise, orientação e aprimoramento das propostas.

Essa mediação é relevante porque a curricularização não se efetiva automaticamente pela existência de normas. A implementação exige acompanhamento, apoio aos docentes e discentes, parcerias e valorização das experiências formativas. Nesse contexto, as instâncias avaliativas verificam se as propostas incorporam princípios extensionistas, como participação da comunidade externa, protagonismo discente, coerência metodológica, viabilidade e aderência às diretrizes institucionais.

O parecer pedagógico integra esse processo como instrumento de qualificação. No contexto da UEG, sua análise deve considerar se a proposta apresenta envolvimento direto da comunidade externa, vinculação com a formação discente e participação efetiva dos estudantes, critérios que diferenciam a extensão de atividades internas ou meramente certificadoras (UEG, 2022).

Além disso, a análise pedagógica deve verificar a coerência interna da ação, observando se a demanda social está clara, se objetivos dialogam com metodologia, se cronograma e metas são exequíveis, se indicadores permitem acompanhar resultados e se a participação discente está articulada

à formação acadêmica. Pareceres fundamentados, objetivos e pedagógicos transformam a avaliação em oportunidade de aprendizagem institucional.

Formação Institucional e Cultura Extensionista

A consolidação da extensão como prática acadêmica qualificada exige uma cultura extensionista no interior da universidade. Essa cultura não se forma apenas por normas, editais ou sistemas de registro, mas pela compreensão coletiva de que a extensão constitui dimensão formativa, institucional e social da educação superior.

A curricularização trouxe avanços ao inserir a extensão nos currículos, mas evidenciou desafios de interpretação e implementação. A integração efetiva da extensão exige que as instituições enfrentem dificuldades práticas, pedagógicas e administrativas, criando condições para que ela seja parte do projeto formativo, e não mera exigência normativa (Hogemann, 2026).

A formação institucional envolve docentes, discentes, pareceristas, gestores e técnicos. O docente precisa compreender que a extensão exige planejamento, escuta social e avaliação; o estudante deve reconhecer seu papel na relação com a comunidade; e o parecerista precisa dominar normativas, conceitos e critérios de análise.

A cultura extensionista também depende de condições concretas, como tempo, planejamento, apoio técnico, financiamento e políticas de incentivo. A literatura recente destaca que a extensão permanece vulnerável quando comparada ao ensino e à pesquisa, sobretudo pelas assimetrias de financiamento e pela ausência de políticas estruturais permanentes (Arruda; Andrade, 2026). No âmbito da UEG, a Resolução CsU n. 1.217/2024 representa avanço nesse sentido, ao instituir o Programa Institucional de Incentivo à Extensão, voltado à concessão de bolsas e/ou auxílios financeiros e ao fortalecimento das ações extensionistas vinculadas às demandas da comunidade externa e à formação discente (UEG, 2024b).

TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: FINALIDADE E CRITÉRIO DE QUALIDADE DA EXTENSÃO

A transformação social constitui uma das finalidades centrais da extensão universitária e, ao mesmo tempo, critério para avaliar a qualidade das ações propostas. No contexto da curricularização, não basta que a extensão esteja formalmente inserida nos currículos ou registrada em sistemas; é necessário que as ações sejam planejadas para produzir efeitos formativos, acadêmicos e sociais.

A transformação social não deve ser compreendida apenas como mudança ampla, imediata ou estrutural da realidade. No âmbito da extensão universitária, seus efeitos podem ocorrer em diferentes escalas, como ampliação do acesso ao conhecimento, fortalecimento de práticas comuni-

tárias, formação cidadã, valorização de saberes locais, qualificação de políticas públicas, promoção de direitos e construção de respostas coletivas para demandas concretas.

No escopo deste estudo, a transformação social é compreendida como produção de efeitos observáveis, formativos e territoriais, e não como mudança imediata ou totalizante da realidade. Esses efeitos podem se expressar na ampliação da participação social, na construção de vínculos entre universidade e comunidade, no fortalecimento de saberes locais, na produção de materiais ou práticas de utilidade pública, na aprendizagem discente e na geração de respostas concretas a demandas identificadas nos territórios.

Para que esse compromisso social seja tratado como finalidade concreta, ele precisa aparecer desde a concepção da proposta. A ação deve indicar a demanda que pretende enfrentar, os sujeitos envolvidos, as estratégias de intervenção e os resultados esperados. Experiências em parceria com comunidades evidenciam que a presença contínua da universidade pode democratizar o acesso à cultura, fortalecer práticas sociais e ampliar espaços de participação (Trindade; Rodrigues, 2025).

A avaliação da transformação social exige indicadores e evidências capazes de acompanhar os efeitos das ações. Entre os indicadores possíveis, podem ser considerados participação efetiva da comunidade externa, materiais educativos, parcerias, aprendizagem discente, produtos acadêmicos, continuidade da ação, percepção dos sujeitos envolvidos e mudanças observadas no contexto atendido. A literatura sobre gestão da extensão reforça a importância de mecanismos de monitoramento desde o planejamento inicial (Gleriano et al., 2026).

Assim, a proposta qualificada precisa demonstrar coerência entre intencionalidade social e planejamento acadêmico. A transformação da realidade não é elemento externo à proposta, mas eixo que articula demanda, objetivos, metodologia, participação discente, comunidade externa, indicadores e resultados esperados.

No caso da UEG, essa discussão ganha sentido especial considerando sua presença em diferentes municípios e regiões do Estado. A Política de Extensão da UEG define a extensão como processo interdisciplinar, educativo, científico, político, tecnológico e cultural, em articulação com ensino e pesquisa, voltado à promoção de interações transformadoras entre universidade e outros setores da sociedade (UEG, 2022).

A contribuição da UEG para os territórios goianos depende da capacidade institucional de transformar presença geográfica em presença social qualificada. Não basta estar localizada em diferentes regiões; é necessário que suas ações dialoguem com necessidades, potencialidades e saberes desses territórios. Experiências de campi universitários situados em territórios com demandas específicas demonstram que a extensão pode assumir papel estratégico no desenvolvimento regional quando articulada às necessidades

locais (Souza; Cerqueira, 2026).

Portanto, a transformação social deve ser compreendida como finalidade e critério de qualidade da extensão. No âmbito da UEG, isso significa reconhecer que institucionalização normativa, qualificação das propostas, atuação das instâncias avaliativas e cultura extensionista precisam convergir para ações capazes de produzir aprendizagens, vínculos, conhecimentos e contribuições sociais nos territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A institucionalização da extensão universitária na Universidade Estadual de Goiás representa avanço significativo para consolidar a extensão como dimensão acadêmica, formativa e social. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que esse processo não se limita a normativas, editais, sistemas e instâncias avaliativas, embora esses elementos sejam indispensáveis para conferir organicidade e parâmetros de qualidade às ações.

A análise desenvolvida permitiu compreender que a qualificação das propostas ocupa lugar central nesse processo. É na proposta que diretrizes institucionais se transformam em planejamento, metodologia, participação discente, interação com a comunidade externa, indicadores e resultados esperados. Uma proposta qualificada expressa a natureza dialógica, formativa e socialmente referenciada da extensão.

Nesse sentido, a institucionalização depende da articulação entre regulamentação e ação concreta. Quando a proposta não evidencia comunidade externa, protagonismo discente, metodologia participativa e resultados esperados, a extensão corre o risco de ser reduzida ao cumprimento formal de carga horária.

O estudo também evidenciou o papel das instâncias avaliativas, especialmente do CIEExt e dos pareceres pedagógicos, na qualificação das ações. A análise das propostas deve ser compreendida como processo pedagógico e institucional, capaz de orientar proponentes, esclarecer critérios, identificar fragilidades e fortalecer a cultura extensionista.

A transformação social deve ser compreendida como finalidade e critério de qualidade. Ela não deve aparecer nas propostas apenas como expressão genérica de compromisso social, mas como horizonte vinculado à demanda identificada, aos sujeitos envolvidos, à metodologia adotada, aos indicadores definidos e aos resultados que se pretende acompanhar.

Conclui-se que a qualificação das propostas extensionistas é caminho estratégico para fortalecer a institucionalização da extensão universitária na UEG. Ela representa elo entre regulamentação e ação concreta, currículo e realidade social, formação discente e transformação dos territórios. Ao qualificar suas propostas extensionistas, a UEG fortalece não apenas seus processos internos de institucionalização, mas também sua capacidade de produzir formação acadêmica crítica, diálogo público e respostas social-

mente referenciadas às demandas dos territórios goianos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, C. N.; ANDRADE, E. F. de. Estado, educação superior e financiamento: assimetrias no contexto da curricularização da extensão. **Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 10, p. 164-180, 2026. DOI: <https://doi.org/10.70678/sala8.v1i10.1559>.

BARROS, M.; MARTINS, S. Comunicação pública da ciência e extensão universitária: importância e possibilidades no olhar de pesquisadores a partir de um estudo qualitativo. **Journal of Science Communication – América Latina**, v. 9, n. 1, A04, 2026. DOI: <https://doi.org/10.22323/345320260303171654>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014. Brasília, DF: CNE/CES, 2018.

FARIA, S. de; ALMEIDA, L. P. de. Extensão universitária em seus processos de institucionalidade e curricularização: reflexões críticas sobre desafios e tendências. **Educação em Revista**, Marília, v. 26, e025001, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2025.v26.e025001>.

GLERIANO, J. S.; LIMA, G. dos S.; PINHEIRO, R. H.; COHN, A. Gestão da extensão universitária: percurso institucional e creditação da extensão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 24, p. 1-29, 2026. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e67691>.

HOGEMANN, E. R. Políticas públicas para a educação superior: o caso da curricularização da extensão universitária. **Revista Direitos Democráticos & Estado Moderno**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 194-211, jan./abr. 2026. DOI: <https://doi.org/10.23925/ddem.v.1.n.16.74730>.

KREBS, J. R. Extensão universitária no Brasil: conceitos, políticas e contradições. **+E: Revista de Extensión Universitaria**, Santa Fe, v. 12, n. 17, e0017, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.2022.17.Jul-Dic.e0017>.

LOPES, L. M.; KFOURI, S. F. A curricularização da extensão universitária: análise da Resolução CNE/CES n. 7 de 2018 e do PNE 2014-2024. **Ensino**, v. 26, n. 4, p. 615-621, 2025. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2025v26n4p615-621>.

RIBEIRO, J. S. C.; BATISTA, S. P. M. Extensão curricularizada: co-construção do conhecimento e a formação cidadã na relação entre universidade e sociedade. **Sociologia On Line**, n. 40, e2025403, p. 1-16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2025.40.3>.

SANTOS JUNIOR, J. da S. Curricularização da extensão como política educacional: percepções e desafios na implementação. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 13, n. 35, p. 1-15,

2026. DOI: <https://doi.org/10.55028/k31e5t05>.

SOUZA, J. F. R. de; CERQUEIRA, B. R. S. de. Extensão universitária como compromisso social: uma análise a partir do campus Lagoa do Sino da Universidade Federal de São Carlos. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 22, e2625746, p. 1-14, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v22.25746.004>.

TRINDADE, M. B. G.; RODRIGUES, S. G. C. Biblioteca Comunitária Mangueira da Torre: a extensão universitária como meio para transformação social. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 10.; SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 9., 2025, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: [s. n.], 2025. p. 1-9.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Resolução CsU n. 990, de 19 de março de 2021. Estabelece diretrizes para curricularização da extensão nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis: UEG, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Resolução CsU n. 1.075, de 30 de novembro de 2022. Institui a Política de Extensão da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis: UEG, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Instrução Normativa n. 117, de 12 de dezembro de 2023. Estabelece o regulamento para a curricularização da extensão nos cursos de graduação no âmbito da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis: UEG, 2023a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Resolução CEAE n. 03, de 28 de agosto de 2023. Dispõe sobre o Comitê Institucional de Extensão (CIEExt) da Universidade Estadual de Goiás e aprova o seu Regulamento. Anápolis: UEG, 2023b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. Nota Técnica n. 1/2024/UEG/PREAE-06592. Orienta os procedimentos acerca do preenchimento das solicitações realizadas no Sistema Acadêmico de Extensão. Anápolis: UEG, 2024a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Resolução CsU n. 1.217, de 11 de dezembro de 2024. Institui o Programa Institucional de Incentivo à Extensão no âmbito da UEG. Anápolis: UEG, 2024b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. Coordenação de Extensão. **Guia de orientações práticas para elaboração e execução de ações extensionistas: entendendo e planejando ações de extensão**. Anápolis: UEG, 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. Edital PrE n. 10/2026: chamada de projetos de extensão para 2027. Anápolis: UEG, 2026.

Capítulo 19

INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO “MAIS QUE PALAVRAS” NA UNIVERSIDADE DE RIO VERDE (UNIRV)

Alberto Barella Netto¹, Deusmaura Vieira Leão² e Ricardo Cruz Padilha³

¹Doutor em Administração pela Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), Mestre em Gestão Empresarial pela Universidade de Franca (Uni-FACEF), graduado em Ciências Contábeis pela Universidade de Rio Verde (UnirV). Atual Reitor da Universidade de Rio Verde (UnirV), e-mail: barella@unirv.edu.br; ²Doutora e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGE-CM). Graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. É professora da Universidade de Rio Verde (UnirV) e, atualmente, diretora da Faculdade de Pedagogia (UnirV), e-mail: deusmaura@unirv.edu.br; ³Mestre em educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), Doutorando em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atual Coordenador do Departamento de Mobilidade e Integração Global (DMIG) da Universidade de Rio Verde (UnirV), e-mail: ricardo.padilha@unirv.edu.br

Resumo: A Internacionalização em Casa (IaH) busca integrar dimensões globais e interculturais no próprio contexto institucional, democratizando o acesso a essas experiências. Este artigo apresenta um relato de experiência sobre o projeto de extensão “Mais que Palavras – Português”, desenvolvido pela Universidade de Rio Verde (UnirV) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. A iniciativa objetiva promover a inclusão linguística, educacional e sociocultural de estudantes estrangeiros na rede municipal de ensino por meio do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Metodologicamente, realizou-se um estudo qualitativo descritivo fundamentado em análise documental e na sistematização das atividades de um projeto piloto. As ações envolveram cerca de 60 estudantes estrangeiros em duas escolas municipais, com a mediação de acadêmicos de Pedagogia. Os resultados apontam avanços na comunicação, na integração escolar e na participação social dos alunos atendidos, além de contribuições significativas para a formação docente intercultural dos licenciandos. Conclui-se que o projeto consolida uma prática relevante de IaH, evidenciando o potencial da extensão universitária na promoção da interculturalidade e da responsabilidade social.

Palavras-chave: internacionalização em casa; extensão universitária; português como língua de acolhimento (PLAc); interculturalidade; formação docente.

INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior tem ocupado posição estratégica nas agendas institucionais das universidades em diferentes partes do mundo. Tradicionalmente associada à mobilidade acadêmica internacional, essa perspectiva passou por importantes transformações nas últimas décadas, incorporando abordagens que buscam democratizar o acesso às experiências internacionais e interculturais. Nesse contexto, a internacionalização deixou de ser compreendida apenas como deslocamento físico entre países e passou a envolver processos formativos que promovem o desenvolvimento de competências globais, interculturais e cidadãs dentro dos

próprios espaços institucionais (Knight, 2012).

Entre as abordagens contemporâneas de internacionalização destaca-se a Internacionalização em Casa (*Internationalization at Home – IaH*), conceito desenvolvido por Beelen e Jones (2015) para designar a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais ao currículo formal e informal das instituições de ensino superior. Essa perspectiva amplia significativamente o alcance das políticas de internacionalização ao possibilitar que todos os estudantes tenham acesso a experiências interculturais, independentemente de participarem de programas de mobilidade internacional.

No contexto brasileiro, as discussões sobre internacionalização têm se aproximado cada vez mais das pautas relacionadas à inclusão social, à diversidade cultural e à responsabilidade social universitária. Tal movimento tem sido impulsionado tanto pela ampliação das redes internacionais de cooperação quanto pelas transformações demográficas observadas em diferentes regiões do país, especialmente em decorrência do aumento dos fluxos migratórios internacionais.

O estado de Goiás tem se destacado nesse cenário em razão de seu dinamismo econômico e de sua capacidade de atração populacional. Dados recentes apontam crescimento significativo da presença de migrantes internacionais em municípios vinculados ao agronegócio e à agroindústria, entre os quais se destaca Rio Verde, gerando novos desafios educacionais relacionados ao acolhimento linguístico, à inclusão escolar e a integração socio-cultural de famílias migrantes nas redes públicas de ensino. Nesse cenário, as instituições educacionais assumem papel fundamental na construção de estratégias capazes de favorecer a incorporação desses sujeitos aos espaços sociais e educativos.

É nesse cenário que se insere o projeto de extensão “Mais que Palavras – Português”, desenvolvido pela Universidade de Rio Verde (UniRV), por intermédio da Reitoria e do Departamento de Mobilidade e Integração Global (DMIG), em parceria com a Faculdade de Pedagogia e a Secretaria Municipal de Educação. A iniciativa busca promover o ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para estudantes estrangeiros matriculados na rede municipal de ensino, articulando ações de internacionalização, extensão universitária, formação docente e inclusão social.

Mais do que uma ação voltada ao ensino de idiomas, o projeto constitui um espaço de mediação intercultural, acolhimento e fortalecimento da cidadania, aproximando universidade, escola e comunidade na construção de práticas educacionais comprometidas com a diversidade cultural. Ao envolver acadêmicos da Faculdade de Pedagogia em atividades extensionistas junto a estudantes migrantes, a iniciativa contribui para a formação de futuros professores capazes de atuar em contextos educacionais multiculturais. Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo relatar e analisar a experiência do projeto “Mais que Palavras”, discutindo suas contribui-

ções para a política institucional de internacionalização da UniRV a partir da perspectiva da Internacionalização em Casa e da extensão universitária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Internacionalização da Educação Superior e Internacionalização em Casa

A internacionalização da educação superior consolidou-se, nas últimas décadas, como uma das principais estratégias de desenvolvimento institucional das universidades em âmbito global. Inicialmente associada à mobilidade acadêmica internacional de estudantes e professores, essa perspectiva passou por significativas transformações conceituais, ampliando seu escopo para além do intercâmbio físico entre países. Knight (2012) define a internacionalização como o processo de integração de dimensões internacionais, interculturais e globais aos propósitos, funções e oferta da educação superior. Nessa perspectiva, a internacionalização não deve ser compreendida como uma atividade isolada ou complementar, mas como um processo transversal capaz de influenciar o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão universitária.

Contudo, diversos pesquisadores passaram a questionar os limites de modelos centrados exclusivamente na mobilidade acadêmica. Embora os programas de intercâmbio representem experiências relevantes para a formação internacional dos estudantes, apenas uma parcela reduzida da comunidade universitária consegue participar dessas iniciativas devido a fatores econômicos, sociais e estruturais (Brandenburg; De Wit, 2011). Como resposta a essa limitação, emerge o conceito de Internacionalização em Casa (Internationalization at Home – IaH), formulado inicialmente por Beelen e Jones (2015).

Segundo os autores, a Internacionalização em Casa corresponde à integração intencional de dimensões internacionais e interculturais ao currículo formal e informal, permitindo que todos os estudantes tenham acesso a experiências globais sem a necessidade de mobilidade física. A proposta da IaH desloca o foco da internacionalização do movimento geográfico para os processos de aprendizagem intercultural. Nessa perspectiva, experiências locais podem assumir caráter internacional quando promovem o contato com diferentes culturas, línguas, visões de mundo e formas de conhecimento. Para Leask (2015), a internacionalização deve ser compreendida como um processo curricular que possibilita aos estudantes desenvolver competências interculturais, pensamento crítico e capacidade de atuação em contextos diversos.

Sob uma abordagem crítica, defende-se uma internacionalização comprometida com a promoção da cidadania global, da inclusão social, da justiça educacional e do diálogo intercultural, superando modelos excessivamente mercadológicos e competitivos (De Wit; Altbach, 2021). Essa com-

preensão amplia o papel social das universidades e reforça seu compromisso com a formação de sujeitos capazes de enfrentar desafios globais contemporâneos. Nesse cenário, a presença crescente de migrantes, refugiados e estudantes estrangeiros nas comunidades locais oferece oportunidades concretas para o desenvolvimento de experiências de Internacionalização em Casa, construídas a partir das relações sociais estabelecidas no próprio território onde a universidade está inserida.

