

Ricardo Figueiredo Pinto  
Jonatha Pereira Bugarim  
Francisco Válber de Sousa Teixeira

# Pesquisa em educação



Belém - PA - 2021

**Pesquisa em Educação**

## **CONSELHO CIENTÍFICO**

**Anibal Neves da Silva**

**Eraldo Pereira Madeiro**

**Ismael Fenner**

**Marcio Venício Cruz de Souza**

**Moisés Simão Santa Rosa de Sousa**

**Nahon de Sá Galeno**

**Susana Marília Barbosa Galvão**

## **Pesquisa em Educação**

Pesquisa em educação; Ricardo Figueiredo Pinto, Jonatha Peraira Bugarim, Francisco Válber de Sousa Teixeira (Organizadores).

Editora Conhecimento & Ciência – Belém – Pará – Brasil Editora Conhecimento & Ciência. Belém – PA, 2021, 88p.

**ISBN: 978-65-86785-30-2**

**DOI: 10.29327/53482**

\*O conteúdo dos capítulos é de inteira responsabilidade dos autores.

### **Supervisão e Revisão Final:**

Ricardo Figueiredo Pinto

Francisco Válber de Sousa Teixeira

### **Diagramação e Design:**

Gabriel Feliz Duarte Pinto

### **Capa:**

Gabriel Feliz Duarte Pinto

## Pesquisa em Educação

### Apresentação

Prezado (a) leitor (a),

É com grande alegria que entregamos o e-book “Pesquisa em educação” às comunidades educativas, com o principal objetivo de contribuir para a formação de pesquisadores, empenhados em desbravar o novo. Contemplando pesquisas que estão relacionadas diretamente com o setor educacional, e contribuindo com as pesquisas realizadas e inéditas resultantes de investigações acadêmico/científicas que venham contribuir para uma compreensão sobre a temática educação.

Apresentamos neste e-book, um conjunto de pesquisas relacionadas diretamente com a educação. Além de contribuirmos com conhecimentos, em um momento social que esperamos tão logo passar. “Embora o momento atual, no sentido estrito do termo, não seja senão uma perpétua evanescência, a fronteira entre o presente e o passado não se desloca por isso num movimento menos constante”. Marc Bloch (2001).

A presente obra, vem abordar diferentes temáticas, como um estudo que visa versar sobre a relação existente entre filosofia e a educação na perspectiva dos filósofos da antiguidade, por exemplo, à discussão sobre a importância do planejamento estratégico nas Instituições de Ensino Superior (IES) através de uma reflexão acerca da contribuição e desafios do processo de elaboração.

Pesquisa relacionada às avaliações governamentais nas Instituições de Ensino Superior no Brasil e qualidade total na educação, também são encontradas neste sensacional e-book, bem como aborda a inserção profissional dos intérpretes e tradutores de Libras no âmbito escolar e como tem sido esta trajetória inclusiva.

Dessa forma espera-se que o leitor aproveite a qualidade e as produções aqui apresentadas. Desejamos a todos uma excelente leitura. Ao mesmo tempo que pedimos para que divulguem esta sensacional obra, com amigos, familiares, nas mídias sociais, em prol de espalharmos conhecimentos.

Os organizadores.

## Sumário

### **FILOSOFIA E A SUA DIMENSÃO PEDAGÓGICA**

Anibal Neves da Silva.....7

### **PENSAMENTO CRÍTICO: PROPOSIÇÕES PARA REFLETIR/AGIR**

Lindemberg Monteiro dos Santos

Roseane Monteiro-Santos.....20

### **A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES): UMA REFLEXÃO A RESPEITO DA CONTRIBUIÇÃO E DESAFIOS DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO**

Fernando Antonio de Carvalho Cunha do Amaral

Rejane Lima de Queiroz

Tânia Regina de Oliveira da Cruz

Telma Regina dos Reis de Assis.....32

### **AVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA**

Idaraí Santos de Santana

Marilene Santos Lima Pereira

Mariluse Santana dos Santos.....46

### **O PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LIBRAS E A PESSOA SURDA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE QUE PERPASSA A TRAJETÓRIA INCLUSIVA**

Marcia Rebeca de Oliveira.....56

### **PLANEJAR E AVALIAR: INDISSOCIABILIDADE E QUALIFICAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES**

Elayne Christine Costa da Silva

Fernanda dos Santos da Silva.....68

### **QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO: UMA VISÃO SOBRE OS PDIS DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DA BAHIA**

Margeylson Ribeiro da Graça.....78



**FILOSOFIA E A SUA DIMENSÃO  
PEDAGÓGICA**

**DOI: 10.29327/534825.1-1**

*Anibal Neves da Silva*

## FILOSOFIA E A SUA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

DOI: 10.29327/534825.1-1

Anibal Neves da Silva

### RESUMO

Historicamente filosofia, educação e pedagogia possuem características e propósitos comuns, no que tange a uma educação racional, epistêmica e ética das pessoas. Sócrates, Platão e Aristóteles foram os primeiros filósofos a exporem através de seus diálogos, aforismos e escritos a convergência entre ambas e que legaram ao Ocidente os pilares filosóficos e educacionais para a construção de uma sociedade civilizada. Com efeito, este artigo versará sobre a relação existente entre filosofia e a educação na perspectiva dos filósofos da antiguidade, especificamente do período clássico e do período medieval, visando identificar as singularidades da referida relação correspondente ao pensamento de cada filósofo, objetivando interpretar a luz da razão, o circunspeto da filosofia na educação a partir da dimensão pedagógica.

**Palavras chaves:** Filosofia. Educação. Pedagogia. Epistêmica. Razão. Ética.

### ABSTRACT

Historically, philosophy, education and pedagogy have common characteristics and purposes, with respect to a rational, epistemic and ethical education of people. Socrates, Plato and Aristotle were the first philosophers to expose through their dialogues, aphorisms and writings the convergence between both and that bequeathed to the West the philosophical and educational pillars for the construction of a civilized society. In effect, this article will deal with the existing relationship between philosophy and education from the perspective of ancient philosophers, specifically from the classical and medieval periods, aiming to identify the singularities of the referred relationship corresponding to the thinking of each philosopher, aiming to interpret the light of reason, the circumspect of philosophy in education from the pedagogical dimension.

**Keywords:** Philosophy. Education. Pedagogy. Epistemic. Reason. Ethics.

### RESUMEN

Históricamente, la filosofía, la educación y la pedagogía tienen características y propósitos comunes, con respecto a una educación racional, epistémica y ética de las personas. Sócrates, Platón y Aristóteles fueron los primeros filósofos en exponer a través de sus diálogos, aforismos y escritos la convergencia entre ambos y que legó a Occidente los pilares filosóficos y educativos para la construcción de una sociedad civilizada. En efecto, este artículo abordará la relación existente entre filosofía y educación desde la perspectiva de los filósofos antiguos, específicamente de los períodos clásico y medieval, con el objetivo de identificar las singularidades de la relación referida correspondientes al pensamiento de cada filósofo, con el objetivo de interpretar la luz de la razón, el circunspeto de la filosofía en la educación desde la dimensión pedagógica.