Extensão Universitária, Responsabilidade Social e Formação Cidadã

No contexto brasileiro, a extensão universitária ocupa papel fundamental na articulação entre universidade e sociedade. Historicamente, as práticas extensionistas têm buscado promover a circulação do conhecimento acadêmico para além dos limites institucionais, contribuindo para o enfrentamento de demandas sociais e para a democratização do acesso à educação. Entretanto, a compreensão contemporânea da extensão ultrapassa perspectivas assistencialistas ou meramente difusionistas. Inspirado nas contribuições de Freire (1983), o conceito de extensão passa a ser entendido como um processo dialógico, fundamentado na troca de saberes entre universidade e comunidade. Para o autor, a construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre sujeitos, exigindo relações horizontais e participativas.

Essa perspectiva encontra respaldo nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018), que reconhecem a extensão como processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político voltado à promoção da interação transformadora entre as instituições de ensino e a sociedade. Ao aproximar universidade e comunidade, a extensão cria as condições ideais para que os processos de internacionalização ultrapassem os limites institucionais e se conectem diretamente às demandas sociais locais, transformando o acolhimento de migrantes em uma prática de responsabilidade social e compromisso comunitário.

Interculturalidade, Migração e Educação

Os fluxos migratórios contemporâneos têm produzido profundas transformações nos sistemas educacionais, ampliando a diversidade linguística e cultural nos espaços escolares. Para Hall (2006), as identidades culturais contemporâneas são construídas em contextos de constante mobilidade, negociação e transformação, o que permite compreender a migração como um processo complexo de reconstrução identitária e adaptação sociocultural. Nesse ambiente, Candau (2020) argumenta que a interculturalidade crítica pressupõe o reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos dos processos educativos, superando práticas assimilacionistas. Assim, escolas e universidades tornam-se espaços privilegiados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com o respeito mútuo, o diálogo e a promoção da inclusão social.

Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

O conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) surge no contexto das políticas educacionais voltadas à integração de migrantes, refugiados e estudantes estrangeiros em países de língua portuguesa. Diferentemente do ensino tradicional de línguas estrangeiras, o PLAc está diretamente relacionado às necessidades concretas de comunicação, inserção social e exercício da cidadania dos sujeitos migrantes. Segundo Grosso (2010), o Português como Língua de Acolhimento constitui uma abordagem que busca atender às demandas linguísticas emergentes de indivíduos em situação de mobilidade humana, favorecendo sua participação em diferentes espaços sociais. Nesse sentido, a aprendizagem da língua portuguesa ultrapassa objetivos estritamente gramaticais e passa a envolver processos de integração cultural, autonomia e acesso a direitos.

Alinhado a isso, Almeida Filho (2015) destaca a importância de estruturar dimensões comunicativas eficazes e contextuais no ensino de línguas para que o aprendizado faça sentido prático na vida do estudante. Amado (2013) complementa que o PLAc deve ser compreendido como prática educativa humanizadora, capaz de reconhecer as experiências, trajetórias e identidades dos estudantes migrantes. O ensino da língua torna-se, assim, instrumento de acolhimento e fortalecimento dos vínculos sociais. Freitas et al. (2020) reforçam que iniciativas voltadas ao ensino de português para migrantes e refugiados apresentam potencial significativo para reduzir barreiras linguísticas, ampliar oportunidades educacionais e favorecer processos de inclusão social. Além disso, tais experiências promovem o encontro entre diferentes culturas, contribuindo para o desenvolvimento de competências interculturais tanto dos estudantes atendidos quanto dos educadores envolvidos.

Nessa perspectiva, projetos extensionistas voltados ao ensino do Português como Língua de Acolhimento configuram-se como espaços privilegiados para a concretização da Internacionalização em Casa, uma vez que possibilitam experiências interculturais significativas dentro do próprio território de atuação da universidade. Ao promover o acolhimento linguístico e cultural de estudantes estrangeiros, essas iniciativas articulam internacionalização, extensão universitária, formação docente e responsabilidade social, fortalecendo o papel transformador da educação superior na construção de sociedades mais inclusivas e interculturais.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, desenvolvida por meio da modalidade relato de experiência. Essa abordagem viabiliza a sistematização, a contextualização e a análise crítica de práticas educativas, sendo complementada, neste trabalho, pela triagem e tratamento interpretativo dos dados docu-

mentais sob os pressupostos de Triviños (2015).

O objeto de análise consiste no projeto de extensão "Mais que Palavras – Português", idealizado pela Universidade de Rio Verde (UniRV) via Reitoria e Departamento de Mobilidade e Integração Global (DMIG), em parceria com a Faculdade de Pedagogia e a Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde, Goiás. A proposta estruturou-se a partir do diagnóstico de aproximadamente 400 estudantes estrangeiros matriculados na rede municipal, gerando a necessidade urgente de ações de acolhimento linguístico e integração educacional.

Para atender a essa demanda, um projeto-piloto foi implementado em duas escolas da rede, beneficiando cerca de 60 estudantes estrangeiros de diferentes origens culturais e etapas da Educação Básica. Conduzidas semanalmente no contraturno escolar, as atividades têm duração de 4 horas e são lideradas por acadêmicos do curso de Pedagogia da UniRV, selecionados com base em seu desempenho, interesse na temática intercultural e disponibilidade para ações de extensão.

Participaram diretamente da experiência 8 acadêmicos do curso de Pedagogia, distribuídos entre as duas unidades escolares. Os extensionistas atuaram na elaboração dos planejamentos pedagógicos, na produção de materiais didáticos, na condução das atividades de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), na observação do desenvolvimento dos estudantes e na produção de registros reflexivos sobre as práticas desenvolvidas. Esses registros, associados aos relatórios de acompanhamento, atas de reuniões e documentos institucionais do projeto, constituíram parte do corpus documental utilizado na sistematização e análise da experiência relatada.

Antes de iniciarem a atuação nas escolas, os estagiários passaram por um processo formativo voltado à educação intercultural e ao ensino de Português como Segunda Língua, passando a contar também com encontros quinzenais para alinhamento e acompanhamento das práticas. Cabe ressaltar que a supervisão geral do projeto foi realizada diretamente pela Direção da Faculdade de Pedagogia.

Por fim, a coleta de informações para a elaboração deste relato fundamentou-se na análise documental e na sistematização dos registros produzidos ao longo da execução da proposta. Os acadêmicos participantes elaboraram registros reflexivos durante o desenvolvimento das atividades, nos quais documentaram percepções, desafios, estratégias pedagógicas e aprendizagens decorrentes da atuação junto aos estudantes estrangeiros. Esses registros integraram o corpus documental analisado neste relato de experiência, juntamente com o plano pedagógico da ação, os materiais didáticos produzidos (UniRV, 2025), os relatórios de acompanhamento, as atas das reuniões de planejamento e avaliação e os demais documentos institucionais decorrentes da parceria firmada.

EXPERIÊNCIA E DISCUSSÕES

Relato da Experiência

O projeto de extensão "Mais que Palavras – Português" foi concebido a partir de uma demanda identificada pelo Departamento de Mobilidade e Integração Global (DMIG) da Universidade de Rio Verde (UniRV) e pela Secretaria Municipal de Educação, relacionada ao crescente número de estudantes estrangeiros matriculados na rede pública municipal de ensino. A presença desses estudantes evidenciou desafios pedagógicos associados à comunicação em língua portuguesa, à adaptação ao ambiente escolar e à integração sociocultural das famílias migrantes, preponderantemente de origem venezuelana.

A construção da proposta ocorreu de forma colaborativa entre a UniRV, por meio da Reitoria e do DMIG, a Faculdade de Pedagogia e a Secretaria Municipal de Educação. Desde as etapas iniciais de planejamento, buscou-se estruturar uma ação que ultrapassasse o ensino instrumental da língua portuguesa, incorporando princípios de acolhimento, interculturalidade e inclusão educacional.

Como etapa preliminar, foram realizadas reuniões com gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores das unidades participantes. Esses encontros possibilitaram o mapeamento das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes estrangeiros e permitiram compreender aspectos relacionados à diversidade linguística presente nas escolas. Observou-se que muitos alunos apresentavam dificuldades para compreender orientações pedagógicas, interagir com colegas e participar plenamente das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Paralelamente, foram promovidos momentos de diálogo com as famílias dos estudantes atendidos. A aproximação com os responsáveis revelou que as barreiras linguísticas frequentemente extrapolavam o ambiente escolar, afetando também o acesso às informações institucionais, à participação em reuniões pedagógicas e à interação com os serviços públicos disponíveis no município.

Após a etapa de planejamento, os acadêmicos da Faculdade de Pedagogia participantes do projeto passaram por formação específica voltada à educação intercultural, ao ensino de Português como Língua de Acolhimento e às estratégias de mediação pedagógica em contextos multilíngues. Esse processo formativo mostrou-se fundamental para preparar os extensionistas para situações que extrapolavam os desafios tradicionalmente abordados na formação inicial de professores.

Durante o desenvolvimento das atividades, os acadêmicos assumiram gradativamente maior autonomia na condução das intervenções pedagógicas. A necessidade de adaptar estratégias didáticas às diferentes faixas etárias, níveis de proficiência em língua portuguesa e especificidades culturais dos estudantes exigiu constante reflexão sobre planejamento, avaliação

e mediação pedagógica. Essa vivência favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à escuta sensível, à flexibilidade metodológica e ao trabalho colaborativo.

As atividades desenvolvidas junto aos estudantes foram organizadas com base em situações comunicativas presentes no cotidiano escolar. Em vez de priorizar conteúdos gramaticais isolados, buscou-se criar oportunidades para que os participantes utilizassem a língua portuguesa em contextos significativos relacionados à sua realidade. Foram realizadas atividades de diagnóstico, rodas de conversa, leitura compartilhada de histórias, interpretação de imagens, atividades lúdicas, jogos educativos, produção de pequenas narrativas e exercícios voltados à comunicação oral.

Ao longo dos encontros semanais, realizado no contraturno do ensino regular, observou-se que a utilização de metodologias participativas favorece a construção de um ambiente acolhedor e seguro para a aprendizagem. Muitos estudantes que inicialmente demonstravam insegurança para se comunicar em português passaram gradualmente a participar das atividades coletivas, interagir com colegas e expressar opiniões durante as dinâmicas propostas. Embora os níveis de proficiência variassem entre os participantes, verificou-se uma ampliação progressiva da confiança para utilizar a língua portuguesa em situações cotidianas.

Além dos avanços relacionados à comunicação, foram percebidas mudanças no processo de integração escolar. Professores e gestores relataram maior participação dos estudantes estrangeiros nas atividades desenvolvidas em sala de aula e ampliação das interações com colegas brasileiros. Tais aspectos indicam que o domínio da língua portuguesa, mesmo em níveis iniciais, contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento e favorecer a inclusão no ambiente escolar.

A experiência também produziu impactos relevantes na formação dos acadêmicos envolvidos. O contato direto com estudantes provenientes de diferentes contextos culturais proporcionou reflexões sobre diversidade, inclusão e práticas pedagógicas interculturais. Os extensionistas passaram a compreender de forma mais concreta os desafios enfrentados por estudantes migrantes e a reconhecer a importância de estratégias educacionais sensíveis às diferenças linguísticas e culturais.

Essa percepção se evidenciou nos registros reflexivos produzidos pelos acadêmicos ao longo do projeto. Um dos acadêmicos registrou: "*Percebi que ensinar português era apenas uma parte do trabalho; antes disso, era necessário acolher, compreender a história de cada estudante e construir vínculos*" (Acadêmico A). Outro acadêmico destacou: "*Aprendi que nem sempre a dificuldade do estudante era linguística; muitas vezes estava relacionada ao medo de errar ou à insegurança diante de uma nova cultura*" (Acadêmico B). Esses registros evidenciam que a experiência favoreceu a compreensão da docência como prática de acolhimento, mediação cultural e construção de relações educativas.

Outro aspecto significativo foi o fortalecimento da articulação entre universidade, escola e comunidade. A atuação conjunta entre as instituições envolvidas permitiu compartilhar conhecimentos, construir soluções colaborativas e ampliar a capacidade de resposta às demandas educacionais emergentes. Essa aproximação reforçou o papel social da universidade e evidenciou o potencial da extensão universitária como espaço de diálogo entre conhecimento acadêmico e realidade social.

Sob a perspectiva da internacionalização, a experiência demonstrou que a convivência cotidiana com diferentes culturas e trajetórias migratórias pode constituir uma importante oportunidade de aprendizagem intercultural para todos os sujeitos envolvidos. Acadêmicos, professores, gestores escolares, estudantes estrangeiros e famílias migrantes passaram a compartilhar experiências e conhecimentos que contribuíram para ampliar a compreensão sobre diversidade cultural, cidadania global e convivência democrática.

Dessa forma, o projeto "Mais que Palavras" revelou-se uma experiência que articula internacionalização, extensão universitária, formação docente e inclusão social. Mais do que promover o ensino da língua portuguesa, a iniciativa possibilitou a construção de espaços de acolhimento e diálogo intercultural, fortalecendo vínculos entre universidade e comunidade e contribuindo para a formação de uma cultura institucional comprometida com a diversidade e a responsabilidade social.

DISCUSSÃO

A experiência desenvolvida por meio do projeto "Mais que Palavras – Português" evidencia o potencial da Internacionalização em Casa como estratégia de democratização das experiências internacionais no âmbito da educação superior. Diferentemente das abordagens tradicionalmente centradas na mobilidade acadêmica internacional, a iniciativa possibilitou a vivência de processos interculturais significativos dentro do próprio contexto local, envolvendo estudantes universitários, profissionais da educação básica, estudantes estrangeiros e suas famílias.

Os resultados observados convergem com a concepção de Internacionalização em Casa proposta por Beelen e Jones (2015), segundo a qual a internacionalização deve integrar intencionalmente dimensões internacionais e interculturais aos processos formativos acessíveis a todos os estudantes. Nesse sentido, o projeto ampliou as oportunidades de aprendizagem intercultural para acadêmicos da UniRV que, em sua maioria, provavelmente não participariam de experiências internacionais presenciais durante sua formação acadêmica.

A experiência também reforça a compreensão de Leask (2015) acerca da necessidade de internacionalizar os currículos e os processos educativos por meio de práticas que favoreçam o desenvolvimento de competências

interculturais. Ao atuar diretamente com estudantes migrantes e estrangeiros, os acadêmicos da Faculdade de Pedagogia tiveram contato com diferentes formas de comunicação, valores culturais e trajetórias de vida, desenvolvendo habilidades relacionadas à empatia, à mediação intercultural e à valorização da diversidade. Tais competências são cada vez mais demandadas em contextos educacionais marcados pela pluralidade cultural e pela crescente mobilidade humana.

Sob a perspectiva da internacionalização crítica, os resultados observados dialogam com as reflexões de De Wit e Altbach (2021), que defendem uma internacionalização comprometida com a inclusão social e a cidadania global. Nesse contexto, a internacionalização deixa de ser compreendida exclusivamente como mecanismo de projeção institucional ou competitividade acadêmica e passa a assumir um papel socialmente relevante na promoção da equidade e da inclusão. O projeto analisado demonstra que a internacionalização pode contribuir diretamente para o enfrentamento de desafios sociais concretos, como as barreiras linguísticas e culturais enfrentadas por estudantes migrantes no acesso à educação.

Os resultados também evidenciam a relevância do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) como instrumento de integração educacional e social. Conforme argumentam Grosso (2010) e Amado (2013), o ensino da língua portuguesa para migrantes não deve limitar-se à transmissão de conteúdos linguísticos, mas constituir uma prática de acolhimento capaz de favorecer a participação social, o acesso a direitos e a construção do sentimento de pertencimento. A experiência relatada confirma essa perspectiva ao demonstrar que os avanços observados não se restringiram ao desenvolvimento comunicativo dos estudantes, mas envolveram também processos de inclusão escolar e fortalecimento das relações interpessoais.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição do projeto para a formação inicial de professores. A participação dos acadêmicos em contextos educacionais culturalmente diversos possibilitou experiências formativas que dificilmente seriam alcançadas exclusivamente por meio das disciplinas curriculares. Essa constatação dialoga com Candau (2020), para quem a educação intercultural pressupõe a construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer as diferenças culturais como elementos constitutivos dos processos educativos. Ao vivenciarem situações concretas de diversidade linguística e cultural, os futuros docentes ampliaram sua compreensão acerca dos desafios da inclusão e da necessidade de estratégias pedagógicas sensíveis às especificidades dos sujeitos migrantes.

A articulação entre universidade, escola e comunidade também se mostrou um elemento central para os resultados alcançados. Sob a perspectiva freiriana, a extensão universitária deve ser compreendida como prática dialógica fundamentada na troca de saberes e na construção coletiva do conhecimento (Freire, 1983). Nesse sentido, o projeto ultrapassou uma lógica de transferência unilateral de conhecimento ao promover espaços de

interação nos quais estudantes, famílias, professores e universitários participaram ativamente da construção das experiências educativas. Tal característica reforça o potencial transformador da extensão universitária como mecanismo de aproximação entre universidade e sociedade.

Além disso, a experiência contribui para a valorização de ações estruturadas locais em redes de ensino público, como as propostas pelo programa Portas Abertas da prefeitura de São Paulo (São Paulo, 2020), servindo de baliza prática ao ensino de PLAc. Alinha-se também aos dados estaduais do Instituto Mauro Borges (IMB, 2023; 2025), os quais ilustram a expansão demográfica e a imigração internacional em Goiás, conferindo à UniRV o papel ativo de responder a demandas sociais presentes no território onde atua. Ao desenvolver ações voltadas ao acolhimento de estudantes estrangeiros e suas famílias, a UniRV demonstra como as políticas institucionais de internacionalização podem ser articuladas às demandas locais, produzindo impactos que transcendem os limites do ambiente acadêmico.

Tais aspectos indicam a necessidade de continuidade da investigação, com estudos que acompanhem longitudinalmente os participantes e produzam evidências mais robustas acerca dos impactos educacionais, linguísticos e interculturais decorrentes da implementação de programas de Português como Língua de Acolhimento articulados à Internacionalização em Casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do projeto "Mais que Palavras – Português" evidencia o potencial da Internacionalização em Casa (IaH) como estratégia democrática e inclusiva na educação superior. Ao articular extensão universitária, formação docente e responsabilidade social, a iniciativa demonstrou que processos interculturais significativos podem ser consolidados localmente, gerando impactos positivos tanto para a instituição quanto para a comunidade acolhida.

Os resultados comprovam que o ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) transcende o aprendizado linguístico, atuando como ferramenta essencial de inclusão escolar, fortalecimento de vínculos sociais e promoção do sentimento de pertencimento para estudantes migrantes e estrangeiros.

Institucionalmente, o projeto sinaliza a viabilidade de expandir as políticas de internacionalização para além dos fluxos tradicionais de mobilidade acadêmica, aproveitando a diversidade demográfica do próprio território para oferecer vivências globais acessíveis a toda a comunidade universitária. Paralelamente, a ação contribui de forma decisiva para a formação inicial dos graduandos em Pedagogia, qualificando futuros docentes em competências de mediação pedagógica intercultural e práticas inclusivas indispensáveis a sistemas de ensino inseridos em sociedades plurais. A

experiência permitiu que os acadêmicos transitassem da condição de estudantes em formação para uma atuação mais protagonista como mediadores culturais, planejadores de práticas pedagógicas e agentes de acolhimento. Nesse percurso, desenvolveram competências relacionadas à escuta sensível, à mediação intercultural, à adaptação de estratégias didáticas e ao trabalho colaborativo, dificilmente consolidadas apenas no âmbito das disciplinas curriculares.

Por fim, a sólida articulação estabelecida entre a universidade, a escola pública e a comunidade reafirma a extensão como um espaço dialógico e transformador, capaz de dar respostas céleres a demandas sociais complexas e emergentes.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Pró-Reitor de Extensão e Cultura, Prof. Dr. Marcos Marcondes de Godoy; ao Prefeito de Rio Verde, Dr. Wellington Soares Carrijo Filho; ao Secretário Municipal de Educação de Rio Verde, Prof. Miguel Rodrigues Ribeiro; à Superintendente Administrativa e Pedagógica do Município de Rio Verde, Profa. Carmem Rejane Antunes Simões; e às diretoras e aos coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas, pelo apoio institucional e incentivo à realização das ações que fundamentaram este trabalho. Agradecem, também, à Profa. Nathália Reis Moretti Pinna pela valiosa contribuição na qualificação dos extensionistas participantes, enriquecendo a formação acadêmica e o desenvolvimento das atividades do projeto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2015.

AMADO, Rosane de Sá. Português como língua de acolhimento para refugiados: caminhos para uma prática intercultural. In: ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela (org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG Editora, 2013. p. 121-143.

BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, Adrian et al. (org.). **The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies**. Cham: Springer, 2015. p. 59-72. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20877-0_5. Acesso em: 2 jun. 2026.

BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. The end of internationalization. **International Higher Education**, Boston, n. 62, p. 15-17, 2011. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8533>. Acesso em: 29 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na

Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 12 dez. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: entre afirmações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2020.

DE WIT, Hans; ALTBACH, Philip G. Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for its Future. **Policy Reviews in Higher Education**, London, v. 5, n. 1, p. 28-46, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>. Acesso em: 1 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Ana et al. **Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos**. Curitiba: Editora Peregrina, 2020. Disponível em: <https://editoraperegrina.com.br/wp-content/uploads/2020/09/PASSARELA-Portugues-como-Lingua-de-Acolhimento-para-Fins-Academicos.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2026.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontes/article/view/887>. Acesso em: 2 jun. 2026.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (IMB). **Imigração internacional em Goiás**. Goiânia: IMB, 2023. (Estudo n. 007/2023). Disponível em: <https://goias.gov.br/imb/wp-content/uploads/sites/29/2023/09/Estudo-imigracao-internacional-pdf-41f.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2026.

INSTITUTO MAURO BORGES DE PESQUISA E POLÍTICA ECONÔMICA (IMB). **Goiás em Dados 2025**. Goiânia: IMB, 2025. Disponível em: https://goias.gov.br/imb/wp-content/uploads/sites/29/2026/04/Goias_Em-Dados_2025.pdf. Acesso em: 1 jun. 2026.

KNIGHT, Jane. Concepts, Rationales and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In: DEARDORFF, Darla K. et al. (org.). **The SAGE Handbook of International Higher Education**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2012. p. 27-42. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452218397.n2>. Acesso em: 25 maio 2026.

LEASK, Betty. **Internationalizing the Curriculum**. London: Routledge, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315716954>.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portas Abertas: Português para Imigrantes**. São Paulo: SME, 2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/portas-abertas/>. Acesso em: 25 maio 2026.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências**

sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

UNIVERSIDADE DE RIO VERDE. **Projeto Mais que Palavras – Português.** Rio Verde: UniRV, 2025.

Capítulo 20

ADMINISTRAÇÃO DE INJETÁVEIS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DE MEDICINA

Fernanda Ferreira Mendonça¹, Mônica Santos Amaral², Thairiane Guimaraes Oliveira Veloso³, Raquel Rosa Mendonça do Vale⁴ e Andréa Cristina de Sousa⁵

¹Docente do Curso de Medicina UNIFIMES-Trindade, e-mail: fernandafmendonca@academico.unifimes.edu.br; ²Professora efetiva da UNIFIMES-Trindade, e-mail: monica.amaral@unifimes.edu.br; ³Professora substituta da UNIFIMES-Trindade, e-mail: thairiane.guimaraes@unifimes.edu.br; ⁴Professora efetiva da UNIFIMES-Trindade, e-mail: raquel.rosa@unifimes.edu.br; ⁵Professora efetiva da UNIFIMES-Trindade, e-mail: andrea.cristina@unifimes.edu.br

Resumo: A administração segura de medicamentos injetáveis exige competências técnicas desenvolvidas ainda na graduação. Objetivou-se relatar a experiência do terceiro ano do Projeto de Extensão Administração de Injetáveis da UNIFIMES. Trata-se de relato de experiência, descritivo, de abordagem qualitativa. As atividades incluíram encontros teóricos, treinamento prático supervisionado, metodologias ativas e educação digital, envolvendo docentes, acadêmicos e comunidade externa. Em 2025, participaram 203 pessoas. Observou-se desenvolvimento das habilidades técnicas, favorecido pela prática supervisionada, *feedback* imediato e uso de simuladores de baixo custo. Conclui-se que a extensão universitária fortalece a formação prática, o desenvolvimento de competências e a cultura de segurança do paciente.

Palavras-chave: educação médica; segurança do paciente; relações comunidade-instituição.

INTRODUÇÃO

A administração de medicamentos por vias parenterais constitui um procedimento essencial na prática clínica, sendo amplamente utilizada em diferentes níveis de atenção à saúde, especialmente em situações de urgência, em terapias de maior complexidade e no manejo de condições agudas e crônicas (World Health Organization, 2017). Por envolver técnica invasiva, rápida biodisponibilidade e limitada possibilidade de reversão após a administração, sua execução requer domínio de conhecimentos anatômicos e farmacológicos, habilidades psicomotoras refinadas, rigor técnico e adesão aos princípios de biossegurança e de segurança do paciente (World Health Organization, 2017). Quando realizada de forma inadequada, pode ocasionar complicações locais e sistêmicas, como lesões nervosas, necrose tecidual, infecções, eventos vasculares e reações adversas graves, comprometendo a qualidade da assistência prestada (Bushell et al., 2020; Moura et al., 2025).

Entre as etapas do processo medicamentoso, a administração é reconhecida como uma das mais suscetíveis à ocorrência de erros, sobretudo nas vias parenterais, devido à limitada possibilidade de reversão após a admi-

nistração (Moura et al., 2025). Falhas relacionadas à identificação do paciente, à conferência da prescrição, ao preparo da medicação, à seleção da via, à escolha do sítio de aplicação, à execução da técnica e ao monitoramento pós-procedimento representam uma parcela significativa dos eventos adversos evitáveis nos serviços de saúde (Moura et al., 2025). Os erros de medicação repercutem diretamente na morbimortalidade, elevam os custos assistenciais e comprometem a qualidade do cuidado, reforçando a necessidade de fortalecer as práticas voltadas à segurança do paciente (Institute for safe medication practices, 2024).

A segurança do paciente consolidou-se como um dos principais pilares da qualidade assistencial, sendo compreendida como a redução do risco de danos desnecessários associados ao cuidado em saúde a um nível mínimo aceitável (Brasil, 2014a). A formação de profissionais capacitados para executar procedimentos invasivos com segurança constitui uma estratégia essencial para prevenir erros e fortalecer a cultura de segurança (Brasil, 2014a). Intervenções educacionais baseadas em aprendizagem experiencial, simulação clínica e treinamento supervisionado contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências técnicas e não técnicas, reduzindo a insegurança e aumentando a precisão na execução de procedimentos invasivos (Brasil, 2014a).

Apesar da relevância desse procedimento para a prática clínica, o ensino da administração de medicamentos injetáveis na graduação em Medicina ainda apresenta fragilidades, com predominância de abordagens teóricas nos ciclos iniciais e oportunidades de treinamento prático frequentemente restritas ao internato ou a cenários assistenciais de elevada demanda (Chunharas et al., 2013). Essa organização pode limitar a prática deliberada, a repetição sistemática e o *feedback* estruturado, elementos reconhecidos como essenciais para a aquisição de habilidades psicomotoras e a consolidação da competência clínica (Ericsson, 2008; McGaghie et al., 2010). Como consequência, estudantes podem apresentar insegurança, baixa autoconfiança e maior propensão a erros ao realizar procedimentos invasivos em pacientes pela primeira vez (Chunhares et al., 2013).

Diante desse cenário, torna-se necessário ampliar as estratégias educacionais que articulem teoria e prática, favoreçam o desenvolvimento progressivo de competências e fortaleçam a cultura de segurança desde a formação inicial dos futuros profissionais de saúde (Brasil, 2014b).

Formação para a Administração Segura de Medicamentos Injetáveis

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Medicina preconizam uma formação baseada em competências, articulando conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento progressivo da autonomia profissional sob supervisão qualificada (Brasil, 2014b). Nesse modelo, metodologias ativas, simulação realística, treinamento em habilidades e aprendizagem baseada na prática são reconhecidas como estratégias capazes de

favorecer a aquisição segura de competências técnicas, o raciocínio clínico e a tomada de decisão fundamentada (Brasil, 2014b).

A extensão universitária fortalece esse processo ao integrar ensino, pesquisa e compromisso social em cenários que promovem aprendizagem significativa e contextualizada (Brasil, 2018). No Brasil, a curricularização da extensão consolidou seu papel como componente obrigatório da formação, ampliando as oportunidades de desenvolvimento de competências profissionais, de aproximação à comunidade e de vivências práticas supervisionadas (Brasil, 2018). Projetos extensionistas voltados ao treinamento de procedimentos técnicos têm potencial para reduzir lacunas formativas, ampliar oportunidades de prática segura e contribuir para a qualificação da assistência em saúde (Brasil, 2018).

Inserido nessa perspectiva, o Projeto de Extensão Administração de Injetáveis do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), Campus Trindade (GO), foi criado em 2023 com o objetivo de oferecer treinamento teórico-prático estruturado nas diferentes vias de administração de medicamentos — intradérmica, subcutânea, intramuscular e endovenosa —, enfatizando princípios de biossegurança, técnica adequada, tomada de decisão clínica e segurança do paciente. Em 2025, o projeto alcançou seu terceiro ano consecutivo de execução, consolidando-se como estratégia educacional voltada ao desenvolvimento de competências essenciais para a prática médica segura.

Considerando a relevância da administração segura de medicamentos injetáveis, as lacunas ainda existentes na formação prática e a necessidade de disseminar experiências educacionais inovadoras, este capítulo tem como objetivo relatar a experiência do terceiro ano de execução do Projeto de Extensão Administração de Injetáveis da UNIFIMES, Campus Trindade (GO), evidenciando sua organização, as atividades desenvolvidas e suas contribuições para o desenvolvimento de competências acadêmicas, técnicas e assistenciais dos participantes.

METODOLOGIA

Delineamento do Estudo

Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, caracterizado como relato de experiência, fundamentado na sistematização reflexiva das atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão Administração de Injetáveis, vinculado ao curso de Medicina do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), Campus Trindade (GO). O relato de experiência constitui uma estratégia metodológica amplamente empregada na área da saúde para descrever, analisar e compartilhar práticas educacionais contextualizadas, possibilitando a produção de conhecimento a partir da reflexão crítica sobre experiências institucionais e profissionais (Daltro; Faria, 2019).

Contexto e Desenvolvimento da Experiência

A experiência relatada corresponde ao terceiro ano de execução do Projeto de Extensão Administração de Injetáveis, desenvolvido entre janeiro e dezembro de 2025 no Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), Campus Trindade (GO). O projeto integra as ações extensionistas do curso de Medicina e está alinhado às Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que preconizam a integração entre ensino, pesquisa e extensão como componente obrigatório da formação acadêmica (Brasil, 2018).

As atividades foram realizadas em ambientes virtuais e presenciais. Os encontros teóricos ocorreram por meio de uma plataforma digital síncrona, enquanto as atividades práticas foram realizadas no laboratório de habilidades da instituição, um ambiente destinado ao treinamento supervisionado de procedimentos clínicos.

Participaram do projeto quatro docentes responsáveis pela coordenação e supervisão das atividades, sete acadêmicos extensionistas regularmente matriculados no curso de Medicina — sendo seis voluntários e uma bolsista institucional —, além de estudantes de Medicina da UNIFIMES, acadêmicos de outros cursos da área da saúde e profissionais interessados na temática.

Foram considerados elegíveis os estudantes regularmente matriculados em cursos da área da saúde que realizaram inscrição prévia e compareceram às atividades programadas. Foram excluídos das atividades práticas os participantes que não compareceram à etapa correspondente ou que descumpriram as normas de biossegurança estabelecidas. As práticas supervisionadas entre colegas ocorreram mediante participação voluntária e consentimento verbal dos envolvidos.

O projeto foi estruturado com base em um cronograma anual elaborado pela coordenação docente, contemplando quatro módulos temáticos correspondentes às principais vias de administração de medicamentos: subcutânea, intradérmica, intramuscular e endovenosa. Cada módulo foi desenvolvido em duas etapas complementares. A primeira consistiu em encontros teóricos on-line destinados à abordagem dos fundamentos anatômicos e farmacológicos, das indicações e contraindicações das diferentes vias de administração, da técnica de execução, das principais complicações e dos protocolos de segurança do paciente. A segunda etapa correspondeu às atividades presenciais, nas quais foram feitas demonstrações técnicas pelas docentes, treinamento supervisionado, simulações de preparo e administração de medicamentos, correção individualizada das técnicas executadas e discussão de situações clínicas simuladas.

As atividades práticas foram conduzidas em ambiente laboratorial utilizando modelos simuladores alternativos e materiais específicos para o treinamento das diferentes vias de administração de medicamentos. Durante todo o processo, os participantes executaram as técnicas sob supervisão direta das docentes responsáveis, que realizaram correções imediatas rela-

cionadas à postura, à manipulação dos materiais, à angulação das agulhas, à escolha do sítio de aplicação e ao cumprimento dos protocolos de biossegurança e de segurança do paciente.

Como estratégia complementar de educação em saúde e divulgação científica, o projeto manteve perfil ativo na rede social Instagram, utilizado para disseminação de conteúdos educativos produzidos pelos acadêmicos extensionistas sob supervisão docente. As publicações abordaram técnicas de administração de medicamentos, prevenção de erros, recomendações de segurança e atualização científica, utilizando linguagem acessível à comunidade acadêmica e ao público em geral.

A descrição da experiência foi construída a partir da análise dos documentos institucionais produzidos durante a execução do projeto, incluindo registros de frequência, relatórios das atividades extensionistas, indicadores disponibilizados pela plataforma digital utilizada para divulgação científica e registros das produções acadêmicas desenvolvidas pelos participantes. Essas informações foram organizadas de forma descritiva, permitindo caracterizar a estrutura, a execução e os principais resultados alcançados ao longo do período analisado.

Aspectos Éticos

Por se tratar de relato de experiência referente a uma ação extensionista institucional, sem coleta de dados individuais, aplicação de instrumentos de pesquisa ou identificação dos participantes, este estudo não se caracteriza como pesquisa envolvendo seres humanos, conforme previsto na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012). Ainda assim, todas as atividades foram conduzidas em conformidade com os princípios da voluntariedade, confidencialidade, respeito aos participantes e observância das normas de biossegurança (Brasil, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o ano de 2025, o Projeto de Extensão Administração de Injetáveis foi desenvolvido por meio de quatro módulos temáticos, contemplando as vias subcutânea, intradérmica, intramuscular e endovenosa, estruturados em encontros teóricos on-line e em atividades práticas supervisionadas em laboratório de habilidades. Essa organização permitiu que os participantes desenvolvessem progressivamente conhecimentos teóricos e habilidades técnicas em ambiente protegido, favorecendo a integração entre teoria e prática e preparando os estudantes para a realização segura de procedimentos em cenários assistenciais.

Ao longo da execução do projeto, registrou-se participação acumulada de 203 indivíduos nas atividades teóricas e práticas. A maior parte dos participantes era composta por acadêmicos de Medicina da UNIFIMES, Campus Trindade (GO), embora também tenham participado estudantes da

comunidade externa e profissionais da área da saúde, ampliando o alcance institucional da iniciativa e reforçando o papel da extensão universitária como estratégia de articulação entre formação acadêmica, qualificação profissional e compromisso social (Brasil, 2018).

Os principais indicadores da experiência encontram-se sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Principais indicadores do Projeto de Extensão Administração de Injetáveis, UNIFIMES, Campus Trindade (GO), 2025

Indicador	Resultado
Participantes nas atividades teóricas e práticas	203
Docentes coordenadoras	4
Acadêmicos extensionistas	7
Módulos desenvolvidos	4
Publicações no Instagram	66
Seguidores ao final de 2025	430
Produção científica apresentada	1

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Observou-se maior adesão às atividades ofertadas no primeiro semestre, especialmente no módulo de administração subcutânea, seguida de redução progressiva da participação nas atividades desenvolvidas no segundo semestre. Essa variação pode estar relacionada ao calendário acadêmico e ao aumento das demandas curriculares ao longo do período letivo. Além disso, suscita reflexões sobre os fatores que influenciam o engajamento discente em atividades extensionistas voluntárias. Estudos em educação médica demonstram que a participação tende a ser maior quando o estudante reconhece a aplicabilidade clínica imediata e a relevância prática dos conteúdos desenvolvidos, aspecto que pode explicar o maior interesse inicial pelas vias consideradas tecnicamente mais acessíveis (Chunharas et al., 2013).

A organização pedagógica das atividades, estruturada em momentos sequenciais de fundamentação teórica e de treinamento supervisionado, favoreceu o desenvolvimento progressivo das habilidades psicomotoras relacionadas à administração de medicamentos. Durante os encontros presenciais, observou-se evolução na execução das técnicas, principalmente quanto à escolha do sítio anatômico, à angulação da agulha, à profundidade de inserção, à estabilização dos tecidos e ao respeito aos volumes recomendados para cada via de administração. A supervisão contínua das docentes possibilitou correções individualizadas durante a execução dos procedimentos, permitindo que os estudantes aperfeiçoassem a técnica em ambiente seguro antes da realização das práticas em pacientes.

A repetição deliberada das técnicas, associada ao *feedback* imediato, constituiu um dos principais diferenciais da experiência extensionista. Esse processo favoreceu o aperfeiçoamento progressivo das habilidades técnicas e reforçou a segurança dos participantes durante a realização dos procedimentos. Esses achados corroboram os pressupostos da aprendizagem expe-

riencial e da prática deliberada, segundo os quais a repetição supervisionada e o retorno sistemático sobre o desempenho são componentes essenciais ao desenvolvimento de competências clínicas complexas (Ericsson, 2008; McGaghie et al., 2010).

Resultados semelhantes têm sido descritos em programas educacionais baseados em simulação clínica, que demonstram melhora significativa do desempenho técnico, aumento da autoconfiança e maior segurança na administração de medicamentos após treinamentos estruturados (Chunharas et al., 2013). Da mesma forma, programas de capacitação voltados ao desenvolvimento de habilidades práticas contribuem para reduzir falhas na administração de medicamentos e fortalecer a cultura de segurança do paciente (Bushell et al., 2020). Nesse sentido, a experiência desenvolvida na UNIFIMES converge com as evidências disponíveis ao demonstrar que ambientes formativos supervisionados reduzem a distância entre o conhecimento teórico e a prática clínica, favorecendo a aprendizagem antes da exposição do estudante a situações reais de assistência.

Entre os diferentes módulos ofertados, a administração endovenosa apresentou menor adesão em comparação às demais vias. Embora não tenha sido realizada investigação específica sobre os motivos dessa diferença, é possível considerar que a maior complexidade técnica da punção venosa e o risco percebido pelos estudantes possam ter influenciado esse comportamento. A administração endovenosa exige maior domínio anatômico, coordenação motora refinada e capacidade de reconhecer precocemente possíveis intercorrências clínicas. Considerando que a administração de medicamentos constitui uma das etapas mais críticas do processo assistencial, sobretudo devido às limitações de reversibilidade após a aplicação, torna-se fundamental que o treinamento ocorra de forma progressiva, permitindo o desenvolvimento gradual da confiança e da competência profissional (Moura et al., 2025).

Outro aspecto relevante da experiência foi o uso de simuladores alternativos de baixo custo no treinamento inicial das diferentes vias de administração. A utilização de tomate e laranja possibilitou a repetição das técnicas, o aperfeiçoamento da coordenação motora e a correção dos movimentos antes do uso de simuladores específicos ou da prática clínica supervisionada. Embora esses recursos não reproduzissem integralmente as características anatômicas humanas, constituíram uma estratégia pedagógica acessível e eficaz para o desenvolvimento inicial das habilidades psicomotoras. Evidências demonstram que a prática repetitiva supervisionada, mesmo quando utiliza modelos simplificados, favorece a aquisição de competências técnicas quando associada ao *feedback* estruturado e à reflexão sobre a prática (Ericsson, 2008).

Além das atividades presenciais, o projeto incorporou estratégias de educação digital por meio do Instagram, como ferramenta complementar de educação em saúde e de divulgação científica. Ao final de 2025, o perfil con-

tabilizava 66 publicações e 430 seguidores, ampliando o alcance das ações extensionistas para além do ambiente universitário. Embora esses indicadores não permitam mensurar diretamente o impacto educacional das publicações, sugerem potencial para a disseminação de informações baseadas em evidências e para o fortalecimento da comunicação entre a universidade e a sociedade. O uso das mídias digitais tem sido reconhecido como estratégia complementar para a promoção da aprendizagem autônoma, da educação permanente e da divulgação científica em saúde (Cheston et al., 2013).

Outro resultado relevante foi a produção e a apresentação de um trabalho científico decorrente das atividades do projeto. Esse resultado demonstra que a experiência extensionista extrapolou o treinamento técnico-operacional, contribuindo também para o desenvolvimento do pensamento crítico, da iniciação científica e da sistematização reflexiva da prática. A integração entre ensino, pesquisa e extensão fortalece uma formação médica mais crítica, socialmente comprometida e alinhada às diretrizes atuais da educação superior brasileira (Brasil, 2024b).