**Palabras clave:** filosofía, educación, pedagogía, epistémica, razón, ética.

### INTRODUÇÃO

Investigando sobre a educação identificamos que ela surge primeiro na história da humanidade que a filosofia. A educação esteve presente desde as mais primitivas formas de organização social através da figura dos sacerdotes e dos *aedos* e *rapsodos*, poetas que cantavam mitos. Jaeger (2003), apresenta Homero como um educador da Grécia antiga, pois, ao cantar os clássicos poemas da *Iliada* e

## Pesquisa em Educação

da *Odisséia*, exercia uma função pedagógica para a sociedade grega daquela época. Mas, desde o surgimento da filosofia na Grécia antiga ela adquiriu notória relevância para o pensamento, para a política e para a educação da sociedade grega, e posteriormente estendendo sua influência para todo ocidente. A aliança entre filosofia e educação trouxe como resultado o nascimento da *paideia*, que corresponde na formação do homem grego.

Segundo Jaeger (2003), a partir da filosofia a educação helênica adquiriu uma consciência de sua relevância que resignificou a identidade do povo grego no que tange a sua formação pedagógica, em função das transformações de valores válidos para aquela sociedade. E foi sob a estrutura pedagógica da *paideia* que os gregos desenvolveram sua cultura intelectual, moral e política em relação aos outros povos da antiguidade de que foram herdeiros.

De acordo com Saviani (2007), há uma característica incontestável na essência da educação que é a existência de uma dimensão filosófica da mesma, visto que toda educação possui em sua estrutura uma orientação filosófica. Ele ressalta que a filosofia desempenha papel imprescindível para uma eficiente formação educacional, visto que o processo ensino-aprendizagem, processo que ratifica a prática da educação efetiva-se através do pensar reflexivo do tema tratado na aula, por conseguinte, o filosofar ocorre mediante a reflexão racional. Com efeito, a filosofia é inerente ao processo ensino-aprendizagem, mediante o exercício reflexivo, corroborando assim, com o desenvolvimento e aprimoramento intelectual do estudante. Nesta perspectiva, considerando que a filosofia e a educação estão relacionadas intrinsecamente, portanto, não há como haver educação sem filosofia.

De acordo com Matos (1997), a educação deve ser empreendida sobre a autonomia da razão para que ela esteja protegida de qualquer tipo de influência que possa comprometer seu propósito de construção de conhecimento e o desenvolvimento intelectual. Para Matos a autonomia da razão proporciona uma convergência entre educação e filosofia e, por conseguinte, corrobora para uma perspectiva diferenciada da relação pedagógica entre educação e filosofia, onde não se concebe a filosofia como um recurso epistêmico utilizado pela educação, mas concebe o projeto da filosofia como educação.

Os parágrafos acima ratificam a existência de uma relação simétrica entre filosofia e educação, no que diz respeito ao exercício reflexivo e ao aprimoramento intelectual do estudante. Demonstram também que tal relação se configura como condição imprescindível para o êxito do processo ensino-aprendizagem. Observa-se ainda, que a referida relação corrobora para a autonomia da razão na construção do conhecimento epistêmico. Destarte, não há como conceber a educação isolada da filosofia e na mesma perspectiva no tempo presente, não há como conceber a filosofia não aliançada com a educação. Com efeito, este capítulo versará sobre a relação existente entre filosofia e a educação na perspectiva de sete filósofos, iniciando pelo período da filosofia clássica, seguindo os períodos da



filosofia medieval, filosofia moderna e filosofia contemporânea, visando identificar as singularidades da referida relação correspondente ao pensamento de cada filósofo, objetivando interpretar a luz da razão, o reflexo da filosofia na educação a partir da dimensão pedagógica.

### 1. Sócrates e a Pedagogia Subjetiva do Sujeito

Alguns estudiosos da filosofia afirmam que não se ensina filosofia, mas se ensina a filosofar. Esta afirmativa parece estranha e até contraditória, mas é difícil refutá-la, pois segundo a etimologia grega do termo “amor à sabedoria”, conforme o pré-socrático Tales de Mileto, filósofo não é o que ensina filosofia, mas é aquele que ama a filosofia. Nesta perspectiva, um professor de filosofia não é apenas o que detém um diploma acadêmico que lhe confere legalmente o direito docente de ensinar a referida disciplina, mas é, antes de tudo o que ama a sabedoria e é vocacionado a gerar nos alunos este amor racional pelo saber, pela verdade.

Segundo Sofiste (2007), o ensino de filosofia ganha relevância a partir da segunda metade do século V a.C. com os sofistas que a vincularam à retórica para o uso político, isto é, a arte de argumentar objetivando o êxito na vida pública. Sofiste destaca que esta arte adquiriu expressiva importância na didática da filosofia e que os sofistas foram os primeiros professores de filosofia remunerados da história. Mas cabe uma pergunta, os sofistas ensinavam ou não filosofia, considerando que para eles não existe verdade absoluta, portanto ela é relativa? Tal concepção contrariava o próprio propósito da filosofia que se configura na busca da verdade de toda existência. É nesse contexto de verdades relativas que surge Sócrates com um método pedagógico completamente diferente do utilizado pelos sofistas.

Partindo da máxima que “só sei que nada sei”, Sócrates inicia uma nova pedagogia na atividade de filosofar, no sentido mais etimológico do termo *pedagogo*, isto é, *aquela que pega a mão para ensinar o caminho*. Como ele mesmo afirma, segundo descrito na *Apologia a Sócrates* de Platão, Sócrates procurava dialogar com todos, fossem velhos ou jovens, nobres ou escravos, pois sua missão não se restringia a um grupo de pessoas pertencentes a uma classe social, visto que para ele a ignorância era um problema que atingia a todas as pessoas e por isso, todos precisavam se libertar dela, através do despertar da própria consciência, revelando as pessoas a ignorância de si e das demais coisas.

Segundo Pessanha (2000), o método de Sócrates se constituía de duas etapas, denominadas de *ironia* e *maiêutica*. A primeira, *ironia*, que significa perguntar fingindo não saber, correspondia na etapa de desconstrução de um falso saber, sem fundamentação racional e causal. As perguntas apesar de irônicas, cumpriam o propósito de fazer o interlocutor reconhecer sua ignorância sobre o tema tratado no diálogo. Cumprida essa etapa partia-se logo para a seguinte à *maiêutica*, que etimologicamente significa *parto* e que, para o filosofar de Sócrates significa *parto das ideias*. Tendo como inspiração sua

## Pesquisa em Educação

mãe, que era parteira, cujo ofício era trazer vida ao mundo, Sócrates agia como se fosse um parteiro de ideias, trazendo a luz para a vida das pessoas, que é o conhecimento verdadeiro. É através desse método evidenciado mediante o diálogo conduzido pela razão, que Sócrates tornou-se mestre, sábio, filósofo, partindo da sua própria consciência, de que era um ignorante, pois a única certeza que tinha, era que sabia que não sabia.

Conforme Sofiste (2007), através de seu método Sócrates semeou filosoficamente em seus interlocutores a disposição em instigar, indagar, questionar, criticar, ou seja, o ponto de partida para o exercício reflexivo que culmina na atitude do filosofar. Sofiste destaca, que o método socrático transformou uma mera conversa, informal, comum em um diálogo inteligente, um diálogo racional, um diálogo que conduz a episteme. Para ele, a pedagogia socrática não consiste em um ensino de filosofia, mas no fazer filosofia, considerando que a investigação e o diálogo configuram-se em princípios pedagógicos e metodológicos do seu modo de fazer filosofia.

Sócrates despretensiosamente empreendeu um filosofar que corresponde em um processo de alfabetização do pensamento, isto é, educar o pensamento de forma estritamente racional, desconsiderando as vãs opiniões, as concepções relativistas e as indagações preconceituosas, com vistas a chegar ao conceito verossímil acerca de tudo que existe seja concreto ou abstrato, objetivo ou subjetivo, real ou ideal. O texto a seguir descreve a forma de filosofar de Sócrates, como também o propósito de sua missão:

[...] enquanto viver, jamais deixarei de filosofar, de vos dirigir exortações, de ministrar ensinamentos em toda ocasião àquele de vós que eu deparar, dizendo-lhe o que costumo: Meu caro, tu, um ateniense da cidade mais importante e mais renomada por sua cultura e poderio, não te envergonhas de tentares adquirir o máximo de riquezas, famas e honrarias, e de não te importares nem cogitares da razão, da verdade e de melhorar quanto mais a tua alma? E se algum de vós retrucar que se importa, não irei embora deixando-o, mas o hei de interrogar, examinar e refutar e, se me parecer que afirma ter adquirido a virtude e não a adquiriu, hei de repreendê-lo por estimar menos o que vale mais e mais o que vale menos. É o que ei de fazer a quem eu encontrar, jovem ou velho, estrangeiro ou cidadão, principalmente aos cidadãos, porque me estais mais próximos de sê-lo. Tais são as ordens que o deus me deu, ficai certos. E eu acredito que jamais aconteceu à cidade maior bem que minha obediência ao deus. Nada mais faço a não ser andar por aí convencendo-vos, jovens e velhos, a não cuidar com tanto afincamento do corpo e das riquezas, como de cuidar melhor da alma, dizendo que dos haveres não provém a virtude para os homens, mas é da virtude que provém os haveres e todos os outros bens particulares e públicos. (PLATÃO: Apologia a Sócrates. 2000. p. 56-57).

Pronto para corrigir seus erros Consoante Jaeger (2001), a filosofia que Sócrates professa na Apologia, não se restringe a um simples processo retórico do pensamento em relação ao que existe exterior ao homem ou a um processo formal pedagógico de aprender mediante a abstração de informações, mas corresponde tanto em examinar, exortar, refutar, as informações e saberes exteriores a si, quanto em proporcionar uma educação subjetiva sobre si mesmo, isto é, sobre sua essência, sobre sua alma.

## Pesquisa em Educação

Destarte, analisando as características da atitude filosofar de Sócrates, como também o propósito de sua missão, observa-se que ele não pretendia se tornar um mestre do saber, criar um método filosófico, criar uma escola filosófica, ser um propedêutica educacional, ensinar filosofia a alguém, fazer discípulos, sua pretensão era bem simples, despertar as pessoas a reconhecerem sua condição de ignorância, conscientizar as pessoas a aprenderem a valorizar o que ele considerava mais importante na vida, a alma humana e estimulá-las a aprenderem a confiarem na autonomia da razão, pois tal qual a bússola guia o navio no destino que deve chegar, a razão guia a investigação a chegar no conhecimento verdadeiro. Sócrates nos legou um precioso presente através do seu filosofar, à educação para o bem viver.

### PLATÃO E A EDUCAÇÃO NA DIMENSÃO ONTOLÓGICA

Oriundo de uma importante família ateniense, Platão teve uma típica educação aristocrata. Mas sua vida foi fortemente marcada e transformada através da forma de filosofar de Sócrates, do qual se tornou discípulo. Porém, com a morte de seu mestre, decidiu viajar por vários lugares. Não encontrando o que buscava, voltou para Atenas e fundou a escola denominada Academia, onde, a partir dela, Platão tornou-se o primeiro filósofo sistemático do pensamento ocidental.

Segundo Moura (2007), com a fundação da Academia, Platão cria sua própria escola de investigação científica e filosófica. A partir da escola, Platão torna-se o primeiro dirigente de uma instituição de ensino permanente, voltada para a realização de uma pesquisa de característica predominantemente filosófica, suplantando uma investigação restrita a transmissão de um conhecimento mais doutrinário e cultural. Para Moura, o propósito de Platão a partir dessa nova forma de pesquisar, é a implementação e desenvolvimento de um conhecimento estritamente racional que objetive a episteme. Moura destaca que por cerca de vinte anos, Platão dedica-se ao magistério e à composição de suas obras.

Conforme Jaeger (2001), a obra reformadora de Platão se configura em um aprimoramento da educação filosófica socrática, conforme as obras como: o Protágoras, o Górgias, o Menon, o Banquete e o Fédro, onde estão contidas as ideias platônicas essenciais sobre a educação. Jaeger destaca que a filosofia platônica é interpretada, na perspectiva educacional, como o apogeu da paideia na história e cultura grega, por ela ser um dos fundamentos filosóficos indispensáveis, no qual se deve projetar as análises e compreensão da obra platônica. Para Jaeger, os escritos filosóficos de Platão culminam nos dois grandes sistemas educacionais descritos nas obras da República e das Leis, cujo pensamento desenvolve-se a partir das premissas filosóficas que giram em torno das questões educacionais, que despertam a consciência de si próprio como a suprema força educadora do homem.

## Pesquisa em Educação

Consoante Paviane (2013), a teoria da reminiscência presente nos diálogos de Platão, Menon, Fedon, Fedro, é relevante para o entendimento do desenvolvimento da aprendizagem humana, pois ele concebe que o conceito de aprendizagem em Platão adquiri, a partir desses diálogos, uma complexidade em termos ontológicos, epistemológicos e éticos, considerando que há uma conexão dialética entre eles e a aprendizagem na perspectiva da teoria da reminiscência. Paviane destaca que a questão do aprender e do ensinar nesses diálogos, situa-se nas múltiplas dimensões da ontologia, da ética e da epistemologia, pois nestas dimensões os graus de ser e de conhecer, implicados nos processos de aprendizagem e formação pedagógica dos indivíduos, objetivam a efetivação da ideia do bem, com vistas a garantir a pólis ideal e justa.