De forma geral, a experiência evidenciou que o desenvolvimento de um projeto extensionista voltado ao treinamento sistemático da administração de medicamentos injetáveis representa uma estratégia educacional relevante para reduzir lacunas na formação prática dos estudantes de Medicina. A integração entre fundamentação teórica, treinamento supervisionado, *feedback* contínuo, utilização de metodologias ativas e ações de educação digital favoreceu o desenvolvimento de competências técnicas e contribuiu para o fortalecimento da cultura de segurança do paciente. Além disso, a articulação entre ensino, extensão e produção científica demonstrou o potencial dessas iniciativas para promover uma formação profissional mais crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade da assistência em saúde (Brasil, 2018).

Limitações do Estudo

Este relato apresenta limitações inerentes ao delineamento metodológico, que restringem a generalização dos achados. Além disso, não foram utilizados instrumentos padronizados para mensuração objetiva do desenvolvimento das competências técnicas ou da autoconfiança dos participantes, tampouco houve grupo comparativo. Também não foi realizada avaliação formal do impacto educacional das ações desenvolvidas nas mídias digitais, tendo sido utilizados apenas indicadores descritivos de alcance e de engajamento. Apesar dessas limitações, a experiência fornece evidências relevantes sobre o potencial da extensão universitária como estratégia de qualificação da formação médica e aponta perspectivas para futuras edições do projeto, incluindo a incorporação de instrumentos avaliativos estruturados e de análises quantitativas complementares.

CONCLUSÃO

O terceiro ano de execução do Projeto de Extensão Administração de Injetáveis evidenciou o potencial da extensão universitária como estratégia para qualificar a formação em saúde, ao integrar fundamentação teórica, treinamento prático supervisionado e reflexão crítica sobre a segurança do paciente. A experiência demonstrou que a oferta de espaços estruturados para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à administração de medicamentos por vias parenterais contribui para reduzir lacunas na formação prática, favorecer a aquisição progressiva de competências técnicas e fortalecer a cultura de segurança desde a graduação.

Além do aprimoramento das habilidades técnicas, o projeto ampliou as oportunidades de integração entre ensino, pesquisa e extensão, estimulando a produção científica, a educação em saúde e o uso de tecnologias digitais como ferramentas complementares para a divulgação do conhecimento e para a aproximação entre universidade e comunidade. Esses aspectos reforçam o potencial das ações extensionistas para promover uma formação profissional mais crítica, reflexiva e socialmente comprometida (Brasil, 2018).

Embora este relato apresente limitações inerentes ao seu delineamento metodológico, a experiência fornece subsídios relevantes para o planejamento de iniciativas semelhantes em cursos da área da saúde. A incorporação de instrumentos padronizados para avaliação do desenvolvimento de competências, da autoconfiança e do desempenho técnico poderá ampliar a robustez das evidências produzidas e contribuir para o aperfeiçoamento de futuras edições do projeto.

Conclui-se que o Projeto de Extensão Administração de Injetáveis consolidou-se como uma estratégia educacional capaz de fortalecer a formação prática dos estudantes, promover a integração entre a universidade e a comunidade e contribuir para a preparação de profissionais mais seguros, competentes e comprometidos com a qualidade da assistência e com a segurança do paciente.

Espera-se que a experiência aqui relatada subsidie a implementação de iniciativas semelhantes em outras instituições de ensino superior, estimulando a incorporação de estratégias pedagógicas baseadas na integração entre ensino, extensão, prática supervisionada e educação em saúde. Dessa forma, iniciativas dessa natureza poderão contribuir para o fortalecimento da formação prática, da cultura de segurança do paciente e da qualificação dos futuros profissionais de saúde, ampliando o impacto social da universidade junto à comunidade (Brasil, 2018).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde; AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA

SANITÁRIA (ANVISA); FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Documento de referência para o Programa Nacional de Segurança do Paciente**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014a. Disponível em: https://www.gov.br/anvisa/pt-br/centraisdeconteudo/publicacoes/servicosdesaude/publicacoes/documento_referencia_programa_nacional_seguranca.pdf. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 jun. 2014b, p. 8-11. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/pnsp/legislacao/resolucoes/rces003_14.pdf/view. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 13 jun. 2026.

BUSHELL, M. et al. Evaluation of vaccination training in pharmacy curriculum: preparing students for workforce needs. **Pharmacy**, Basel, v. 8, n. 3, p. 151, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/pharmacy8030151>.

CHESTON, Christine C.; FLICKINGER, Tabor E.; CHISOLM, Margaret S. Social media use in medical education: a systematic review. **Academic Medicine**, Philadelphia, v. 88, n. 6, p. 893-901, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31828ffc23>.

CHUNHARAS, A. et al. Medical students themselves as surrogate patients increased satisfaction, confidence, and performance in practicing injection skill. **Medical Teacher**, London, v. 35, n. 4, p. 308-313, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.746453>.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/43015>. Acesso em: 13 jun. 2026.

ERICSSON, K. Anders. Deliberate practice and acquisition of expert performance: a general overview. **Academic Emergency Medicine**, Hoboken, v. 15, n. 11, p. 988-994, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2008.00227.x>.

INSTITUTE FOR SAFE MEDICATION PRACTICES. **Medication safety self-assessment for hospitals**. Horsham: ISMP, 2024. Disponível em: <https://www.ismp.org>. Acesso em: 13 jun. 2026.

MCGAGHIE, William C. et al. A critical review of simulation-based medical education research: 2003-2009. **Medical Education**, Oxford, v. 44, n. 1, p. 50-63, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03547.x>.

MOURA, A. P. D.; FERNANDES, J. V.; MARTINS, R. A. S.; MARTINS, W. Segurança na aplicação de medicamentos injetáveis: conhecimento e práticas dos profissionais de enfermagem. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasília, v. 8, n. 19, e082618, jul./dez. 2025. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2618/2057>. Acesso em: 13 jun. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Medication without harm: WHO global patient safety challenge**. Geneva: World Health Organization, 2017. Disponível em: <https://www.who.int/initiatives/medication-without-harm>. Acesso em: 13 jun. 2026.

Capítulo 21

PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL POR MEIO DE PRÁTICAS CONTEMPLATIVAS ENTRE ESTUDANTES DE MEDICINA: ESTUDO DESCRITIVO DO PROJETO MEDITA-AÇÃO

Iasmim Caetano Rodrigues¹, Relton Santos Ramos Júnior², Joyce Tavares da Silva³ e Juliana Evangelista Bezerril⁴

¹Acadêmica do Curso de Medicina da UNIFIMES – Centro Universitário de Mineiros, Campus Trindade, e-mail: iasmim.rodrigues2015@academico.unifimes.edu.br; ²Acadêmico do Curso de Medicina da UNIFIMES – Centro Universitário de Mineiros, Campus Trindade, e-mail: reltonramos@gmail.com; ³Acadêmica do Curso de Medicina da UNIFIMES – Centro Universitário de Mineiros, Campus Trindade, e-mail: JTDAS.9@academico.unifimes.edu.br; ⁴Professora Titular do Curso de Medicina da UNIFIMES – Centro Universitário de Mineiros, Campus Trindade, e-mail: julianaevb@unifimes.edu.br

Resumo: A saúde mental dos estudantes de Medicina tem se consolidado como uma preocupação crescente no contexto da educação superior, em razão das intensas demandas acadêmicas e emocionais inerentes à formação médica. Objetivo: analisar as contribuições das práticas contemplativas para a promoção da saúde mental entre estudantes de Medicina, articulando evidências científicas e a experiência do projeto de extensão Medita-Ação, desenvolvido no Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), Campus Trindade. Metodologia: pesquisa qualitativa, descritiva, fundamentada em revisão narrativa da literatura e relato de experiência. Resultados: a literatura evidenciou que intervenções baseadas em *mindfulness* e meditação contribuem para a redução do estresse e da ansiedade, além de favorecerem a atenção plena, a resiliência e a autorregulação emocional. A experiência do Medita-Ação demonstrou boa adesão dos estudantes e potencial como estratégia extensionista de acolhimento e promoção do bem-estar. Conclusões: as práticas contemplativas constituem ferramentas viáveis para a promoção da saúde mental na formação médica, reforçando o papel da extensão universitária na construção de ambientes acadêmicos mais saudáveis e humanizados.

Palavras-chave: saúde mental; estudantes de medicina; práticas contemplativas; meditação; extensão universitária.

INTRODUÇÃO

A saúde mental dos estudantes universitários tem ganhado destaque no contexto da educação superior, especialmente nos cursos da área da saúde. Entre os estudantes de Medicina, a elevada carga horária, a pressão por desempenho e a exposição precoce ao sofrimento humano favorecem o desenvolvimento de estresse, ansiedade, depressão e esgotamento emocional. Evidências científicas demonstram que essa população apresenta maior vulnerabilidade ao adoecimento psíquico quando comparada a outros grupos universitários (Rotenstein et al., 2016; Quek et al., 2019), tornando a promoção do bem-estar e da qualidade de vida um desafio relevante para a formação médica.

Evidências científicas demonstram a magnitude desse problema em

âmbito mundial. Em uma revisão sistemática e metanálise envolvendo 183 estudos e 129.123 estudantes de Medicina, Rotenstein et al. (2016) identificaram prevalência global de 27,2% de depressão ou sintomas depressivos entre os participantes. De maneira semelhante, Quek et al. (2019), ao analisarem dados de 69 estudos que incluíram 40.348 estudantes de Medicina de diferentes países, encontraram prevalência global de ansiedade de 33,8%, indicando que aproximadamente um em cada três estudantes apresenta sintomas ansiosos. Segundo os autores, as exigências acadêmicas e emocionais inerentes à formação médica podem comprometer o bem-estar psicológico, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento profissional dos futuros médicos.

Diante desse contexto, cresce o interesse por estratégias que promovam o cuidado integral dos estudantes e contribuam para a prevenção do adoecimento psíquico no ambiente universitário. Entre as intervenções não farmacológicas mais estudadas nas últimas décadas destacam-se as práticas contemplativas, especialmente a meditação e os programas baseados em *mindfulness*. Revisões sistemáticas indicam que práticas contemplativas, como meditação e *mindfulness*, contribuem para a redução do estresse e da ansiedade e promovem melhorias na atenção plena, na regulação emocional e na resiliência (Yogeswaran; El Morr, 2021; Galantino et al., 2005).

Nesse contexto, destaca-se o projeto de extensão Medita-Ação, desenvolvido no Centro Universitário de Mineiros – Campus Trindade. A iniciativa surgiu como uma estratégia de promoção da saúde mental e do bem-estar, oferecendo encontros regulares voltados à prática de meditação e outras atividades contemplativas. Fundamentado nos princípios da extensão universitária, o projeto busca criar espaços de acolhimento, escuta e autocuidado, contribuindo para o fortalecimento da saúde mental dos participantes e para a construção de uma formação acadêmica mais humanizada.

Considerando a elevada prevalência de sofrimento psíquico entre estudantes de Medicina e a necessidade de estratégias institucionais de promoção da saúde mental, este estudo é orientado pela seguinte questão de pesquisa: de que maneira as práticas contemplativas desenvolvidas por meio de um projeto de extensão universitária podem contribuir para a promoção da saúde mental e para a redução do estresse entre estudantes de Medicina?

Dessa forma, o objetivo geral deste capítulo consiste em analisar as contribuições das práticas contemplativas para a promoção da saúde mental entre estudantes de Medicina, articulando evidências científicas recentes com a experiência desenvolvida pelo projeto de extensão Medita-Ação. Como objetivos específicos, busca-se revisar a literatura acerca dos efeitos da meditação e do *mindfulness* na saúde mental de estudantes da área da saúde; descrever a implementação, organização e funcionamento do projeto Medita-Ação; relatar as experiências vivenciadas pelos participantes; e discutir as potencialidades da extensão universitária como estratégia de promoção do bem-estar e prevenção do adoecimento psíquico no contexto acadêmico.

Para alcançar esses objetivos, foi realizado um estudo descritivo de abordagem qualitativa, fundamentado em revisão narrativa da literatura e relato de experiência. A análise foi construída a partir da articulação entre produções científicas recentes sobre saúde mental estudantil, meditação e *mindfulness*, bem como das experiências observadas durante a execução das atividades extensionistas do projeto Medita-Ação.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de promover a saúde mental no ensino superior, especialmente na formação médica. Cientificamente, contribui para o debate sobre o uso de práticas contemplativas na prevenção do sofrimento psíquico. Além disso, evidencia o potencial da extensão universitária como estratégia de apoio estudantil, promoção do bem-estar e formação integral, oferecendo uma experiência passível de replicação em outras instituições.

Além desta introdução, o capítulo está organizado em quatro seções. A primeira apresenta os referenciais teóricos relacionados à saúde mental na formação médica, às práticas contemplativas e à extensão universitária. Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos adotados. Posteriormente, são apresentados e discutidos os resultados da experiência do projeto Medita-Ação à luz da literatura científica. Por fim, são tecidas as considerações finais, destacando as contribuições do estudo para a promoção da saúde mental no contexto da educação superior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/CONCEITUAL

Saúde Mental e os Desafios da Formação Médica

A literatura científica demonstra que estudantes de Medicina constituem um grupo particularmente vulnerável ao desenvolvimento de ansiedade, depressão, estresse e burnout, apresentando prevalências superiores às observadas na população geral e em outros grupos universitários (Rotenstein et al., 2016; Quek et al., 2019). A elevada carga horária, a competitividade, a privação de sono e a exposição precoce ao sofrimento humano contribuem significativamente para esse cenário, comprometendo o bem-estar e a qualidade de vida dos estudantes.

Estudos epidemiológicos evidenciam a magnitude do problema. Em revisão sistemática e metanálise envolvendo 183 estudos e 129.123 estudantes de Medicina, Rotenstein et al. (2016) identificaram prevalência global de 27,2% de depressão ou sintomas depressivos. De forma semelhante, Quek et al. (2019) encontraram prevalência global de ansiedade de 33,8% em análise de 69 estudos com 40.348 estudantes, indicando que aproximadamente um em cada três acadêmicos apresenta sintomas ansiosos durante a graduação.

Além de afetar a qualidade de vida, o sofrimento psíquico pode comprometer o desempenho acadêmico, as relações interpessoais e a futura prática profissional. Nesse contexto, estratégias voltadas ao fortalecimento da autorregulação emocional, da resiliência e do bem-estar têm demonstrado

potencial para reduzir o sofrimento psíquico e favorecer uma formação médica mais saudável e humanizada (Yogeswaran; El Morr, 2021; Hathaisaard et al., 2022).

Práticas Contemplativas, Mindfulness e Promoção da Saúde Mental

As práticas contemplativas, especialmente aquelas fundamentadas no *mindfulness*, têm se consolidado como importantes ferramentas para promoção da saúde mental no contexto universitário. O *mindfulness* pode ser compreendido como a capacidade de direcionar a atenção para o momento presente de forma intencional e sem julgamentos, favorecendo maior consciência dos pensamentos, emoções e sensações corporais.

Estudos realizados com profissionais da área da saúde demonstram que intervenções baseadas em *mindfulness* podem contribuir para a redução do estresse e da exaustão emocional, evidenciando o potencial dessas práticas no enfrentamento das demandas relacionadas ao cuidado em saúde (Galantino et al., 2005). Além disso, entre estudantes da área da saúde, tais práticas favorecem o desenvolvimento da atenção plena, da resiliência e de estratégias mais adaptativas de enfrentamento, competências consideradas relevantes para lidar com as demandas da formação médica (Yogeswaran; El Morr, 2021).

Sob a perspectiva neurocientífica, a prática regular da meditação está associada a alterações funcionais em áreas cerebrais relacionadas à atenção, ao controle cognitivo e à regulação emocional. Estudos apontam modificações em estruturas como o córtex pré-frontal, a ínsula e o córtex cingulado anterior, contribuindo para a redução da reatividade ao estresse e para o fortalecimento do equilíbrio emocional (Tang et al., 2015; Sezer; Pizzagalli; Sacchet, 2022).

Além dos benefícios emocionais, Lampe e Müller-Hilke (2021) destacam que estudantes que participam regularmente de práticas meditativas apresentam melhorias na concentração, no gerenciamento do estresse acadêmico e na percepção de bem-estar. Dessa forma, as práticas contemplativas configuram-se como estratégias promissoras para a promoção da saúde mental e para a prevenção do adoecimento psíquico durante a graduação em Medicina.

O Medita-Ação e os Desafios da Educação Superior em Goiás

A expansão e a interiorização da educação superior brasileira ampliaram o acesso à formação universitária e reforçaram o papel das instituições de ensino no desenvolvimento regional. Nesse contexto, a extensão universitária consolidou-se como um dos pilares da formação acadêmica, promovendo a integração entre ensino, pesquisa e sociedade e contribuindo para uma formação crítica e socialmente comprometida (FORPROEX, 2012; Brasil, 2018).

Em Goiás, instituições localizadas fora dos grandes centros urbanos desempenham papel relevante na qualificação profissional e no atendi-

to às demandas regionais. Inserido nesse cenário, o Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), Campus Trindade, desenvolve o projeto de extensão Medita-Ação, voltado à promoção da saúde mental e do bem-estar de estudantes de Medicina por meio de práticas contemplativas e espaços de acolhimento.

A iniciativa está alinhada à Política Nacional de Extensão Universitária e à Resolução CNE/CES nº 7/2018, ao favorecer a formação integral dos estudantes e estimular competências como autorregulação emocional, empatia, autocuidado e humanização da prática profissional (FORPROEX, 2012; Brasil, 2018).

Além disso, o Medita-Ação contribui para a promoção da saúde mental, prevenção do sofrimento psíquico e fortalecimento do bem-estar estudantil, oferecendo gratuitamente um espaço de escuta e cuidado que favorece o desenvolvimento integral e pode contribuir para a permanência acadêmica. Dessa forma, a experiência do Campus Trindade evidencia o potencial de projetos extensionistas para enfrentar desafios da educação superior em Goiás, fortalecendo uma formação médica mais humanizada e resiliente. Esses resultados são coerentes com a literatura, que demonstra efeitos positivos do *mindfulness* e da meditação na redução do estresse e da ansiedade e no fortalecimento da atenção plena e da autorregulação emocional (Yogeswaran; El Morr, 2021).

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida a partir da articulação entre revisão narrativa da literatura e relato de experiência. A escolha dessa abordagem permitiu compreender, de forma integrada, as evidências científicas relacionadas às práticas contemplativas e à promoção da saúde mental de estudantes de Medicina, bem como analisar a experiência desenvolvida no âmbito do projeto de extensão Medita-Ação, realizado no Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), Campus Trindade.

A combinação entre revisão bibliográfica e relato de experiência possibilitou estabelecer um diálogo entre a produção científica recente e a prática extensionista, favorecendo uma análise contextualizada acerca das potencialidades da meditação e de outras práticas contemplativas como estratégias de promoção da saúde mental no ambiente universitário.

Revisão de Literatura

A revisão narrativa da literatura constituiu o primeiro eixo metodológico da pesquisa. O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados nacionais e internacionais amplamente utilizadas nas áreas da saúde e educação, incluindo PubMed, Scopus, Cochrane Library e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

Foram selecionados artigos científicos, revisões sistemáticas, metanálises e estudos observacionais, priorizando-se publicações realizadas entre 2016 e 2025, período que contempla produções recentes sobre saúde mental de estudantes de Medicina e intervenções baseadas em *mindfulness* e meditação. Excepcionalmente, foram incluídos estudos publicados anteriormente a esse período quando considerados referências clássicas ou fundamentais para a compreensão dos conceitos e dos efeitos das práticas de *mindfulness* e meditação relacionados à saúde mental. Utilizaram-se descritores em português e inglês relacionados aos temas centrais da pesquisa, tais como “saúde mental”, “estudantes de Medicina”, “*mindfulness*”, “meditação”, “práticas contemplativas”, “estresse acadêmico”, “ansiedade” e “extensão universitária”.

Como critérios de inclusão, foram considerados estudos que abor- dassem estudantes de Medicina ou estudantes da área da saúde e apresen- tassem resultados relacionados à saúde mental, bem-estar psicológico, es- tresse, ansiedade, resiliência, atenção plena ou regulação emocional. Foram excluídos trabalhos sem texto completo disponível, publicações duplicadas e estudos que não apresentavam relação direta com os objetivos da pesquisa.

A análise do material selecionado ocorreu por meio de leitura explo- ratória, seletiva e analítica, buscando identificar evidências sobre os impac- tos das práticas contemplativas na promoção da saúde mental e no enfrenta- mento dos desafios da formação médica.

Relato de Experiência do Projeto Medita-Ação

O segundo eixo metodológico consistiu no relato de experiência re- ferente ao projeto de extensão Medita-Ação, desenvolvido no Centro Uni- versitário de Mineiros (UNIFIMES), Campus Trindade, desde abril de 2025.