Segundo Paviane (2013), é na obra *A República*, que Platão apresenta o projeto educacional para a polis ideal e justa. Nos livros VI e VII da referida obra é descrita a tese platônica da formação do ser humano no processo de superar a doxa para alcançar a episteme. Esse processo é apresentado no texto da Alegoria da Caverna no livro VII da obra, onde é descrito o caminho a ser percorrido da ignorância à sabedoria. Esse caminho corresponde alegoricamente em um processo educativo, onde Paviane observa que, não há como passar do sensível para o inteligível, sem experimentar um movimento ético e pedagógico. Paviane ressalta que, para Platão, a Alegoria da Caverna tem como um dos principais objetivos revelar o relevante papel da educação na formação das pessoas, onde, sem uma educação que cumpra o propósito filosófico de evoluir da doxa à episteme ou da mera opinião ignorante para o conhecimento verdadeiro através da atividade filosófica de raciocinar, não há como efetivar o projeto da polis ideal e justa.

Conforme o exposto, a questão da educação em Platão corresponde na plena formação do indivíduo, considerando que o processo de aprendizagem identifica-se com o próprio filosofar. Nesta perspectiva, as análises de Moura, Jaeger e Paviane convergem para uma compreensão de que a aprendizagem em Platão, corresponde na busca de um processo de aperfeiçoamento ético e do desenvolvimento epistemológico, considerando a relevância da doxa, no processo de aprendizagem na construção do saber, visto que, a evolução do conhecimento sensível ao conhecimento inteligível é proporcional ao processo de educação moral e intelectual do indivíduo. Destarte, em Platão, a educação corresponde em um dos maiores bens que pode ser proporcionado a todas as pessoas, pois através dela o homem pode ser transformado em um ser humano melhor.

### **ARISTÓTELES E A DIMENSÃO PLENA DA EDUCAÇÃO**

Segundo Aranha e Martins (2016), aos 17 anos, Aristóteles foi para Atenas para estudar na Academia de Platão, onde, apesar de entremeadas críticas ao mestre, se tornou o discípulo mais

## Pesquisa em Educação

importante do mesmo. Após a morte de Platão, em 347 a.C., viajou por diversos lugares, depois voltou para Atenas e fundou o Liceu em 335 a.C. De acordo com pesquisas biográficas, o sistema filosófico de Aristóteles possui uma dimensão pedagógica. Esta dimensão se evidencia de quatro formas que são: a paideia da comunidade da polis, a educação da alma, a educação mimética e a educação ética.

Para Durant (2000), o sistema filosófico aristotélico projeta uma paideia que visa transformar a sociedade em uma comunidade da polis. Para Aristóteles o Estado deve ter a responsabilidade de empreender uma educação que contribua para o desenvolvimento e estabelecimento da democracia. Na mesma proporção a democracia é o instrumento utilizado pelo Estado para garantir uma educação que seja eficiente na formação do cidadão, e na construção de uma sociedade que se torne uma comunidade através da educação.

Conforme Vergnières (2008), Aristóteles empreendeu uma filosofia, cuja dimensão pedagógica objetiva à educação da alma humana. Para que esse objetivo seja alcançado o indivíduo precisa ter uma formação tanto moral, quanto intelectual. Esta formação configura-se no resultado da paideia instituída na polis grega desde o século V a.C., através das reformas democráticas implementadas por Péricles, onde a paideia tornou-se uma cultura educacional da sociedade grega. Na perspectiva da filosofia aristotélica a paideia corresponde no instrumento pedagógico para o êxito da educação da alma humana.

De acordo com Nunes (2000), a função pedagógica da filosofia em Aristóteles se realiza a partir de uma educação mimética. Nunes destaca que para Aristóteles a mímese corresponde em um categoria de prolongamento de uma tendência natural das pessoas, uma tendência instintiva à imitação que acontece desde a infância. Aristóteles compreendia que pela imitação as crianças adquirem seus primeiros conhecimentos. Nesta perspectiva, a filosofia aristotélica concebia a mímese como um categoria de método educativo informal de grande relevância na formação das pessoas.

Consoante Paviane (2013), a função pedagógica da filosofia aristotélica está diretamente relacionada ao desenvolvimento da moral do indivíduo. Ele destaca que em função das virtudes morais e intelectuais aristotélicas dependerem da educação, a ética em Aristóteles está proporcionalmente associada à educação deste indivíduo, visto que a função pedagógica da ética aristotélica corresponde em tornar o indivíduo virtuoso mediante a educação. Com efeito, a virtude enquanto adquirida e sendo aperfeiçoada no comportamento das pessoas, pode ser interpretada como sinônimo de educação, considerando que educar também corresponde em buscar, por meio do hábito o aperfeiçoamento.

Segundo Paviane (2013), a dimensão pedagógica da filosofia aristotélica se desenvolve concomitantemente à paideia, considerando que a mesma concebe a ética imprescindível para a formação educacional das pessoas, pois para Aristóteles educar corresponde em ensinar e influenciar diretamente no modo de agir e agir implica uma dimensão ética. Aristóteles considerava também que a virtude moral não é dada ao homem por natureza nem contra a natureza, mas por hábito, e o hábito é

## Pesquisa em Educação

construído através da educação. Paviane destaca que, a relação entre educação e hábito pressupõe a distinção entre duas categorias de virtudes; a intelectual e a moral. A virtude intelectual se adquire através da instrução que, no que lhe concerne, requer experiência. A virtude moral é o resultado do hábito. Daí a relevante contribuição do processo educativo na formação ética. Nesta perspectiva, os processos educativos visam tanto à educação para a ciência, quanto para à formação de valores e hábitos.

Isto posto, é notório que o sistema filosófico empreendido por Aristóteles traz em sua estrutura a dimensão pedagógica, com vistas a realizar a plena formação do indivíduo. Observamos que esta dimensão se realiza através do instrumento pedagógico mais genuíno da cultura grega que é a *paideia*. Neste sentido, o sistema filosófico aristotélico objetiva, mediante a dimensão pedagógica educar integralmente o indivíduo, suas instruções, seus valores, sua alma. Com efeito, essa característica integral da referida dimensão, visa proporcionar ao homem a capacidade de se tornar um indivíduo mais virtuoso, para que também se efetive o ideal do sistema filosófico aristotélico de transformar a sociedade em uma comunidade da *polis*.

### **TOMÁS DE AQUINO E A EDUCAÇÃO ESCOLÁSTICA**

Assim como a filosofia se configurou em um paradigma nas formas de pensar, construir conhecimento e viver em todas as esferas da sociedade ocidental, o cristianismo semelhantemente se configurou em um paradigma nas três formas para o Oriente. Com a migração do cristianismo para o Ocidente, o ensino de filosofia ganha outros contornos, principalmente na perspectiva de questionar o saber pagão e, também de ler e reinterpretar o mundo a partir de uma concepção cristã. Destarte, é a partir do século IV d.C., que fé e razão, cristianismo e filosofia vão se unir para fundar um novo conhecimento denominado teológico. Consoante Cotrim e Fernandes (2010), a partir da renascença carolíngia, começou a ser adotada nas escolas do ocidente a educação romana como modelo através da aplicação de matérias como o *trivium* e o *quadrivium*, sendo que todas elas estavam submetidas a teologia. Foi neste ambiente de florescência cultural dessas escolas e das universidades do século XI, que também floresce um método filosófico-teológico denominado escolástica. Cotrim e Fernandes destacam, que a partir do século XIII, o método escolástico foi fortemente marcado pela influência do pensamento filosófico de Aristóteles. A partir dessa influência os pensadores como Abelardo e Tomás de Aquino, buscaram desenvolver e estabelecer uma harmonia entre fé e razão, que perdurou por todo período escolástico.

Conforme Sofiste (2007), Na Idade Média a educação cristã alcançou seu apogeu primeiramente nas escolas construídas anexas às igrejas, e posteriormente nas universidades. Estando

## Pesquisa em Educação

contribuindo com a teologia, o ensino de filosofia ocupou relevante posição. Sofiste destaca que a escolástica se consolidou como método de ensino a partir do século XI com Pedro Abelardo, conforme registro na sua obra *Sic et nom*, onde a mesma destaca a preocupação com o desenvolvimento das habilidades e competências dialéticas de seus alunos. Sofiste ressalta também, que o método escolástico empregou em sua aplicação dois procedimentos denominados de *a lectio* e *a disputatio*, cujo propósito é proporcionar aos alunos a capacidade cognitiva de empreender o debate dialético e o conhecimento lógico.

Segundo Botelho (2015), a teologia, aliança entre filosofia e cristianismo, tornou-se o modelo de educação no ocidente que perdurou por toda Idade Média, mas é através da escolástica, que esse modelo se expandiu e consolidou-se em toda Europa, cujo maior expoente foi São Tomás de Aquino. Botelho destaca que Tomás de Aquino foi um dos maiores intelectuais da história do ocidente, e sua obra, a *Suma Teológica*, é o maior escrito filosófico da Idade Média. Tenazmente influenciado pelo sistema filosófico de Aristóteles, Tomás de Aquino empreendeu conceitos semelhantes ao filósofo estagirista, onde se destacam os de essência e existência. Apesar dele considerar que essência é aquilo que uma coisa realmente é, ele acreditava que tem de haver um ser que essência e existência sejam uma coisa só. Para Tomás esse ser é Deus, pois sua essência é existir, logo, ele existe em função da natureza e propósito de sua própria essência que é existir.

Consoante Russel (1967), Tomás de Aquino é considerado como o maior dos filósofos escolásticos, pois em todas as instituições educacionais católicas localizadas no mundo ocidental, seu sistema era ensinado como o único verdadeiro. Russel destaca que, diferente de seus predecessores, Aquino possuía um profundo e competente conhecimento sobre a filosofia aristotélica. Norrau que lhe conferiu a capacidade de persuadir a Igreja medieval que o sistema de Aristóteles deveria ser preferido ao de Platão para ser a base da filosofia cristã, pois considerava que tal sistema convergia de forma lógica e harmoniosa com os princípios da fé cristã. Russel ressalta, que Tomás de Aquino valorizou tanto a filosofia aristotélica ao ponto de, entre os católicos, Aristóteles possuir semelhante autoridade a dos

padres. De acordo com Mattos (2000), Tomás de Aquino construiu o que ele considera como o maior sistema teológico-filosófico da Idade Média, a partir da cristianização da filosofia aristotélica. Para Mattos, Aquino através de seu sistema, elevou a relevância do pensamento filosófico de Aristóteles nível de excelência, ao ponto de torná-lo imprescindível para boa abstração da fé cristã, conforme o que trata o capítulo VII da obra de Tomás Sumula contra os gentios, de título: *As verdades da razão natural não contradizem as verdades da fé cristã*, conforme o texto da referida obra:

É um fato que esses princípios naturalmente inatos à razão humana são absolutamente verdadeiros; são tão verdadeiras que chega a ser impossível pensar que possam ser falsos. Tampouco é

## Pesquisa em Educação

permitido considerar falso aquilo que cremos pela fé, e que Deus confirmou de maneira tão evidente. Já que só o falso constitui o contrário do verdadeiro, como se conclui a premissa é inegavelmente verdadeira? da definição dos dois conceitos, é impossível que a verdade da fé seja contrária aos princípios da que a razão humana conhece em virtude das suas forças naturais. (AQUINO: súpula contra os gentios, apud MATTOS, 2000, p. 143).

Conforme o texto supracitado, Tomás de Aquino concebia que a razão, tão relevante na filosofia aristotélica, converge de forma parital com a fé e com os princípios da cristandade, visto que ambas corroboram tanto para o desenvolvimento de um conhecimento verossímil, para uma verdade de característica universal e para o aprimoramento das virtudes humanas.

Destarte, é notório que a consolidação do cristianismo a partir do século II por toda Europa, trouxe novos desafios intelectuais para a filosofia. Os primeiros pensadores dessa época, denominados como os pais da igreja, buscaram adequar a ideia da revelação divina às especulações da filosofia clássica. Essa fase do pensamento cristão ficou conhecida como filosofia patrística. Mas é com Tomás de Aquino que o propósito de alinhar fé e razão, alcança seu objetivo, através da escolástica e na realização de uma simbiose entre a filosofia de Aristóteles e os princípios do cristianismo. Apesar de a escolástica não ter resistido as acirradas disputas decorrentes das diferenças entre fé e razão, entre os que não viam nelas convergência, é incontestável a sua relevante contribuição para a filosofia e para a história do pensamento ocidental, considerando que a filosofia empreendida neste período desempenhou um papel relevante, principalmente a partir da criação das primeiras universidades, visto que ela se estabeleceu como disciplina sinequa non em qualquer curso que essas universidades ofertavam.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao empreendermos uma observação reflexiva sobre a filosofia, identificaremos que ela é um saber que nasce, se estrutura e se desenvolve, singularmente na e através da pergunta. O que é? Como é? Por que é? Para quê? São perguntas que fazem parte do cerne da atividade filosófica. Não há como filosofar sem indagar, questionar, perguntar, pois, são essas inquirições que tornam a filosofia real e, necessária para o conhecimento humano. Neste sentido, a filosofia corresponde em um saber gerado a partir da subjetividade humana em querer e precisar encontrar respostas que dê sentido e significado a sua existência, tal qual a pergunta delfica de Sócrates: conhece-te a ti mesmo?

Nesta perspectiva, é na busca de encontrar respostas para as mais variadas e complexas interrogações e questionamentos da realidade existente, visando sempre o conhecimento verdadeiro, que podemos identificar já presente à dimensão pedagógica da filosofia, como um saber que tem por um dos propósitos guiar o ser humano no caminho do conhecimento, da sabedoria, objetivando amiúde o



## Pesquisa em Educação

aprendizado do mesmo nas diversas áreas da vida, aprimorando tanto seu intelecto, quanto seu caráter, contribuindo, desta forma para sua educação plena.

Com efeito, analisando o conteúdo acima, percebemos que os pensamentos dos filósofos da antiguidade e da Idade Média, convergem sobre a relevância da filosofia para o despertamento do indivíduo de sua condição de ignorância e, a partir disso, conduzi-lo para o estágio de consciência racional, além de fomentar o desenvolvimento de sua consciência ética. É em meio a ação esclarecedora e instrutiva da filosofia no pensamento humano que se manifesta sua dimensão pedagógica.