O projeto Medita-Ação promove práticas contemplativas voltadas à saúde mental e ao autocuidado de estudantes de Medicina, por meio de en- contros semanais presenciais com duração aproximada de 40 minutos.

As práticas foram conduzidas pela professora Juliana Evangelista Bezerril e incluíram exercícios de respiração consciente, meditação guiada, *mindfulness* e outras práticas contemplativas voltadas ao desenvolvimento da atenção plena, da autorregulação emocional e do manejo do estresse. A participação dos estudantes ocorreu de forma voluntária e aberta a acadê- micos de diferentes períodos do curso.

O corpus empírico deste estudo foi constituído pelas observações re- alizadas durante a execução das atividades extensionistas e pelos relatos es- pontâneos compartilhados pelos participantes ao longo dos encontros. Es- ses registros permitiram identificar percepções relacionadas ao bem-estar, ao enfrentamento do estresse acadêmico, à qualidade das relações interpes- soais e à experiência vivenciada no ambiente universitário.

Procedimentos de Análise

Os dados provenientes da revisão da literatura foram organizados e analisados de forma temática, considerando os principais eixos discutidos no estudo: saúde mental na formação médica, práticas contemplativas e *mindfulness*, e extensão universitária como estratégia de promoção da saúde.

Já os dados oriundos do relato de experiência foram submetidos à análise descritiva e interpretativa, buscando identificar aspectos recorrentes nas vivências relatadas pelos participantes. A análise concentrou-se em categorias relacionadas à redução do estresse, desenvolvimento da atenção plena, fortalecimento da autorregulação emocional, percepção de bem-estar e contribuição das atividades extensionistas para a experiência acadêmica.

A integração entre os achados da literatura e a experiência do projeto Medita-Ação possibilitou uma compreensão ampliada das contribuições das práticas contemplativas para a promoção da saúde mental de estudantes de Medicina, evidenciando o potencial da extensão universitária como espaço de cuidado, acolhimento e formação integral no ensino superior.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Caracterização do Estudo

O presente estudo foi desenvolvido a partir da articulação entre revisão narrativa da literatura e relato de experiência do projeto de extensão Medita-Ação, realizado no Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), Campus Trindade. A revisão bibliográfica contemplou estudos nacionais e internacionais sobre saúde mental de estudantes de Medicina, *mindfulness*, meditação e práticas contemplativas, enquanto o relato de experiência baseou-se nas atividades desenvolvidas pelo projeto desde abril de 2025.

As evidências analisadas permitiram compreender os impactos das práticas contemplativas na promoção da saúde mental e no enfrentamento dos desafios inerentes à formação médica, bem como refletir sobre o papel da extensão universitária como estratégia de cuidado e acolhimento estudantil.

Contribuições das Práticas Contemplativas para a Saúde Mental dos Estudantes de Medicina

A literatura científica analisada demonstra que estudantes de Medicina constituem um grupo particularmente vulnerável ao adoecimento psíquico, apresentando elevadas prevalências de ansiedade, depressão e estresse acadêmico (Rotenstein et al., 2016; Quek et al., 2019). Nesse contexto, as práticas contemplativas têm sido amplamente investigadas como estratégias não farmacológicas para promoção do bem-estar e prevenção do sofrimento psicológico.

Os estudos revisados indicam que intervenções baseadas em *mindfulness* e meditação podem promover reduções nos níveis de estresse e contribuir para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento mais adaptativas. Entre profissionais da área da saúde, Galantino et al. (2005) observaram redução da exaustão emocional após um programa de oito semanas de meditação *mindfulness*, evidenciando o potencial dessas práticas para o manejo das demandas relacionadas ao trabalho em saúde. Entre estudantes de Medicina, estudos mais recentes também apontam benefícios das intervenções baseadas em *mindfulness* para o enfrentamento do estresse e a promoção do bem-estar. Esses achados corroboram a perspectiva de que o treinamento da atenção pode auxiliar estudantes a lidar de forma mais adaptativa com as demandas emocionais e acadêmicas da graduação.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se ao fortalecimento da resiliência. Segundo Yogeswaran e El Morr (2021), a prática regular de *mindfulness* contribui para a construção de estratégias mais saudáveis de enfrentamento, reduzindo a reatividade emocional diante de situações estressoras. Da mesma forma, Hathaisaard et al. (2022) observaram que os benefícios das intervenções podem permanecer mesmo após o término dos programas, sugerindo efeitos sustentados sobre a saúde mental dos participantes.

Além dos benefícios emocionais, Lampe e Müller-Hilke (2021) destacam melhorias relacionadas à concentração, ao desempenho acadêmico e à percepção de bem-estar, reforçando o potencial das práticas contemplativas como ferramentas complementares no contexto da formação médica.

O Projeto Medita-Ação como Estratégia Extensionista de Promoção da Saúde Mental

Os resultados observados durante a execução do projeto Medita-Ação evidenciam a relevância da extensão universitária como espaço de promoção da saúde mental no ensino superior. A realização de encontros semanais proporcionou aos estudantes momentos de pausa, reflexão e autocuidado em meio à intensa rotina acadêmica característica do curso de Medicina.

A participação voluntária e a continuidade da adesão ao longo dos encontros sugerem boa aceitação das atividades propostas. Observou-se que os estudantes reconheceram as sessões como oportunidades de redução do estresse cotidiano e fortalecimento do equilíbrio emocional. Além disso, a criação de um ambiente acolhedor favoreceu a construção de vínculos interpessoais e o compartilhamento de experiências relacionadas à vida acadêmica.

As percepções dos participantes também foram evidenciadas por meio de relatos espontâneos compartilhados durante os encontros. De forma anonimizada, alguns estudantes descreveram que as práticas contemplativas contribuíram para o enfrentamento das demandas acadêmicas e emocionais da graduação, afirmando, por exemplo: “Após as práticas consigo lidar melhor com a ansiedade antes das avaliações” e “O projeto tor-

nou-se um espaço de acolhimento durante o semestre”. Esses depoimentos reforçam qualitativamente os benefícios observados ao longo da experiência extensionista, especialmente no que se refere ao manejo do estresse, ao fortalecimento do bem-estar e à criação de um ambiente de apoio entre os estudantes.

Essas observações dialogam diretamente com a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), que compreende a extensão como um processo educativo capaz de promover transformação social e formação integral. Da mesma forma, a Resolução CNE/CES nº 7/2018 reforça a importância das atividades extensionistas para o desenvolvimento de competências humanas e cidadãs durante a graduação.

Nesse sentido, o Medita-Ação ultrapassa a oferta de uma atividade complementar, constituindo-se como uma estratégia institucional de cuidado voltada às necessidades reais dos estudantes. Ao integrar promoção da saúde mental, acolhimento e desenvolvimento de competências socioemocionais, o projeto contribui para uma formação médica mais humanizada e alinhada aos desafios contemporâneos da educação superior.

Quadro 1 – Caracterização do projeto Medita-Ação

Indicador	Resultado
Participantes inscritos	79 estudantes
Participantes frequentes	Participação recorrente observada ao longo do projeto, com registros de múltiplas presenças.
Número de encontros	30
Período de execução	Abril a novembro de 2025 (com recesso em julho)
Duração média dos encontros	Aproximadamente 40 minutos
Instituição	Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) – Campus Trindade
Público-alvo	Estudantes universitários, com foco em acadêmicos de Medicina

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos registros de frequência do Projeto Medita-Ação (2025).

Reflexões sobre a Extensão Universitária e a Formação Médica Humanizada

A análise conjunta da literatura e da experiência extensionista permite compreender que a promoção da saúde mental não deve ser vista como responsabilidade exclusiva do estudante, mas também como compromisso institucional. As universidades desempenham papel fundamental na criação de ambientes que favoreçam o bem-estar, a qualidade de vida e o desenvolvimento integral de seus discentes.

Nesse contexto, as práticas contemplativas mostram-se ferramentas viáveis, acessíveis e de baixo custo para o enfrentamento do sofrimento

psíquico na graduação médica. Quando incorporadas a projetos de extensão universitária, ampliam seu potencial de alcance e fortalecem a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Os resultados deste estudo indicam que iniciativas como o projeto Medita-Ação podem contribuir significativamente para a construção de uma cultura de cuidado no ambiente universitário, favorecendo não apenas a saúde mental dos estudantes, mas também a formação de profissionais mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios da prática médica contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo analisar as contribuições das práticas contemplativas para a promoção da saúde mental entre estudantes de Medicina, articulando evidências científicas recentes com a experiência desenvolvida pelo projeto de extensão Medita-Ação. A partir da revisão da literatura e do relato de experiência, verificou-se que a meditação e outras práticas contemplativas constituem estratégias promissoras para o enfrentamento dos desafios emocionais inerentes à formação médica, favorecendo o bem-estar psicológico, a autorregulação emocional e a redução do estresse acadêmico.

As evidências analisadas confirmam que estudantes de Medicina constituem um grupo vulnerável ao sofrimento psíquico, e que práticas contemplativas representam uma estratégia promissora para promoção da saúde mental.

Os resultados observados no projeto Medita-Ação corroboram as evidências encontradas na literatura. A realização de encontros semanais de meditação proporcionou aos participantes um espaço de acolhimento, escuta e autocuidado, contribuindo para o manejo das demandas emocionais relacionadas à vida acadêmica. Além disso, a experiência evidenciou o potencial da extensão universitária como ferramenta de promoção da saúde, fortalecendo a formação integral dos estudantes e ampliando as possibilidades de cuidado dentro da educação superior.

Entre as principais contribuições deste estudo, destaca-se a articulação entre conhecimento científico e prática extensionista, demonstrando que iniciativas de baixo custo e fácil implementação podem produzir impactos positivos na qualidade de vida e no bem-estar dos estudantes. O trabalho também reforça a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão na construção de ambientes universitários mais saudáveis e humanizados.

Como limitações deste estudo, destaca-se que o relato de experiência baseou-se em uma abordagem qualitativa e observacional, sem a utilização de grupo controle ou instrumentos padronizados para mensuração dos desfechos em saúde mental. Além disso, a participação voluntária dos estudan-

tes pode ter gerado viés de autosseleção, uma vez que indivíduos com maior interesse em práticas contemplativas ou em autocuidado tendem a aderir mais facilmente à proposta. Em razão dessas características metodológicas, não é possível estabelecer relações de causalidade entre a participação no projeto e os benefícios percebidos, sendo os resultados interpretados como evidências descritivas que reforçam o potencial da iniciativa e apontam para a necessidade de estudos futuros com delineamentos experimentais e avaliações quantitativas.

Por fim, recomenda-se a continuidade e o fortalecimento do projeto Medita-Ação, bem como a ampliação de iniciativas semelhantes em instituições de ensino superior. Sugere-se ainda a realização de estudos futuros que utilizem instrumentos quantitativos validados para avaliação de desfechos relacionados ao estresse, ansiedade, qualidade de vida e bem-estar psicológico. Tais investigações poderão contribuir para ampliar a robustez das evidências científicas acerca das práticas contemplativas e subsidiar políticas institucionais voltadas à promoção da saúde mental na formação médica.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaramos que foram empregadas ferramentas de Inteligência Artificial durante a elaboração deste trabalho, exclusivamente como apoio à revisão gramatical e ortográfica, aprimoramento linguístico, organização textual e auxílio na estruturação do conteúdo. A responsabilidade integral pela concepção do estudo, interpretação dos dados, fundamentação científica, argumentação e resultados apresentados é de inteira responsabilidade dos autores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

GALANTINO, M. L. et al. Association of psychological and physiological measures of stress in health-care professionals during an 8-week mindfulness meditation program: mindfulness in practice. **Stress and Health**, v. 21, n. 4, p. 255-261, 2005. DOI: 10.1002/smi.1062.

HATHAISAARD, C.; WANNARIT, K.; PATTANASERI, K. Mindfulness-based interventions reducing and preventing stress and burnout in medical students: a systematic review and meta-analysis. **Asian Journal of Psychiatry**, v. 69, p. 102997, 2022. DOI: 10.1016/j.ajp.2021.102997.

LAMPE, L. C.; MÜLLER-HILKE, B. Mindfulness-based intervention helps preclinical medical students to contain stress, maintain mindfulness and improve academic success. **BMC Medical Education**, v. 21, p. 145, 2021. DOI: 10.1186/s12909-021-02578-y.

QUEK, T. T. C. et al. The global prevalence of anxiety among medical students: a meta-analysis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 16, n. 15, p. 2735, 2019.

ROTENSTEIN, Lisa S. et al. Prevalence of depression, depressive symptoms, and suicidal ideation among medical students: a systematic review and meta-analysis. **JAMA**, Chicago, v. 316, n. 21, p. 2214-2236, 2016.

SEZER, Idil; PIZZAGALLI, Diego A.; SACCHET, Matthew D. Resting-state fMRI functional connectivity and mindfulness in clinical and non-clinical contexts: a review and synthesis. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 135, p. 104583, 2022. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2022.104583.

SPERLING, Edie L.; HULETT, Jennifer M.; SHERWIN, LeeAnne B.; THOMPSON, Sarah; BETTENCOURT, B. Ann. The effect of mindfulness interventions on stress in medical students: a systematic review and meta-analysis. **PLOS ONE**, v. 18, n. 10, p. e0286387, 2023. DOI: 10.1371/journal.pone.0286387.

TANG, Yi-Yuan; HÖLZEL, Britta K.; POSNER, Michael I. The neuroscience of mindfulness meditation. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 16, n. 4, p. 213-225, 2015. DOI: 10.1038/nrn3916.

YOGESWARAN, Vaidehi; EL MORR, Christo. Effectiveness of online mindfulness interventions on medical students' mental health: a systematic review. **BMC Public Health**, v. 21, p. 2293, 2021. DOI: 10.1186/s12889-021-12341-z.

Parte 5

Cienciometria e Interiorização do Ensino Superior em Goiás

Capítulo 22

DINÂMICA CIENCIOMÉTRICA DE UMA INSTITUIÇÃO ESTADUAL VOLTADA PARA A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS – PARTE I

Jaqueline Gleice Aparecida de Freitas¹, Andréia Juliana Rodrigues Caldeira², Josana de Castro Peixoto³, Poliene Soares dos Santos Bicalho⁴, Antônio Márcio Teodoro Cordeiro Silva⁵, Flávio Monteiro Ayres⁶

¹Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas, e-mail: jaqueline.freitas@ueg.br; ²Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas, e-mail: andreiajuliana@ueg.br; ³Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas, e-mail: josana@ueg.br; ⁴Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas, e-mail: poliene.bicalho@ueg.br; ⁵Professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) – Escola de Ciências Médicas e da Vida, e-mail: marciocmed@gmail.com; ⁶Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas, e-mail: flavio.ayres@ueg.br

Resumo: A avaliação da produção científica das instituições de ensino superior constitui um importante instrumento para compreender a dinâmica da pesquisa, orientar políticas de ciência, tecnologia e inovação e subsidiar estratégias de fortalecimento da pós-graduação, além de contribuir para o aprimoramento da formação de recursos humanos qualificados, para a ampliação da cooperação interinstitucional, para o aumento da visibilidade nacional e internacional da produção científica e para o direcionamento de investimentos em áreas estratégicas, promovendo maior integração entre pesquisa, inovação e desenvolvimento regional e nacional. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo analisar o comportamento cienciométrico da produção científica da Universidade Estadual de Goiás (UEG), evidenciando sua trajetória de consolidação como universidade multicampi e sua contribuição para a interiorização da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa cienciométrica baseada em registros indexados na base Scopus, analisados por meio do pacote Bibliometrix e de técnicas estatísticas descritivas e inferenciais. Foram identificados 2.164 documentos publicados entre 2001 e 2026, envolvendo 6.873 autores e taxa anual de crescimento de 9,19%, com forte correlação entre o ano e o número de publicações ($r=0,954$; $p<0,001$). A produção científica caracteriza-se por ampla multi/interdisciplinaridade, intensa colaboração interinstitucional e protagonismo das áreas de Ciências Ambientais, Ciências Agrárias, Química e Ciências Moleculares, além de redes de cooperação nacionais e internacionais. Conclui-se que a trajetória da UEG evidencia o potencial transformador da interiorização do ensino superior como indutora da produção de conhecimento, da formação de recursos humanos altamente qualificados e do desenvolvimento sustentável dos territórios onde a universidade está inserida.

Palavras-chave: bibliometria; ensino universitário; epistemologias de fronteira; interdisciplinaridade; gestão democrática; governança educacional.

INTRODUÇÃO

Até as primeiras décadas do século XX, o ensino superior brasileiro se baseava em faculdades isoladas, principalmente em Direito, Engenharia e Medicina, nas regiões Nordeste e Sudeste. À época, a formação das elites goianas ocorria majoritariamente fora do estado (Fávero, 2006) e, posterior-

mente, nas primeiras faculdades isoladas locais surgidas por iniciativas privadas (Cunha, 2007). A transferência da capital do estado para Goiânia, em 1937, e da capital federal para Brasília, em 1960, reconfigurou a geopolítica da região Centro-Oeste e favoreceu a consolidação do ensino superior goiano. Seguindo o modelo de interiorização das universidades confessionais brasileiras, a Universidade de Goiaz, primeira universidade do Centro-Oeste e atual Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), foi criada em 1959 (Chauí, 2003; Santos, 2024). Em dezembro de 1960, a Universidade Federal de Goiás (UFG) foi criada mediante a federalização de faculdades isoladas já existentes (Brasil, 1960), cuja posterior expansão incluiu a criação de *campi* avançados nos municípios de Catalão, Jataí e Goiás (Chauí, 2003). Esse movimento insere-se em um contexto mais amplo de interiorização do ensino superior brasileiro, reconhecido como um importante vetor de democratização do acesso à educação, fortalecimento da produção científica e promoção do desenvolvimento regional, ao ampliar a presença das universidades em territórios historicamente menos atendidos pelas políticas de educação superior (Silva et al., 2025).

Em 1962, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) foi criada, sendo alçada à Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) em 1990, e convertida na atual Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 1999. Enquanto a UNIANA era situada unicamente na cidade de Anápolis, a UEG reuniu outras 28 faculdades estaduais isoladas em todo o estado (Santos, 2024). A criação da UEG foi um marco na interiorização e democratização do ensino superior goiano, pois a universidade com multicampia ampliou significativamente o acesso à educação superior pública, especialmente em regiões historicamente desassistidas, contribuindo para a formação de professores, profissionais da saúde e gestores públicos (Pereira et al., 2016; UEG, 2023). Recentemente, o Plano Diretor para a Educação Superior do Estado de Goiás - PDESGO - 2024 a 2033 (Goiás, 2023) estabeleceu diretrizes que fortalecem a pesquisa, a inovação e a integração regional das IES.

Diante desse cenário, este estudo teve como objetivo analisar o comportamento cienciométrico da Universidade Estadual de Goiás por um recorte da produção científica efetuada entre 2001 e 2026.

METODOLOGIA

O presente estudo é uma cienciometria, cuja triagem bibliográfica foi realizada no banco de dados Scopus em 20 de janeiro de 2026. A estratégia de busca utilizada foi unicamente o termo {Universidade Estadual de Goiás} aplicado à busca em todos e quaisquer parâmetros disponíveis na base Scopus. Para gerar parâmetros de comparação, buscas adicionais foram realizadas em 10 de fevereiro de 2026 com estratégias de busca compostas por: a) {Universidade Estadual de Goiás}, com aplicação restrita à filiação citada nos documentos retornados; e b) {Universidade Estadual de Goiás} OR {Uni-

versidade Estadual de Anápolis}, com aplicação restrita à filiação citada nos documentos retornados. Ao final de cada busca, os dados bibliométricos relativos à área do conhecimento e agências financiadoras foram coletados da análise instantânea da base Scopus.

As referências bibliográficas encontradas na Scopus foram exportadas como planilha eletrônica, para posterior importação pelo programa R em R Studio e análise pelo pacote Bibliometrix (Aria e Curccurullo, 2017). A qualidade dos resultados foi avaliada pela completude de metadados para as publicações encontradas. Esses metadados foram as variáveis utilizadas para análise estatística descritiva e inferencial. Sob as leis da Cienciometria (Pinheiro, 1983; Souza et al., 2024), os metadados analisados foram: filiação, ano de publicação, autor, autor correspondente, DOI, idioma, *keywords plus*, palavras-chave, periódico, referências citadas, resumo, tipo de documento, título e total de citações.