Destarte o referido artigo nos remete a seguinte análise reflexiva, não há como desconsiderar a dimensão pedagógica dos pensamentos dos filósofos supracitados. Ela está presente na maiêutica socrática, na dialética platônica, na paideia aristotélica e nas escolásticas tomista. Observamos também que a presença da dimensão pedagógica nos sistemas filosóficos, não se dá de maneira periférica ou impositiva, mas de maneira natural, consuetudinária, visto que a filosofia não corresponde em um saber fundamentalista, ortodoxo, mas em um saber que, da maneira racional, lógica evidencia sua característica propedêutica.

### REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Editora Moderna Ltda. 2016
- BOTELHO, José Francisco. **A Odisseia da Filosofia: uma breve história do pensamento ocidental**. São Paulo: Editora Abril S.A. 2015.
- COTRIM, Gilberto e FERNANDES, Marina. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Editora Saraiva. 2010.
- CUNHA, José Auri. **Iniciação à investigação filosófica: um convite ao filosofar**. São Paulo: Editora Alínea. 2013,
- CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1982.
- CUNHA, Eliel Silveira e Janice Florido. **Grandes Filósofos: Biografia e Obras**. 2005, Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural Ltda.
- DURANT, Will. **A História da Filosofia. Os Pensadores**. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural Ltda. 2000.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **História Essencial da Filosofia**; v. 5. São Paulo: Editora Universo dos Livros. 2010.
- HESÍODO. Teogonia: **TRABALHOS E DIAS**. Tradução: Sueli maria de Regino. São Paulo: Martin

## Pesquisa em Educação

Claret; Coleção a obra-prima de cada autor. 2010.

JAEGER, Werner. **Paidéia, a Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

MATOS, Olgária. **FILOSOFIA A POLIFÔNIA DA RAZÃO**: filosofia e educação. São Paulo: editora Scipione. 1997.

MORA, J. Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Edições Loyola. 2001.

NASCIMENTO, Carlos Arthur. **O que é filosofia medieval**. 2004, São Paulo: Editora Brasiliense S.A.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. 2000, São Paulo: Editora Ática.

PAVIANI, Jayme. **As origens da ética em Platão**. 2013, Rio de Janeiro; Editora Vozes.

PLATÃO. Diálogos: **Eutífron ou da religiosidade**, Apologia de Sócrates e Críton ou do dever. Os Pensadores. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural Ltda. 2000.

PLATÃO. Diálogos: **O Primeiro Alcibíades**. Tradução: Carlos Alaberto Nunes. Para: Coleção Amazônica. Editora Universidade Federal do Para. 1975.

PLATÃO. A República. **Os Pensadores**. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural Ltda. 2000.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Coleção Mestres Pensadores. Tradução: Maria Lacerda de Moura. 2005, São Paulo: Editora Escala.

PRADO JR, Caio, CHAUI, Marilena e KONDER, Leandro. **O que é: Filosofia, Ideologia e Dialética**. São Paulo: Editora Círculo do Livro. 1981.

RUSSEL, Bertrand. **História da Filosofia Ocidental: A Filosofia católica**. Tradução: Brenno Silveira. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 1967.

SÓCRATES. **Ditos e feitos memoráveis de Sócrates**. Os Pensadores. Tradução: Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 2000

SÓCRATES. **“Homem, conhece-te a ti próprio”**. Coleção Pensamento Vivo. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda. 2005.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da filosofia: Investigação dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2007.

SOUZA, José Cavalcante de. **Os pensadores—Présocráticos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

VERGNIÈRES, Solange. **Ética e Política em Aristóteles: physis, ethos, nomos**. Tradução: Constança Marcondes Cesar. 2008, São Paulo: Editora Paulus.



**PENSAMENTO CRÍTICO:  
PROPOSIÇÕES PARA REFLETIR/AGIR**

**DOI: 10.29327/534825.1-2**

*Lindemberg Monteiro dos Santos*

*Roseane Monteiro-Santos*

**PENSAMENTO CRÍTICO: PROPOSIÇÕES PARA REFLETIR/AGIR**

**DOI: 10.29327/534825.1-2**

Lindemberg Monteiro dos Santos  
Roseane Monteiro-Santos

**RESUMO**

Esta escrita pretende trazer proposições para uma reflexão/ação no contexto do pensamento crítico. A mesma foi elaborada a partir do método bibliográfico, onde traremos algumas proposições referentes as quais podem servir de base para possíveis respostas, não apenas no campo das subjetividades, porém que adentre em uma composição de ideias, saberes/fazer e pensamentos no ato do coletivo humano. E ao pensar no ato do coletivo humano, pensa-se no contexto histórico do pensamento e conhecimento humano. De acordo com as proposições ora apresentadas, podemos perceber que, todos ganham com o desenvolvimento do pensamento crítico que são características relevantes para o processo de aprendizagem para a vida em variados contextos e situações que nos cercam.

**Palavras-chave:** Pensamento crítico. Pensamento reflexivo. Criticidade.

**ABSTRACT**

This writing intends to bring propositions for reflection / action in the context of critical thinking. The same was elaborated from the bibliographic method, where we will bring some propositions referring which can serve as base for possible answers, not only in the field of subjectivities, but that enters in a composition of ideas, knowledge / actions and thoughts in the act of the collective human. And when thinking about the act of the human collective, one thinks about the historical context of human thought and knowledge. According to the proposals presented here, we can see that, everyone gains from the development of critical thinking that are relevant characteristics for the learning process for life in various contexts and situations that surround us

**Keywords:** Critical thinking. Reflective thinking. Criticality.

**RESUMEN**

Este escrito tiene la intención de traer propuestas para la reflexión / acción en el contexto del pensamiento crítico. El mismo se elaboró a partir del método bibliográfico, donde traeremos algunas proposiciones referentes que pueden servir de base para posibles respuestas, no solo en el campo de las subjetividades, sino que entran en una composición de ideas, saberes / acciones y pensamientos en el acto del colectivo humano. Y cuando se piensa en el acto del colectivo humano, se piensa en el contexto histórico del pensamiento y el conocimiento humanos. De acuerdo con las propuestas aquí presentadas, podemos ver que todos se benefician del desarrollo del pensamiento crítico que son características relevantes para el proceso de aprendizaje para la vida en los diversos contextos y situaciones que nos rodean.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico. Pensamiento reflexivo. Criticidad.

**APRESENTAÇÃO**

Esta escrita pretende trazer proposições para uma reflexão/ação no contexto do pensamento crítico, sobretudo no que tange a seguinte pergunta: O que você ganha com o desenvolvimento do pensamento crítico? Antes de partir para as reflexões sobre essa pergunta, é bom salientar que a escrita partiu da disciplina: estratégias do pensamento crítico para a pesquisa educativa, desenvolvida no Programa de Doutorado em Ciências da Educação da FICS (Facultad de Ciencias Sociales

## Pesquisa em Educação

Interamericana Asunción — Py), ministrada pelo Prof. Dr. Carlino Ivan Morinigo.

Para responder à pergunta proposta, traremos algumas proposições referentes que podem servir de base para possíveis respostas, não apenas no campo das subjetividades, porém que adentre em uma composição de ideias, saberes/fazer e pensamentos no ato do coletivo humano. E ao pensar no ato do coletivo humano, No contexto histórico do pensamento e conhecimento humano. Esta pesquisa foi elaborada a partir do método bibliográfico, enviesada por diversas propostas de estudo sobre a temática, para que a análise pudesse ser realizada tanto pelos autores, como pelos leitores, construindo assim o refletir/agir que se faz relevante neste contexto.

### INTRODUÇÃO

#### Algumas trilhas do pensamento

Ao pensar no percurso humano relacionado a vários saberes, destacamos que o ser humano interage com o mundo desde a sua vida uterina, considerado o seu primeiro espaço físico onde já mantém contato com a existência em evolução e, ao nascer, nasce com o propósito de desenvolvimento do seu intelecto-motor. A partir desse momento começa a luta constante pelo movimento para a sua sobrevivência.

Nesta evolução, o ser humano perpassa em seu caminho por transformações sobre o comportamento do universo no tempo/espaço através de seus fatores existentes no mundo. Isso gera o instinto de sobrevivência para determinadas ações, gerando informações. E sobrevivência gera aprendizado, gera pensamento, sobretudo a sua existência a partir da luta constante de tentar se conhecer, conhecer o mundo, e assim agindo sobre si e sobre o meio onde tem interações. Neste jogo da vida através de perguntas e respostas enviesadas com a cobrança do próprio mundo, estamos inseridos em um contexto complexo do universo provocado pelas nossas ações e (re) ações gerando esses jogos, ou seja, devemos nos arriscar e nos inserir em todos os campos de conhecimento e pensamento que o ser humano precisa, permitindo-nos vivenciar o mundo que nos cerca. Porém, importante ressaltar que há características estabelecidas a partir do pensamento em linhas de pesquisa, como também a partir de um “devaneio mítico ou teogônico”, isto é, que não tente explicar a origem das coisas pelo mito ou pela religião.

Neste contexto, por exemplo, Tales de Mileto de descendência fenícia uma comerciante e estudioso habitante da região da Jônia, era natural da cidade de Mileto e diz a história que ele era um exímio matemático, astrônomo e estrategista.

Segundo a tradição, é o primeiro físico grego ou investigador das coisas da natureza como um todo. De suas ideias, no entanto, pouco se conhece; nem há certeza de que tenha escrito um livro. Também não se conhecem fragmentos seus. Sua doutrina só nos foi transmitida pelos doxógrafos (SOUZA, 1978, p.5).

## Pesquisa em Educação

A doxografia era relato de ideias dos autores quando interpretadas por outro autor e neste sentido Tales, assim como todos os filósofos pré-socráticos, são hilozoístas, ou seja, atribui vida e geração de vida à matéria. E para Tales o elemento água aparece como princípio unificador que segundo o autor: “[...] a origem de todas as coisas estavam no elemento água: [...] quando aquecida, viraria vapor que, ao se resfriar, retornaria ao estado líquido, garantindo assim a continuidade do ciclo”.

Tales de Mileto, foi o primeiro filósofo da natureza e afirmou que a água foi o começo de tudo. Neste contexto, acreditamos que no processo investigativo que circundava na época sobre a natureza que foi o início de um pensamento científico em relação ao processo de observação/investigação em Mileto.

Neste sentido, Tales pensou o princípio de todas as coisas a partir da água e foi o seu ponto de partida para a passagem do pensamento de modo que a filosofia grega com o passar do tempo ainda relacionada a fenômeno da natureza. Assim:

A maior parte dos primeiros filósofos considerava como os únicos princípios de todas as coisas os que são da natureza da matéria. Aquilo de que todos os seres são constituídos, e de que primeiro são gerados e em que por fim se dissolvem, enquanto a substância subsiste mudando-se apenas as afecções [...] tal é o princípio dos seres (ARISTÓTELES, 1973, p.13).

O elemento água como fonte de movimento em seu trajeto percorrendo o seu caminho em seu espaço físico, no caso de Tales ao observar a água faz uma analogia ao corpo humano em uma visão mítica do movimento interno do corpo que ao expandir-se era a alma vivente. Assim, os pensadores da época nos apontam um pensamento em que os elementos da natureza nos possibilitariam a pensar no universo como princípio de todas as coisas. Desta forma, a natureza serviu de base no processo investigativo e assim, gerando conhecimento/pensamento. Portanto, “[...] pensar novas proposições é explorar, sem limite, um pensamento uno (múltiplos) [...]” (KRETSGHMER, 1942, p. 19–20).

Nesta complexidade, relatada no espaço/tempo, entendemos que a forma de explicar sobre as origens das coisas sem que estas tenham alguma interferência dos deuses, leva-se em concepção sobre a existência do mundo como formas de conhecimento e pensamentos que mereciam confiança por estimularem o cognitivo humano. De todo modo, atribuído a uma forma de pensar perante a sociedade da época.

Dessa maneira, contribuindo para a formação de uma corrente pensante filosófica conhecida como pré-socráticos (filósofos que vieram antes de Sócrates). Também conhecidos como pré-platônicos ou pré-aristotélicos, considerados os precursores do pensamento do ocidente dando início às questões da filosofia.

Assim, a construção do processo de observação/investigação sobre a natureza gera-se um

## Pesquisa em Educação

pensamento científico abrindo vieses para outras concepções de pensar sobre o conhecimento de um objeto de pesquisa que aqui, refere-se aos fenômenos da natureza postulada primeiramente por Tales pelo elemento água tornando assim, o início do processo de investigação. Da mesma forma, tal investigação se dá a outras pesquisas no que tange à construção do pensamento, em uma sempre reflexão/ação/criticidade.

### O PENSAMENTO EM AÇÃO

Conforme o material recebido pelo professor e abordagens sobre o pensamento que diz: “pensamento refere-se a processos mentais relativamente abstratos, voluntários ou involuntários, por meio dos quais o indivíduo desenvolve suas ideias sobre o meio ambiente, os outros ou sobre si mesmo” (MORINIGO, 2020. p, 4).

Nesta perspectiva, acentuaremos vieses no campo do pensamento que proporcione pensamento crítico partindo de uma investigação. Permeando assim, as ações dos pensamentos coadunadas por vieses dos processos mentais do ser humano que carrega consigo: suas ideias, memórias e crenças em movimentos relacionando-se entre si e outros caminhos sobre a complexidade do pensamento. O nosso mover a partir das ações cognitivas nos transportam para lugares infinitos por meio do pensamento imaginário que nos levam a um tempo/espaço de impressões supostamente presente, conectadas ao mundo real imbricados com as emoções e sentimento da existência humana. Em que “a máxima aristotélica na qual o mesmo afirma que tudo o que chega ao intelecto passa pelos sentidos” (ARAÚJO, 2008, p.64) Neste processo cognitivo e conhecendo os categorias de pensamentos os quais geram percepções para entender a mente humana e ainda, perpassando os nossos sentidos em tudo o que olhamos, cheiramos, escutamos, tocamos ou saboreamos.