Os metadados analisados no Bibibliometrix foram exportados no formato de planilha eletrônica em modelo CSV e importados pelo programa JAMOV 2.6.44. Avaliações prévias da normalidade pelo teste estatístico de Shapiro-Wilk e da homogeneidade das variâncias pelo teste de Levene foram realizadas para posterior continuidade da análise estatística dos metadados. Para se analisar a correlação linear entre o ano e o número de publicações, bem como para a média de citações, utilizou-se o teste de correlação de Pearson (r). O teste U de Mann-Whitney foi utilizado para comparar médias de duas amostras independentes, como entre sexo e número de publicações, citações ou valor do Índice-h. O teste de Kruskal-Wallis foi aplicado nos casos de análise multivariada com posterior teste *post-hoc* ou correção, quando necessário. Os dados foram apresentados como mediana e intervalo interquartil (IQR). Nível de significância de 5% ($p < 0,05$) foi adotado em todas as análises.

O portal institucional da UEG na internet (www.ueg.br) foi acessado para o levantamento demográfico dos docentes. Posteriormente, as métricas locais de produção docente foram individualmente levantadas no Bibliometrix e os dados foram organizados em planilha eletrônica para realização de estatística descritiva com mediana e IQR. As métricas locais analisadas foram: número de publicações, de citações, do Índice-h e citações/ano. As distâncias rodoviárias informadas foram estimadas por consulta simples ao Google Maps. Os sexos dos docentes foram presumidos e, quando necessário, fez-se consulta ao perfil do *curriculum Lattes* informado na página eletrônica institucional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados contemplam dados de 25 (2001 a 2026) dos quase 27 anos de criação da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Essa amplitude temporal nos permitiu realizar uma abrangente análise da instituição, com

potencial para concluir sobre a dinâmica evolutiva da pesquisa científica, bem como das mudanças de paradigmas institucionais de interiorização. Nesse período, 2.164 documentos indexados ao Scopus foram publicados, o que é um ponto forte, pois o elevado número de documentos constituiu uma população capaz de comportar análises robustas de agrupamento e de rede. Esses documentos incluem: 1.955 artigos originais, 95 revisões, 41 manuscritos de conferência, 20 editoriais, 20 notas, 19 capítulos de livros, 6 recursos de dados, 5 cartas, 2 erratas e 1 mini revisão.

Ainda sobre a população estudada, 6.873 autores foram levantados, evidenciando uma comunidade de pesquisa de grande porte, bem como uma prolífica rede colaborativa de pesquisa, se considerarmos a média de 6,2 autores por documento. Esses autores podem incluir docentes e discentes da UEG, além dos demais colaboradores de outras instituições. Por outro lado, 56 (2,6%) documentos tiveram um único autor, o que é mais comum em documentos das Ciências Sociais, Humanidades e campos teóricos. A baixa frequência de autores únicos evidenciada na UEG corrobora a característica de uma intensa rede colaborativa de pesquisa, provavelmente, em campos experimentais e interdisciplinares. Esse perfil de produção está alinhado com o perfil multi e interdisciplinar implantado na pós-graduação *stricto sensu* na UEG, atualmente com 19 programas e 22 cursos, entre mestrados e doutorados.

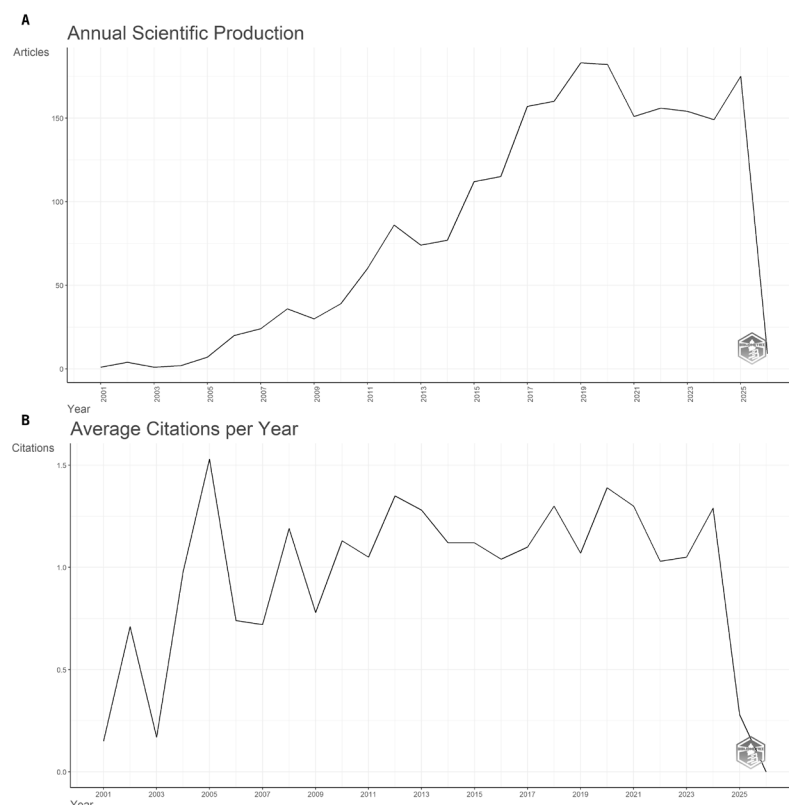
A idade média dos documentos levantados foi 7,73 anos. Idade média de até 5 anos seria considerada dados de pesquisas recentes, mas, no caso da UEG, se trata de uma produção não tão recente e que se caracteriza como marcador indicativo de literatura seminal. Ou seja, um conjunto de documentos que sustentou campos de estudo por serem raízes intelectuais de áreas do conhecimento. Essa informação foi corroborada pela Espectroscopia de Ano de Publicação de Referência (RPYS – *Reference Publication Year Spectroscopy*), uma ferramenta de análise historiográfica da ciência, que evidenciou um pico de 843 citações no ano de 2005. As publicações citadas nesse pico atuaram como raízes históricas, na fundação de áreas novas do conhecimento; como marcos de pesquisa, na moldagem dos campos do conhecimento envolvidos; e como cultura de publicação, no estabelecimento evolutivo da produção científica institucional. Esse raciocínio se baseia no fato de que a aceitação da descoberta por outros cientistas, por meio da citação, completa um ciclo do conhecimento (Herculano e Norberto, 2012).

Em um comportamento multimodal, os picos de publicação ocorreram em 2002, 2006, 2008, 2012, 2015, 2017, 2019 e, por fim, 2025 com 4, 20, 36, 86, 112, 157, 183 e 175 documentos, respectivamente (Figura 1A). Essas métricas refletem uma taxa de crescimento anual de 9,19% com progresso para saturação de 85,8%, ou seja, se trata de campo de pesquisa amadurecido e em expansão. O teste de correlação de Pearson foi realizado para examinar a relação entre os anos e o número de publicações, mostrando uma forte e significativa correlação positiva ($r=0,954$, $p<0,001$). O número de citações por

documento foi 9,8, neste caso, com moderada correlação positiva ($r=0,559$, $p<0,004$) entre o ano e a média de citações.

As métricas das citações podem variar consideravelmente entre diferentes áreas do conhecimento, assim como pela idade média dos documentos avaliados. De forma superficial, a média de citações por documento é um parâmetro de impacto da pesquisa. Nossos dados mostram que o maior pico de citação ocorreu em 2005, seguido de picos menores nos 20 anos subsequentes (Figura 1B). As hipóteses para se explicar essa ocorrência devem levar em consideração uma situação multifatorial que extrapola apenas a publicação de documentos seminais. Recursos humanos, implantação de programas de pós-graduação, condições laborais melhores e interiorização da instituição com condições melhores não podem ser ignorados nessas hipóteses. Um fator importante e que, certamente, contribuiu para esse pico de citações foi a sucessiva titulação de docentes concursados em 1998 e 2003, em programas de mestrado e doutorado. A produção desses docentes ocorreu predominantemente com licença remunerada e as pesquisas foram realizadas em instituições com pós-graduação já consolidadas. A filiação na publicação foi, portanto, vinculada tanto à UEG quanto à instituição onde o docente cursou a pós-graduação. Por esse raciocínio e pela posterior manutenção das taxas de publicação/citação da UEG, pode-se atestar que a produção científica institucional, em termos de publicação e de citação após 2005, se sustentou com sucesso, mesmo com picos intermitentes.

Figura 1 – Métricas de (A) produção científica anual e de (B) média de citações anuais



Fonte: Autores (2026).

Nossas projeções revelam uma perspectiva de crescente produção científica até 2036, atingindo 2.494 documentos publicados. Esses números, entretanto, são teóricos e se aplicariam melhor a um campo do conhecimento específico e, possivelmente, não prioritariamente à uma IES. Devemos, portanto, analisar essa projeção com cautela e não como parâmetro pragmático para a gestão institucional da pesquisa científica. Adicionalmente, a maioria dos documentos apresenta baixa taxa de citação por aproximadamente 2 anos, pois esse é o tempo necessário para acumular citações e modificar o gráfico de citação. Esse é um provável motivo para o declínio das citações observada nos anos de 2024 e 2025. Por uma inviabilidade temporal, visto que as coletas de dados ocorreram em janeiro e fevereiro, o ano de 2026 também deve ser desconsiderado nessa análise.

Quando o levantamento de dados ocorreu com busca restrita a documentos cuja filiação fosse a UEG, o número de documentos encontrados passou de 2.164 para 2.113, portanto, 51 documentos mencionaram a UEG em partes alheias ao campo de filiação. Pela mesma lógica, o número de autores passou de 6.873 para 6.793, ou seja, uma redução de 80 autores; a taxa de crescimento anual foi reduzida de 9,19% para -2,97%; e o início do intervalo analisado passou de 2001 para 2008 até 2026. Quando considerada a filiação à antiga UNIANA, instituição mãe da UEG, um único documento a mais foi adicionado aos resultados da busca.

Esses dados sugerem que a colaboração interinstitucional tem sido profícua para a produção científica da instituição e, inclusive, foi embrionária para a produção científica autóctone, entre 2001 e 2008. Adicionalmente, essa rede de pesquisa colaborativa evidencia a capilaridade da UEG em âmbito local, regional e internacional. Entretanto, não se pode caracterizá-la como de elevada internacionalização, visto que a frequência de coautoria internacional foi igual a 15,43%. Para uma rede de elevada internacionalização, o ponto de corte seria >30%. Além da produção intelectual em co-autoria, pesquisas colaborativas, mobilidade de recursos humanos e atuação institucional também são importantes indicadores de internacionalização, especialmente na avaliação da pós-graduação. Mesmo diante do fato de que a internacionalização da pós-graduação não deve ser tratada como equivalente da internacionalização da ciência como um todo (Brasil, 2020), essa é uma intersecção a ser obrigatoriamente zelada para se atingir o binômio da pesquisa e da pós-graduação de excelência (Brasil, 2017). Não obstante, o processo de internacionalização é intensificado em decorrência da democratização do acesso ao ensino superior, sendo a universidade um agente protagonista no encurtamento das distâncias entre países e experiências. Para isso, porém, se faz necessária a flexibilização educacional para o melhor desenvolvimento da comunicação intercultural (Castro, 2025).

Um total de 744 fontes diferentes, entre periódicos, editoras de livros, conferências e outras fontes possíveis foram identificadas. Esse elevado número de fontes de publicação sugere que a produção científica se dis-

persou em campos do conhecimento distintos a ponto de poder caracterizar a produção como multidisciplinar. Dessas fontes, 34 compuseram a zona 1 (core sources) da Lei de Bradford. Juntos, esses periódicos publicaram 724 (33,5%) documentos e, por isso, constituem o núcleo mais prolífico de fontes (Tabela I). Em termos do impacto desses 34 periódicos mais prolíficos, eles apresentam Índices-h, -g e -m que não se alinham com o ranqueamento estabelecido pela Lei de Bradford, uma vez que correlações fracas foram observadas entre o número de artigos publicados por periódicos e cada um dos índices ($0,164 < R < 0,0534$). Isso ocorre por que os periódicos mais prolíficos não são necessariamente os mais devotados aos temas que publicam (Pinheiro, 1983). Adicionalmente, se observa um predomínio de periódicos com escopo voltado para as áreas da ciência ditas duras. Esse resultado é um indicador importante da falta de sensibilidade dessas métricas, por exemplo, para com as Ciências Sociais, Ciências Sociais Aplicadas, Artes, Humanidades e híbridas. Nossos resultados se coadunam ao se observar a lacuna de marcadores de impacto para os Programas de Pós-graduação situados nas Ciências Sociais e Humanidades.

Tabela 1 – Periódicos ranqueados na zona 1 pela Lei de Bradford

Periódicos	ISSN	N. de artigos	Índice-		
			h	g	m
FRONTEIRAS	2238-8869	95	6	6	0,500
Revista Espacios	0798-1015	38	3	3	0,200
Bioscience Journal	1981-3163	34	10	12	0,500
Semina: Ciências Agrárias	1679-0359	34	7	11	0,438
Journal of Molecular Modeling	0948-5023	29	8	13	0,533
Brazilian Journal of Biology	1519-6984	26	8	14	0,400
Journal of the Brazilian Chemical Society	0103-5053	26	8	13	0,533
Genetics and Molecular Research	1676-5680	24	9	17	0,429
Journal of Molecular Structure	0022-2860	23	12	19	0,545
Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental	1415-4366	22	7	10	0,412
Revista Brasileira de Geografia Física	1984-2295	21	4	5	0,667
Revista Brasileira de Ciências Agrárias		21	5	7	0,333
---	---	20	5	6	0,227
Australian Journal of Crop Science	1835-2693	20	4	6	0,333
Revista Brasileira de Farmagognosia	1981-528X	20	10	16	0,526
Pesquisa Agropecuária Tropical	1983-4063	18	7	11	0,412

Periódicos		ISSN	N. de artigos	Índice-		
				h	g	m
Acta Limnologica		2179-975X	16	7	11	0,467
Brasiliensia						
Ciência Rural		1678-4596	16	7	11	0,333
Revista Caatinga		0100-316X	16	7	9	0,438
Revista Virtual de Química		1984-6835	16	3	3	0,250
Engenharia Agrícola		0100-6916	15	7	9	0,333
Hydrobiologia		0018-8158	15	9	15	0,692
Neotropical Ichthyology		1982-0224	15	10	15	0,476
Check List		1809-127X	14	6	6	0,375
Chemical Physics Letters		0009-2614	14	11	14	0,500
Ciência Florestal		1980-5098	14	4	7	0,267
Pesquisa Agropecuária Brasileira		0100-204X	14	7	10	0,350
Revista de Agricultura Neotropical		2358-6303	14	3	5	0,375
Anais da Academia Brasileira de Ciências		0001-3765	13	7	10	0,636
Biota Neotropica		1676-0611	13	7	12	0,389
Ciência e Agrotecnologia		1413-7054	12	7	10	0,368
Food Science and Technology (Brazil)		0101-2061	12	9	15	0,429
PLOS ONE		1932-6203	12	9	12	0,692
Revista Árvore		0100-6762	12	7	9	0,368
	Moda		14	7	6	0,333
	Mediana		16	7	10,5	0,421
	IQR		14-22,75	6-8,75	7-13	0,35-0,5
	Mínimo		12	3	3	0,200
	Máximo		95	12	19	0,692

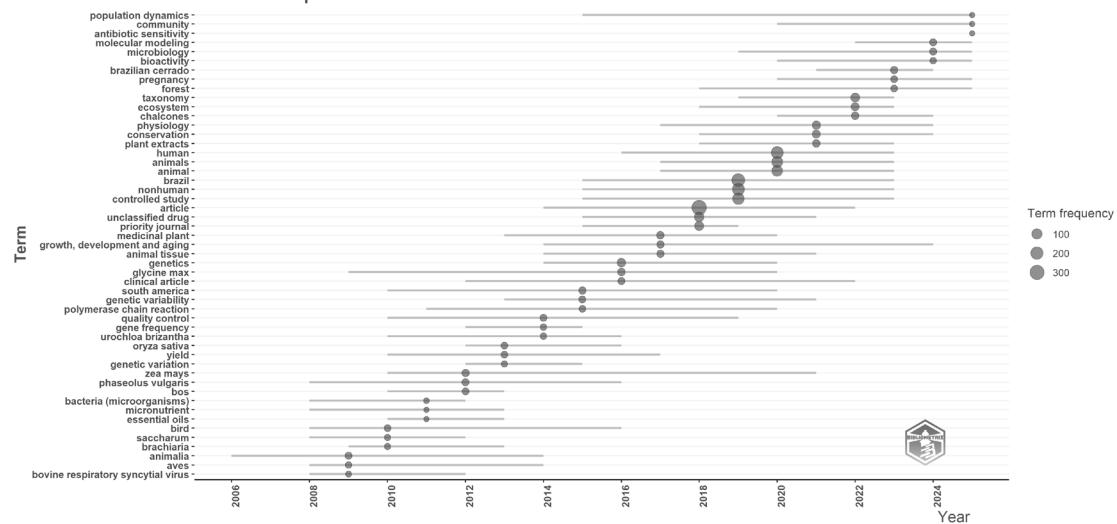
Fonte: Autores (2026).

As métricas dos metadados revelaram que 5.866 palavras-chave (author's keywords) foram vinculadas aos documentos. Essas são palavras-chave caracterizadas como descritores fornecidas pelos autores ao redigir os documentos. Frequências absolutas acima de 1.000 palavras-chave, como foi o caso da UEG, caracterizam um amplo campo conceitual de pesquisa. Esse perfil permite uma análise e uma modelagem temática robusta a partir da cienciometria.

As palavras-chave mais relevantes na produção científica da UEG foram 'Brazil', 'human(s)', 'nonhuman', 'controlled study', 'animal(s)', 'Cerrado' e 'female'. Nos chama a atenção que sete tópicos permaneceram atualmente em evidência simultaneamente frente às dinâmicas da produção científica da UEG: 'population dynamics', 'community', 'antibiotic sensitivity', 'molecular modeling', 'microbiology', 'bioactivity', 'pregnancy'. Essas temáticas permanecem em evidência por períodos que chegam há mais de 11 anos contínuos, dependendo do termo considerado e, por serem concomitantes, revelam temas e subtemas centrais de pesquisa na atualidade. Um alerta surge diante da extinção do termo 'Brazilian Cerrado' dos tópicos em evidência em 2024,

pois o território bioma Cerrado é o contexto em que a IES se situa, além de vários programas de pós-graduação *stricto sensu* terem o Cerrado como objeto de estudo. Em outros momentos, termos como ‘human’, ‘animal(s)’, ‘Brazil’ e ‘nonhuman’ se destacaram pela elevada frequência de uso na produção científica da instituição, especialmente entre 2018 e 2020 (Figura 2).

Figura 2 – Representação cronológica da ocorrência de termos em evidência
Trend Topics



Fonte: Autores (2026).

MENSAGEM FINAL

Os resultados deste estudo evidenciam que a Universidade Estadual de Goiás se consolidou como uma instituição estratégica para o fortalecimento da pesquisa científica e da pós-graduação no interior do estado, contribuindo para a democratização do ensino superior e para a redução das desigualdades regionais na produção do conhecimento. A evolução consistente dos indicadores bibliométricos, associada à ampliação das redes de colaboração e à diversidade de áreas do conhecimento, demonstra o amadurecimento institucional e a capacidade da UEG de produzir ciência com impacto regional, nacional e internacional.

Ao mesmo tempo, como daremos continuidade na parte II desse capítulo, a análise revelou desafios que devem orientar futuras políticas institucionais, especialmente relacionados à ampliação da internacionalização, ao fortalecimento de colaborações com instituições do Sul Global, à valorização das Ciências Humanas e Sociais nos indicadores de impacto e à promoção da equidade de gênero no protagonismo científico. Nesse sentido, estudos cienciométricos mostram-se ferramentas relevantes para subsidiar o planejamento estratégico, a avaliação institucional e a formulação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento científico. Conclui-se que a trajetória da UEG evidencia o potencial transformador da interiorização do

ensino superior como indutora da produção de conhecimento, da formação de recursos humanos altamente qualificados e do desenvolvimento sustentável dos territórios onde a universidade está inserida.

Sob a perspectiva da relação entre ciência, território e interiorização, os resultados demonstram que a expansão da Universidade Estadual de Goiás para diferentes regiões do estado transcende a ampliação da oferta de cursos, constituindo-se em um mecanismo de fortalecimento das capacidades científicas locais e de articulação entre universidade e sociedade. A distribuição territorial de seus campi favorece a produção de conhecimento alinhada às especificidades ambientais, sociais, econômicas e culturais de Goiás, ampliando a inserção da pesquisa em contextos regionais e contribuindo para a inovação, a formação de redes colaborativas e a qualificação de recursos humanos.

A análise cienciométrica evidencia, portanto, que a interiorização do ensino superior desempenha papel estratégico na descentralização da ciência, na redução das assimetrias regionais em pesquisa e inovação e na consolidação de um sistema científico mais integrado às demandas dos territórios. Dessa forma, a UEG reafirma sua relevância como instituição pública comprometida com o desenvolvimento regional, a produção de conhecimento socialmente referenciado e o fortalecimento do ecossistema de ciência, tecnologia e inovação em Goiás.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. S.; FREITAS, C. C. G. Políticas educacionais e interiorização: nova dinâmica urbano-regional e instituições públicas de ensino no semiárido brasileiro. **Sociedade e Território**, v. 33, n. 1, p. 116-135, 2021.

BARBIERI, E.; SILVA, T. G. Decolonialidade na ciência: reconstruindo conhecimento para inclusão e pluralismo epistemológico. In: ALMEIDA, F. A. (org.). **Decolonialidade: aspectos contemporâneos fundamentais**. Guarujá: Científica Digital, 2024. p. 17-32.

CAMARGO, L. S.; BARBOSA, R. R. Bibliometria, cienciométrica e um possível caminho para a construção de indicadores e mapas da produção científica. **Ponto de Acesso**, v. 12, n. 3, p. 109-125, 2019.

CARMO, A. F.; ALMEIDA, J. E.; QUEIROZ, D. K. Interiorização do ensino superior e o desenvolvimento regional brasileiro: uma revisão de literatura. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, v. 24, p. 607-624, 2022.

CARNIEL, F.; LACRUZ, A.; AMÉRICO, B. L.; MATHIAS, M. Estudos decoloniais nos circuitos hegemônicos da produção acadêmica brasileira. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 22, n. 6, p. 1-18, 2024.

CARVALHO, M.; CASAGRANDE, L. Mulheres e ciência: desafios e conquistas. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, v. 8, n. 2, p. 20-35, 2011.

FIALHO, N. H.; BAMPI, A. C.; DIEL, J. O. Universidades multicampi UNEB e UNEMAT: trajetória, organização e desafios contemporâneos. **Revista Aracê**, v. 6, n. 2, p. 3999-4027, 2024.

GOULART, Jonas de Medeiros; ESTEVES, Paulo César Leite. Gestão de universidades multicampi: uma revisão bibliográfica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 23., 2024, Montevideu. **Anais [...]**. Montevideu: [s. n.], 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/260889>. Acesso em: 8 abr. 2026.

HAYASHI, M.; CABRERO, R.; COSTA, M.; HAYASHI, C. Indicadores da participação feminina em Ciência e Tecnologia. **Transinformação**, v. 19, n. 2, p. 169-187, 2007.

HERCULANO, R. D.; NORBERTO, A. M. Q. Análise da produtividade científica dos docentes da Universidade Estadual Paulista, campus Marília/SP. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, n. 2, p. 57-70, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Goiás: área territorial, população e indicadores**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/goias.html>. Acesso em: 13 fev. 2026.

MONTEIRO, R.; FURTADO, C. Uso da base Scopus em estudos bibliométricos: potencialidades e limitações. **Transinformação**, v. 29, n. 2, p. 143-152, 2017.

MORO, G. A. D.; GISI, M. L. FIES, PROUNI e REUNI: caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 28, e023012, 2023.

PERLIN, M. S.; BORENSTEIN, D.; IMASATO, T.; FOGUESATTO, C. R. The academia downturn: the impact of COVID-19 in the Brazilian research productivity. **Research Evaluation**, v. 35, n. 1, p. 1-12, 2026.

SANTOS, F. P.; AMARAL, P.; LUZ, L. Expansão do ensino superior e a distribuição regional das universidades brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 25, e202317, 2023.

SILVA, N. L.; FERREIRA, M. M. Expansão e interiorização do ensino superior de História: a formação do campo em Goiás. **História Revista**, v. 21, n. 1, p. 131-153, 2016.

SILVA, José Marcos da; AZEVEDO, José Wallison de; LIMA, Ana Wladia Silva; SOUSA, Fabiana de Oliveira Silva. Interiorização do ensino e da extensão universitária: relato de experiência de um projeto para a educação interprofissional e práticas colaborativas. **Revista de Educação Popular**, v. 24, n. 1, p. 419-437, 2025.

SOUZA, C. D. Impacto das políticas brasileiras de ciência e tecnologia na atividade investigativa das universidades federais: um estudo cienciométrico do período 2003-2015. **ConCI: Convergências em Ciência da Informação**, v. 1, n. 3, p. 110-113, 2019.

UNESCO. **Women in Science**. Paris: UNESCO Institute for Statistics,

2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370742>. Acesso em: 13 jun. 2026.

EUROPEAN UNION. **Gender Equality Strategy 2020-2025**. Brussels: European Union, 2019. Disponível em: <https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/>. Acesso em: 13 jun. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Histórico institucional**. Anápolis: UEG, 2023. Disponível em: <https://www.ueg.br>. Acesso em: 17 maio 2026.

VILHENA-JUNIOR, W. M. Expansão e interiorização do ensino superior no início do século XXI no Brasil. **Revista Amazônida**, v. 7, p. 1-17, 2022.

Capítulo 23

DINÂMICA CIENCIOMÉTRICA DE UMA INSTITUIÇÃO ESTADUAL VOLTADA PARA A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS – PARTE II

Jaqueline Gleice Aparecida de Freitas¹, Andréia Juliana Rodrigues Caldeira², Josana de Castro Peixoto³, Poliene Soares dos Santos Bicalho⁴, Antônio Márcio Teodoro Cordeiro Silva⁵, Flávio Monteiro Ayres⁶

¹Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas, e-mail: jaqueline.freitas@ueg.br; ²Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas, e-mail: andreiajuliana@ueg.br; ³Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas, e-mail: josana@ueg.br; ⁴Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas, e-mail: poliene.bicalho@ueg.br; ⁵Professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) – Escola de Ciências Médicas e da Vida, e-mail: marciocmed@gmail.com; ⁶Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas, e-mail: flavio.ayres@ueg.br

Resumo: A interiorização do ensino superior público constitui uma importante estratégia para reduzir desigualdades regionais, ampliar o acesso à educação e fortalecer a produção científica em regiões historicamente menos contempladas pelas políticas de incentivo à ciência e tecnologia. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo analisar o comportamento cienciométrico da Universidade Estadual de Goiás (UEG), enfatizando sua contribuição para a interiorização da pesquisa científica e da pós-graduação. Trata-se de uma pesquisa cienciométrica baseada em indicadores de produção científica, programas de pós-graduação, redes de colaboração e internacionalização. Os resultados evidenciaram ampla diversidade de áreas do conhecimento, com destaque para Ciências Ambientais, Ciências Agrárias, Química e Ciências Sociais, além da consolidação de programas de pós-graduação distribuídos em diferentes regiões do estado. A produção científica apresentou crescimento sustentado, apoiado por políticas institucionais de fortalecimento da pesquisa e formação de recursos humanos. As redes de colaboração concentram-se principalmente em instituições nacionais e em parcerias com países do Norte Global, revelando oportunidades de ampliação da cooperação com o Sul Global. Conclui-se que a UEG desempenha papel estratégico na democratização do ensino superior, na formação de recursos humanos qualificados e no fortalecimento da ciência, tecnologia e inovação, contribuindo para o desenvolvimento regional e a redução das desigualdades territoriais, restando corrigir as assimetrias marcadas pelo predomínio masculino no protagonismo da produção científica e perseverar com a identidade institucional de interiorização.

Palavras-chave: bibliometria; ensino universitário; epistemologias de fronteira; interdisciplinaridade; gestão democrática; governança educacional.

INTRODUÇÃO

Com aproximadamente 7,1 milhões de habitantes, a organização administrativa do estado de Goiás ainda apresenta desigualdades regionais importantes no ensino superior (IBGE, 2022). Não obstante, a UEG, Instituto Federal de Goiás (IFG) e Instituto Federal Goiano (IF Goiano) exercem papel central no processo de interiorização. Juntas, essas Instituições de Ensino

Superior (IES) correspondem a 40,7% do total da região Centro-Oeste e a 4,5% do contingente nacional de 8.986.554 estudantes de graduação (INEP, 2022).

Por um lado, a estratégia de interiorização é uma das principais vias de democratização do acesso à educação (Moro e Gisi, 2023), sendo associada à redução de assimetrias regionais e à promoção do desenvolvimento local (Santos et al., 2023). Por outro, a configuração territorial descentralizada impõe desafios de consolidação da pesquisa científica, formação de grupos de pesquisa, captação de recursos e visibilidade acadêmica. A dispersão geográfica impacta na densidade de produção científica e na consolidação de redes de colaboração, exigindo políticas institucionais de integração e fortalecimento da pesquisa (Goulart e Esteves, 2024; Fialho et al., 2024).

Dados sobre instituições estaduais com vocação interiorizadora são escassos, assim como bibliografias sobre territorialização do ensino superior e desempenho científico institucional. A análise de indicadores cienciométricos institucionais constitui ferramenta relevante para compreender padrões de crescimento, áreas prioritárias, redes de colaboração e impacto das publicações (Monteiro e Furtado 2017). Diante desse cenário, este estudo teve como objetivo analisar o comportamento cienciométrico da Universidade Estadual de Goiás por um recorte institucional.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma análise cienciométrica, desenvolvida conforme os procedimentos metodológicos descritos no capítulo "Dinâmica cienciométrica da produção Científica em uma universidade estadual e sua contribuição para a interiorização do ensino superior em Goiás - Parte I". Nessa etapa, foram adotados os mesmos critérios de coleta, tratamento e análise dos dados, assegurando a comparabilidade dos resultados e a continuidade da investigação sobre a produção científica da Universidade Estadual de Goiás.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossos resultados mostram que as métricas dos programas de pós-graduação variaram consideravelmente entre si (Tabela 1), o que pode ser explicado pelas diferenças na maquinaria de publicação entre as áreas do conhecimento. A ausência ou a escassez de dados de produção das Ciências Sociais e Humanidades no Scopus pode ser explicada, por exemplo, por envolver questões locais de desenvolvimento social, ambiental e econômico em periódicos sem indexação internacional (Barbieri e Silva, 2024). Por essas particularidades, intrínsecas a cada área do conhecimento, ou às interfaces entre elas, não se justifica fazer comparação de tais métricas (Herculano e Norberto, 2012). Sobre isso, a realidade identitária da UEG na pós-graduação

se destaca pelo desacoplamento da disciplinaridade estanque, bem como pela valorização dos saberes, instituições e sujeitos com metacognição do mundo, decorrente da vocacionada interiorização institucional e da pluralidade do território-bioma Cerrado.

O princípio da decolonialidade é necessário para o desenvolvimento de diálogos institucionais próprios e capazes de configurar uma agenda de pesquisa que atenda à ontologia dos campos discursivos envolvidos (Carniel et al., 2024). Nessa perspectiva, torna-se premente promover práticas científicas que valorizem os conhecimentos produzidos por povos indígenas, comunidades tradicionais e demais atores locais, reconhecendo-os como participantes ativos na produção do conhecimento e no enfrentamento dos desafios socioambientais correntes. Conforme argumenta Carreiro (2025), uma abordagem decolonial da pesquisa requer o desenvolvimento de metodologias eticamente comprometidas com a diversidade de epistemologias, favorecendo processos colaborativos que superem a centralidade de modelos únicos de produção científica. Assim, a construção de agendas de pesquisa sensíveis às realidades territoriais fortalece a integração entre ciência, sociedade e inovação, contribuindo para a valorização dos saberes locais e para a produção de conhecimentos socialmente referenciados.

Pois, em um contexto polifônico, a enunciação deve ocorrer conforme as próprias condições plurais de existência e, assim, dar visibilidade aos conhecimentos subalternizados pelo epistemicídio e as assimetrias do sistema hegemônico de produção científica (Santos et al., 2024). Adicionalmente, a valorização dos saberes e epistemologias de fronteira faz parte dos movimentos de defesa de territórios; dissidências sexuais e de gênero; das lutas e epistemologias indígena, quilombola e camponesa; e do feminismo, para a coexistência crítica de saberes científicos diversos e complexos (Barbieri e Silva 2024). Essa realidade contextualiza um giro decolonial proporcionado pelos estudos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Linguagens e Tecnologias (IELT), em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado (TECCER), em Educação, em História e em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da UEG.

Tabela 1 – Perfil e diversidade da pós-graduação stricto sensu implantada na UEG.
As métricas locais dos docentes estão representadas pela mediana e intervalo interquartil (IQR)

Identifi- cação do PPG	M		D	Nota	Distân- cia da Capital (~Km)	Mediana (IQR) das métricas dos docentes			
	A	P	A			Publica- ções	Citações	Índice-h	Citações/ ano
Interdisciplinar									
CAPS	X			4	59	4 (2-8,75)	21 (8-82,25)	2 (1-5)	0,9 (0,4-1,87)
IELT	X		X	5	59	-	-	-	-
GET	X			4	196	0 (0-1,5)	0 (0-0,5)	0 (0-0,5)	0 (0-0,5)
PROFNIT		X		3	59	2,5 (0-8,25)	8,5 (0-70,25)	1,5 (0-3)	0,45 (0-1,27)
TECCER	X		X	5	59	3 (0-6,5)	0 (0-7)	0 (0-1)	0 (0-0,2)
Multidisciplinar									
AS	X			4	288	4 (0,25-10)	8 (0-74,75)	1,5 (0-5)	0,7 (0-1,1)
EC		X		4	59	8 (2,5-19)	11 (0,5-248)	1 (0,5-4)	0,8 (0,05-2,1)
RENAC	X		X	5	59	19 (7-37)	151 (12-576)	8 (2-13)	1,7 (0,9-2,2)
ProfÁgua		X		3	226	1 (0-5)	2 (0-31)	1 (0-3)	0,3 (0-1,3)
Disciplinar									
CM	X			4	59	11 (3-17)	106 (9-252)	5 (1-7)	1,2 (0,3-1,8)
EDU	X			4	46	-	-	-	-
EA	X			4	59	12 (6-24)	74 (45-432)	5 (3-11)	0,8 (0,3-1,1)
PROMEP		X		3	142	-	-	-	-
GEO	X			4	142	0,5 (0-2,75)	0 (0-5,75)	0 (0-1)	0 (0-0,5)
HIS	X			3	132	-	-	-	-
POSLLI	X			4	142	-	-	-	-
PAF		X		3	127	6 (3-13)	25 (6,5-43)	3 (1-4)	0,3 (0,15-0,6)
PV	X			4	199	4 (1-15,5)	5 (0-52)	2 (2-4,5)	0,3 (0-0,55)
QUÍMI- CA			X	4	59	9 (2,5-14,5)	97,5 (36-240)	4,5 (1-6,75)	1,25 (0,48-1,78)

M = Mestrado; A = Acadêmico; P = Profissional; D = Doutorado; - = Dados predominantemente ausentes na base de dados Scopus; IQR = intervalo interquartil. AS = Ambiente e Sociedade (Ciências Ambientais); CAPS = Ciências Aplicadas a Produtos para Saúde (Saúde e Biológicas); CM = Ciências Moleculares (Química); EA = Engenharia Agrícola (Ciências Agrárias); EC = Ensino de Ciências (Ensino); EDU = Educação (Educação); GEO = Geografia (Ciências Humanas); GET = Gestão, Educação e Tecnologias (Sociais, Cultura e Humanidades); HIS = História (Ciências Humanas); IELT = Educação, Linguagem e Tecnologias (Sociais, Cultura e Humanidades); PAF = Produção Animal e Forragicultura (Ciências Agrárias); POSLLI = Língua, Literatura e Interculturalidade (Linguística, Letras e Artes); ProfÁgua = Rede de Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (Ciências Ambientais, em associação); PROFNIT = Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (Sociais, Cultura

e Humanidades); PROMEP = Estudos Culturais, Memória e Patrimônio (Ciências Humanas); PV = Produção Vegetal (Ciências Agrárias); QUÍMICA = Química (Química, em associação); RENAC = Recursos Naturais do Cerrado (Ciências Ambientais); TECCER = Territórios e Expressões Culturais do Cerrado (Sociais, Cultura e Humanidades).

Fonte: Autores (2026).

Se contextualizados os campos disciplinares da produção da UEG, um total de 27 áreas do conhecimento foram representadas na Scopus para categorizar as produções científicas: Agricultura e Ciências Biológicas (n=919), Ciências Ambientais (n=443), Ciências Sociais (n=321), Química (n=301), Medicina (n=188), Bioquímica/Genética/Biologia Molecular (n=184), Física e Astronomia (n=123), Artes e Humanidades (n=119), Engenharia Química (n=88), Ciências da Computação (n=86), Ciência de Materiais (n=85), Farmacologia/Toxicologia/Farmacêutica (n=84), Veterinária (n=68), Ciências da Terra e Planetárias (n=58), Engenharia (n=50), Negócios/Administração/Contabilidade (n=48), Ciência de Decisão (n=45), Multidisciplinar (n=45), Profissões da Saúde (n=36), Imunologia/Microbiologia (n=36), Matemática (n=34), Neurociência (n=28), Psicologia (n=27), Energia (n=18), Enfermagem (n=14), Economia/Econometria/Finanças (n=9) e Dentística (n=1). Estes dados representam, com a sensibilidade epistemológica necessária à participação das Ciências Sociais, da Cultura, das Artes e das Humanidades na produção científica institucional. A representatividade acadêmica dessas áreas é fundamental em um estudo cienciométrico institucional como este, pois a UEG conta com oito programas de pós-graduação nessas áreas, sendo dois deles com conceito 5 e com oferta de cursos de mestrado e doutorado.

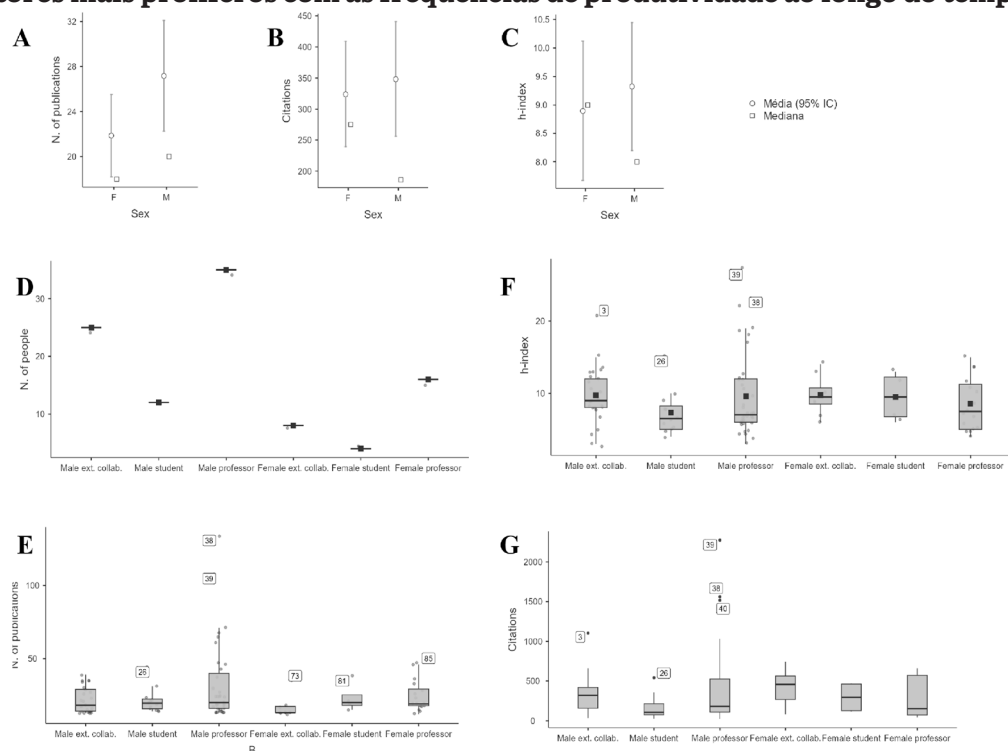
As políticas institucionais que fomentaram a implantação e consolidação da pesquisa científica na UEG foram muitas, incluindo estratégias para captação e fixação de recursos humanos, incentivo à instalação e consolidação da pós-graduação, oferta regular de editais para projetos de pesquisa e programa de bolsas de iniciação científica, financiamento institucional da pesquisa científica, entre outros. Como exemplo dessas estratégias, citam-se: abertura de concursos públicos para professores efetivos, melhora do Plano de Cargos e Remuneração dos docentes, oferta do regime de trabalho em dedicação exclusiva, bolsa de produtividade institucional, dentre outros. Em paralelo às estratégias institucionais, acrescenta-se o Programa Ciência sem Fronteiras, lançado em 2011 pelo governo Federal, e que favoreceu as experiências de internacionalização tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Em sentido oposto, a dificuldade de fixação de recursos humanos foi um entrave para alavancar a produção científica da UEG, tendo em vista a migração de docentes para as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, que ofereciam condições mais consolidadas de trabalho. Essa realidade foi enfrentada especialmente durante o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007). Posteriormente, a pandemia da COVID-19 impactou a produção científica global, assim como a brasileira (PERLIN et

al. 2026), e isso não foi uma exceção na UEG. Durante 2020, a produção científica permaneceu elevada devido aos dados de pesquisa gerados previamente, mas o declínio ocorreu em 2021 e permaneceu até 2024.

Sobre os 6.873 autores rastreados nesta cienciometria, os 100 mais prolíficos foram identificados e caracterizados em detalhes, sendo docentes, discentes, egressos e colaboradores externos. Esses pesquisadores apresentaram mediana de 19 publicações, variando de 12 a 134; mediana de 206 citações, variando de 25 a 2.274; e mediana de Índice-h de 9,2, variando de 3 a 27. Observa-se também o predomínio de homens (n=71) em comparação com a frequência de mulheres (n=29). Apesar dessa assimetria no perfil de produção científica institucional, não se verificou diferença estatística em termos proporcionais de quantidade de artigos científicos publicados, Índices-h e citações entre os grupos por sexo (FIGURA 1A a 1G).

Figura 1 – Número de publicações (A), citações (B) e índice-h (C) por sexo. Distribuição de pessoas (D), do número de documentos publicados (E), do Índice-h (F) e das citações (G) em cada tipo de vínculo e sexo, considerando-se Homem colaborador externo (H. colab. Externo), Homem discente ou egresso (H. disc./egresso), Homem docente (H. docente), Mulher colaboradora externa (M. colab. externa), Mulher discente ou egressa (M. disc/egressa) e Mulher docente (M. docente) em uma amostragem dos 100 autores mais prolíferos. Descrição dos 10 autores mais prolíferos com as frequências de produtividade ao longo do tempo (E)



Fonte: Autores (2026).

Dentre os 287 docentes credenciados na Pós-graduação Stricto Sensu, também se observa um predomínio de homens (n=169) em relação às mulheres (n=118). O universo constituído pelos docentes da UEG é composto por

854 mulheres e 809 homens, com idades concentradas entre 45 e 59 anos. Esses docentes são predominantemente doutores, estatutários, em regime de trabalho de dedicação exclusiva. A maioria desses docentes se vincula internamente ao Instituto de Educação e Licenciaturas, expressando a vocação institucional de formação de professores no interior do estado. Na graduação, um total de 13.638 alunos estão regularmente matriculados, sendo 5.023 homens, 8.577 mulheres e 30 pessoas com o sexo não informado. A maioria desse alunado está distribuída em faixas etárias entre 18 e 34 anos, com estado civil solteiro, com maioria parda ou sem cor/raça/etnia declarada.

Dentre um universo tão amplo de autores, os 10 mais prolíficos se caracterizam pela duradoura vinculação de filiação com a instituição, com contínua e relevante produção acadêmica. Além disso, ressalta-se que apenas duas mulheres se destacam nesse cenário e que um outro destaque se refere à menção de um discente egresso da pós-graduação *stricto sensu*. As áreas do conhecimento que predominaram nesse núcleo de pesquisadores são as Ciências Ambientais e a Química/Física.

Se analisarmos a história da ciência, muitas cientistas foram invisibilizadas sob o argumento de que as características de um bom cientista, como a racionalidade e a objetividade necessárias, eram consideradas masculinas. Além disso, mulheres que participavam do espaço da ciência foram criticadas por não cumprirem seu papel de mãe e esposa (Carvalho e Casagrande, 2011). Em um estudo realizado por Hayashi *et al.* (2007), as mulheres predominam entre pesquisadores mais jovens, têm menor número de bolsas de produtividade em pesquisa e se destacam nas áreas de ciências biológicas, da saúde e humanas, na linguística, letras e artes. É reduzida a participação de mulheres nas engenharias, nas ciências exatas e agrárias, o que corresponde a uma grande parte da pesquisa na UEG. De acordo com a Unesco (2019), no último século, tem crescido o número de mulheres cientistas, mas ainda representa menos de 30% dos investigadores no mundo. Diante desta realidade, a Organização das Nações Unidas (ONU) integrou a igualdade de gênero no Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030; e o seu quinto objetivo visa alcançar a igualdade de gênero e empoderar mulheres e meninas. Além disso, a *European Union* (2019) lançou a Estratégia para a Igualdade de Gênero 2020-2025, com um plano de ação para integrar a perspectiva de gênero em todos os domínios de intervenção.

As redes de colaboração identificadas para autores reafirmam a predominância de nucleações em duas áreas específicas do conhecimento: a) Ciências Ambientais, mediante docentes do Programa de Pós-graduação em Recursos Naturais do Cerrado - RENAC e b) Ciências Exatas e da Terra, mediante docentes de um Programa de Pós-graduação em Ciências Moleculares e de outro em Química. No RENAC, se observam duas nucleações colaborativas lideradas pelos docentes João Carlos Nabout e Fabrício Tereza em um núcleo. Noutro núcleo do RENAC, se destacam as docentes Elisa Flávia Luiz Cardoso Bailão e Luciane Madureira de Almeida. Este último núcleo dialo-

ga com as perspectivas dos demais núcleos em destaque. Já nos programas voltados para Química e Física, a liderança ocorre por atuação do docente Hamilton Barbosa Napolitano (também credenciado no RENAC). Esse é unicamente um recorte dos docentes mais prolíficos da instituição em meio a um intenso esforço coletivo em outras nucleações de menor porte que não foram ora representadas na Figura 2A.

Como mencionado anteriormente, parte dos autores considerados aqui são oriundos de outras instituições de pesquisa e atuaram em colaboração para a obtenção de uma produção científica conjunta. As instituições envolvidas nessa rede de colaboração incluem principalmente a Universidade Federal de Goiás – UFG (Figura 2B), seguida das seguintes instituições: Universidade de Brasília – UnB, Instituto Federal de Educação (sem especificação de cidade), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, Universidade de São Paulo – USP, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, Universidade Evangélica de Goiás – UniEVANGÉLICA e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Nossos dados revelam que as instituições parceiras são predominantemente outras IES, públicas ou confessionais, com vocação para a pesquisa e pós-graduação *stricto sensu*. Muitas dessas instituições estão em localidades próximas à cidade de Anápolis, sede da gestão superior da UEG, o que reforça o esforço para o fortalecimento científico regional e enfrentamento das assimetrias nacionais para produção científica no Centro-Oeste brasileiro. Especificamente em relação à UFG, se ressalta que parte da produção científica conjunta decorrente de um Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação, ofertado para qualificar docentes da UEG, assim como o DINTER em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento da UFRJ em convênio com a UEG.

A consolidação da UEG e a UFG representa a expansão do acesso, bem como a construção de um campo científico próprio focado no capital humano e na produção de conhecimento regional. Por processos historicamente condicionados por fatores políticos, econômicos e territoriais, Goiás partiu de um estado sem tradição universitária para um sistema complexo e descentralizado de educação superior (Silva e Ferreira, 2016). Dentre as instituições que não são IES, podemos citar importantes parcerias com: Embrapa Arroz e Feijão, Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia, Museu Paraense Emilio Goeldi, Embrapa Agroindústria de Alimentos, Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, dentre outros.

Em termos de internacionalização dessas parcerias, uma rede se observa, em ordem de ocorrência, com: Estados Unidos da América, Espanha, China, Reino Unido, Itália, Índia, Canadá, Holanda e Alemanha, dos quais a Espanha, os Estados Unidos da América, Portugal e o Reino Unido fazem nucleação diretamente mais próxima. Chama a atenção que um núcleo mais distante de parceria se faz com países latino-americanos e outro núcleo com demais países da Europa e Ásia.

cas educacionais no desenvolvimento social, científico e econômico do país. Além de mensurar a expansão das instituições e da produção científica, esses indicadores permitem avaliar a redução das desigualdades regionais, a formação de talentos humanos qualificados, o fortalecimento dos ecossistemas de ciência, tecnologia e inovação e a capacidade das universidades de responder às demandas específicas dos territórios, subsidiando a formulação de políticas públicas e o planejamento estratégico para o desenvolvimento regional sustentável. De acordo com Vilhena-Junior (2022), a expansão universitária para cidades do interior ampliou significativamente a distribuição espacial das matrículas e fortaleceu polos regionais de formação e conhecimento, ainda que persistam desigualdades entre regiões e áreas do conhecimento. Também, contribuiu para a formação de capital humano qualificado, para a geração de inovação e para a dinamização das economias locais, por meio da criação de empregos diretos e indiretos, do aumento da circulação de renda e da atração de novos serviços e investimentos. Nesse sentido, universidades instaladas fora das capitais atuam como importantes agentes de transformação social e econômica, contribuem para o fortalecimento de redes de conhecimento e para a promoção do desenvolvimento territorial (Alves e Freitas, 2021; Santos et al., 2023).

A proximidade com os problemas locais favorece o desenvolvimento de pesquisas voltadas às demandas sociais, ambientais e econômicas das regiões onde essas instituições estão inseridas. Assim, a interiorização do ensino superior não apenas amplia o acesso à formação acadêmica, mas também contribui para a produção de conhecimento aplicado às realidades regionais, fortalecendo políticas públicas voltadas ao desenvolvimento sustentável e à redução das desigualdades territoriais (Carmo et al., 2022).

No contexto das políticas públicas, os estudos cienciométricos são úteis para subsidiar decisões relacionadas ao financiamento da pesquisa, à distribuição de recursos e à definição de prioridades científicas e tecnológicas. A análise da produção científica institucional permite identificar áreas de maior produtividade, redes de colaboração científica e tendências emergentes de pesquisa, fornecendo evidências que podem orientar programas de incentivo à pesquisa e estratégias de desenvolvimento científico regional. Dessa forma, a ciencimetria contribui para a formulação de políticas de incentivo à ciência e tecnologia baseadas em evidências, favorecendo uma gestão mais eficiente dos sistemas de pesquisa e inovação. Além de evidenciar desigualdades regionais na produção científica e apontar caminhos para políticas públicas voltadas à redução dessas assimetrias, promovendo maior equilíbrio no desenvolvimento científico e tecnológico do país.

No caso específico desse estudo voltado à interiorização do ensino superior, os resultados podem revelar o papel dessas universidades na expansão da produção científica em regiões historicamente menos atendidas pelo sistema de pesquisa nacional. A interiorização do ensino superior é frequentemente associada à democratização do acesso à educação e ao for-

talecimento do desenvolvimento regional (Camargo e Barbosa 2019; Souza, 2019).

MENSAGEM FINAL

Os resultados decorrentes desta pesquisa nos permitem concluir que a Universidade Estadual de Goiás levou a produção científica, assim como a pós-graduação *stricto sensu*, para municípios antes negligenciados pelas políticas públicas então adotadas. Se por um lado, os principais destaques de nucleação estão situados mais próximos da capital, por outro, a instituição disponibilizou mestrados a um raio de até quase 300 km de distância da capital. Essa produção tem sido contínua e crescente, com formação de redes colaborativas importantes para o fortalecimento da ciência, tecnologia e inovação, tanto no estado quanto com repercussão em regiões circunvizinhas e no exterior. A formação de mestres e doutores fora da capital trouxe mais equidade de recursos humanos altamente qualificados à realidade local, restando corrigir as assimetrias marcadas pelo predomínio masculino no protagonismo da produção científica, bem como perseverar com a identidade institucional de interiorização.

Os resultados obtidos também evidenciam que a interiorização do ensino superior está diretamente alinhada aos princípios da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, especialmente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade), ao ampliar o acesso à educação superior pública e à formação de pesquisadores em diferentes territórios. De forma complementar, essa estratégia contribui para o alcance do ODS 9 (Indústria, Inovação e Infraestrutura), ao fortalecer a capacidade regional de produção científica e inovação; e o do ODS 10 (Redução das Desigualdades), ao descentralizar oportunidades de formação e pesquisa. A presença da universidade no interior favorece, ainda, a construção de soluções científicas voltadas às especificidades locais, ampliando a contribuição da pesquisa para o desenvolvimento sustentável e para a formulação de políticas públicas baseadas em evidências.

No contexto goiano, marcado pela predominância do Cerrado e por expressiva diversidade ambiental, socioeconômica e cultural, a interiorização da ciência representa uma oportunidade estratégica para integrar conhecimento acadêmico e demandas territoriais. A consolidação de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação em diferentes regiões do estado amplia a capacidade de investigação sobre biodiversidade, diversidade sociocultural, recursos naturais, sociobiodiversidade, inovação e desenvolvimento regional, contribuindo para a conservação do Cerrado e para o uso sustentável de seus recursos, bem como para a salvaguarda de saberes e patrimônios. Dessa forma, a Universidade Estadual de Goiás reafirma seu papel como instituição pública comprometida não apenas com a democratização do ensino superior, mas também com a produção de conhecimento

científico socialmente relevante, capaz de apoiar a implementação da Agenda 2030 e de fortalecer um modelo de desenvolvimento territorial fundamentado na ciência e inovação.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. S.; FREITAS, C. C. G. Políticas educacionais e interiorização: nova dinâmica urbano-regional e instituições públicas de ensino no semiárido brasileiro. **Sociedade e Território**, v. 33, n. 1, p. 116-135, 2021.

BARBIERI, E.; SILVA, T. G. Decolonialidade na ciência: reconstruindo conhecimento para inclusão e pluralismo epistemológico. In: ALMEIDA, F. A. (org.). **Decolonialidade: aspectos contemporâneos fundamentais**. Guarujá: Científica Digital, 2024. p. 17-32.

CAMARGO, L. S.; BARBOSA, R. R. Bibliometria, cienciometria e um possível caminho para a construção de indicadores e mapas da produção científica. **Ponto de Acesso**, v. 12, n. 3, p. 109-125, 2019.

CARREIRO, Gabriela da Nóbrega. Pesquisa decolonial na educação: pressupostos, compromissos e possibilidades para uma metodologia descolonizada. **Revista de Pesquisa Qualitativa**, v. 13, n. 36, 2025.

CARMO, A. F.; ALMEIDA, J. E.; QUEIROZ, D. K. Interiorização do ensino superior e o desenvolvimento regional brasileiro: uma revisão de literatura. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, v. 24, p. 607-624, 2022.

CARNIEL, F.; LACRUZ, A.; AMÉRICO, B. L.; MATHIAS, M. Estudos decoloniais nos circuitos hegemônicos da produção acadêmica brasileira. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 22, n. 6, p. 1-18, 2024.

CARVALHO, M.; CASAGRANDE, L. Mulheres e ciência: desafios e conquistas. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, v. 8, n. 2, p. 20-35, 2011.

FIALHO, N. H.; BAMPI, A. C.; DIEL, J. O. Universidades multicampi UNEB e UNEMAT: trajetória, organização e desafios contemporâneos. **Revista Aracê**, v. 6, n. 2, p. 3999-4027, 2024.

GOULART, Jonas de Medeiros; ESTEVES, Paulo César Leite. Gestão de universidades multicampi: uma revisão bibliográfica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 23., 2024, Montevidéu. **Anais [...]**. Montevidéu: [s. n.], 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/260889>. Acesso em: 8 abr. 2026.

HAYASHI, M.; CABRERO, R.; COSTA, M.; HAYASHI, C. Indicadores da participação feminina em Ciência e Tecnologia. **Transinformação**, v. 19, n. 2, p. 169-187, 2007.

HERCULANO, R. D.; NORBERTO, A. M. Q. Análise da produtividade científica dos docentes da Universidade Estadual Paulista, campus Marília/SP. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, n. 2, p. 57-70, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Goiás:**

área territorial, população e indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/goias.html>. Acesso em: 13 fev. 2026.

MONTEIRO, R.; FURTADO, C. Uso da base Scopus em estudos bibliométricos: potencialidades e limitações. **Transinformação**, v. 29, n. 2, p. 143-152, 2017.

MORO, G. A. D.; GISI, M. L. FIES, PROUNI e REUNI: caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 28, e023012, 2023.

PERLIN, M. S.; BORENSTEIN, D.; IMASATO, T.; FOGUESATTO, C. R. The academia downturn: the impact of COVID-19 in the Brazilian research productivity. **Research Evaluation**, v. 35, n. 1, p. 1-12, 2026.

SANTOS, F. J.; SCHNEIDER-NETO, E. J.; ALMEIDA, F. A. Ensino de filosofia e pensamento decolonial no ensino médio: considerações a partir de um relato de experiência. In: ALMEIDA, F. A. (org.). **Decolonialidade: aspectos contemporâneos fundamentais**. Guarujá: Científica Digital, 2024. p. 8-16.

SANTOS, F. P.; AMARAL, P.; LUZ, L. Expansão do ensino superior e a distribuição regional das universidades brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 25, e202317, 2023.

SILVA, N. L.; FERREIRA, M. M. Expansão e interiorização do ensino superior de História: a formação do campo em Goiás. **História Revista**, v. 21, n. 1, p. 131-153, 2016.

SOUZA, C. D. Impacto das políticas brasileiras de ciência e tecnologia na atividade investigativa das universidades federais: um estudo cienciométrico do período 2003-2015. **ConCI: Convergências em Ciência da Informação**, v. 1, n. 3, p. 110-113, 2019.

UNESCO. **Women in Science**. Paris: UNESCO Institute for Statistics, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370742>. Acesso em: 13 jun. 2026.

EUROPEAN UNION. **Gender Equality Strategy 2020-2025**. Brussels: European Union, 2019. Disponível em: <https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/>. Acesso em: 13 jun. 2026.

VILHENA-JUNIOR, W. M. Expansão e interiorização do ensino superior no início do século XXI no Brasil. **Revista Amazônida**, v. 7, p. 1-17, 2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES

JULIENE REZENDE CUNHA

Juliene Rezende Cunha é mestra em Planejamento e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e bacharela em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente efetiva do curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), foi Pró-Reitora de Ensino, de Pesquisa e de Extensão e Pró-Reitora de Administração e Planejamento. É Reitora da UNIFIMES desde 2021, Diretora Geral da FIMES e preside a Câmara de Extensão da ABRUEM.

MARILAINE DE SÁ FERNANDES

Marilaine de Sá Fernandes é mestra em Agronomia, na área de Genética e Melhoramento de Plantas, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e engenheira agrônoma pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Professora Adjunta da FIMES desde 2001, foi Pró-Reitora de Ensino, de Pesquisa e de Extensão e Diretora de Pós-Graduação e Expansão do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). É Vice-Reitora da UNIFIMES e Diretora Secretária da FIMES.

EVANDRO SALVADOR ALVES DE OLIVEIRA

Evandro Salvador Alves de Oliveira é pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), doutor em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Docente do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), coordenou o curso de Educação Física e foi Diretor de Ensino. É Pró-Reitor de Ensino, de Pesquisa e de Extensão da UNIFIMES desde 2021, preside o Conselho Editorial da EDUFIMES e é Secretário da Câmara Técnica de Extensão da ABRUEM.

LIOMAR ALVES DOS SANTOS

Liomar Alves dos Santos é especialista em Gestão de Sala de Aula no Ensino Superior e em Educação, Diversidade e Inclusão Social pela UNIFIMES, graduado em Administração de Empresas pelo Centro Universitário de Mineiros e licenciado em Pedagogia pela UNIFAN. Servidor do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) desde 2015, foi Diretor de Administração. É Pró-Reitor de Administração e Planejamento da UNIFIMES desde 2021, Diretor Tesoureiro da FIMES e responsável pela TV UNIFIMES.

ANTONIO CRUVINEL BORGES NETO

Antonio Cruvinel Borges Neto é mestre em Engenharia Agrícola pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), especialista em Gestão de Tecnologia da Informação e graduado em Telecomunicações pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Professor efetivo da UEG desde 2010, foi Diretor da Unidade Universitária de Trindade e do Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas. É Reitor da UEG desde 2021.

ALBERTO BARELLA NETTO

Alberto Barella Netto é doutor em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), mestre em Administração pelo Centro Universitário de Franca (Uni-FACEF) e graduado em Ciências Contábeis pela Universidade de Rio Verde (UniRV). Docente da UniRV desde 2002, implantou e coordenou o Campus Caiapônia e foi Pró-Reitor de Administração e Planejamento. É Reitor da UniRV desde 2021.

JAIME RICARDO FERREIRA

Jaime Ricardo Ferreira é mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), graduado em Letras pela Universidade Estadual de Anápolis e em Direito pela Faculdade de Direito de Anápolis. Conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) desde 2019, assumiu sua presidência em 2025. É Secretário Executivo da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e professor efetivo da SEDUC-GO. Foi Prefeito de Ouro Verde de Goiás.

MARCOS ELIAS MOREIRA

Marcos Elias Moreira é mestre em Educação e graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Conselheiro e Secretário Executivo do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), já presidiu o colegiado e, desde 2025, preside sua Câmara de Educação Superior. Foi Coordenador de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e Superintendente de Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás.