Neste entendimento, os desdobramentos sobre o pensamento seguem caminhos distintos, porém com variadas impressões e percepções na construção do processo intuitivo que através dos seus modos estruturantes passam a constituir seus sentidos. Segundo Henri Bergson: “Intuição significa, pois, primeiramente consciência, mas consciência imediata, visão que quase não se distingue do objeto visto, conhecimento que é contato e mesmo coincidência” (BERGSON, 1979, p.114). Acrescentando a esta discussão, numa perspectiva abrangente, de mente/corpo não em uma concepção dual, mas em diálogos que possam ser ancoradas em um pensar sobre o corpo como unidade a ser trabalhada em diversas possibilidades cognitivas, perceptivas e sociais do corpo de modo a traduzir os impulsos internos a partir da consciência imediata em diálogo com ações pensantes para os discernimentos das coisas.

Através do corpo, sobretudo no processo cognitivo por meio dos pensamentos são complexos e,

## Pesquisa em Educação

em muitos casos, tão abstratos, porém adentrando nos saberes sobre o pensamento no que tange a sua classificação sobre categorias de pensamento tem sido útil para entender a mente humana. Assim, refletir sobre o pensamento é uma necessidade, um propósito a ser realizado. Partiremos agora para algumas categorias sobre o pensamento, as quais contribuirão ainda mais com a nossa discussão, pois segundo Morinigo (2020), mesmo com a complexidade do estudo da mente humana, refletir sobre estas categorias faz-se necessário para compor uma abrangência do estudo. No caso do pensamento dedutivo começa com afirmações em ideias abstratas e universais para uma conclusão de um fato. Enquanto o pensamento indutivo fornece dados que são fundamentos da própria conclusão.

O pensamento analítico gera informações a partir das explicações das coisas e como as informações interagem entre si. Enquanto o pensamento criativo gera propósitos criativos em variados campos que estabelecem relações dialógicas que podem ter conexão com o pensamento suave, com características e proposições metafóricas idealizando assim, um pensamento artístico. O pensamento duro já tem um viés sobre os conceitos bem mais definidos, uma estrutura que evita contradição. Quanto ao pensamento divergente são enfatizadas por variadas ideias, partida de um determinado ponto. Segundo COON (1989), ao refletir sobre o pensamento convergente é “dirigido para a descoberta de uma única resposta correta”. No entanto, “pensamento convergente é tão essencial para o avanço científico como o divergente” (KUHN, 1989, p.276).

O pensamento mágico entendido como “não científico [...] não é nada solto e sem coesão; mas sim um pensar organizado e estruturado por lógica interna. É a forma de conhecimento mais imediata e ingênua” (CARVALHO, 2014, p. 153). Quanto à teoria do pensamento complexo de Edgar Morin destaca a necessidade de desenvolver a reflexividade permitindo a conexão em perspectivas de realidades diversas.

Morin em sua teoria do pensamento complexo nos põe a necessidade de desenvolver a reflexividade em um determinado campo de realidades que retratam a particularidades e nos permitindo seguir caminhos interessar-se encontrar possibilidades de informações bem formadas. Morin (2006, p. 5) aponta que: “A palavra complexidade só pode exprimir nosso incômodo, nossa confusão, nossa capacidade para definir de modo simples, para nomear de modo claro, para ordenar nossas ideias”. O autor ainda nos aponta “a necessidade de contrastar as informações recebidas antes de considerá-las verdadeiras” Morin (“idem”, “ibidem”).

Assim, o pensamento complexo almeja por um conhecimento multidimensional, isto é, partindo de possibilidades de se conectar em múltiplas realidades em determinado espaço/tempo. Então, essas realidades tendem a se expandir e se tornarem mais complexas. Neste caso, há necessidade de reflexões em relação às ações originárias em cada acontecimento.



## Pesquisa em Educação

É verdade, a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador); este isola o que separa, e oculta tudo o que religa, interage, interfere. Neste sentido o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional (MORIN, 2006, p.6).

Neste entendimento, uma forma de disseminar conhecimento compartilhado a partir de cada complexidade atribuída e não fragmentada, mas com atribuições múltiplas e reflexivas permeando ação/reflexão/ação, sendo necessários diálogos entre diversos campos do conhecimento, de modo a que não haja um reducionismo nestes diálogos, gerando mais conhecimento, sobretudo em um pensamento crítico.

### CRITICAMENTE PENSADO

É inegável que as informações nos chegam em quantidade e velocidade muito mais amplas atualmente. Porém, interessante seria nosso questionamento quanto à utilidade e veracidade de tais informações as quais necessitam ser processadas e retornadas à sociedade de maneira a contribuir com a mesma. Temos então o exercício do pensar. Mas como usar esse exercício de maneira adequada, eficiente, útil?

Assim, recorreremos ao pensamento crítico e dessa forma, mais questionamentos surgem: o que é o pensamento, como ocorre este processo, qual sua classificação, importância, formas de utilização? E mais, quando o pensamento passa a ser efetivamente crítico e com isso observarmos sua utilidade? Enfim, o que ganhamos com o pensamento crítico?

Quando falamos sobre conceito de pensamento, podemos falar sobre o campo dos processos mentais, onde os seres humanos podem gerar ideias sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente em que se encontram. Para Morinigo (2020, p. 4) “[...] refere-se a processos mentais relativamente abstratos, voluntários ou involuntários, por meio dos quais o indivíduo desenvolve suas ideias sobre o meio ambiente, os outros ou sobre si mesmo”.

O pensamento pode ser entendido ainda como uma das funções psíquicas que compõem o chamado psiquismo humano, um enredado sistema composto também por percepção, memória, imaginação, atenção e mais a emoção e o sentimento que compõem as funções afetivas (MARTINS, 2011). O psiquismo humano pode ser considerado também como material, nesse caso o cérebro, e pode ser também considerado ideal onde o ser humano, em sua individualidade, imprime características subjetivas ao mundo real (OLIVEIRA; VIOTTO FILHO, 2016).

Tais conceituações nos fazem perceber que o pensamento perpassa por vieses cada vez mais abrangentes, o que não poderia diferir, pois estamos tratando de seres humanos, que por si só, já são um

## Pesquisa em Educação

universo em permanente construção. Dessa forma, cabe trazer a esta discussão os chamados Modelos Organizadores do Pensamento, muito bem analisados por Arantes (2012), onde observamos a utilização de elementos internos e externos no que se refere ao funcionamento do sujeito em uma relação entre cognição e afetividade. São eles:

### **1. Abstração e seleção de elementos:**

Diante de determinada situação, ainda que de conhecimento do indivíduo, este só selecionará aqueles os quais considerar mais pertinentes àquele modelo organizador. Importante ressaltar neste 'item' é que mesmo o indivíduo retirando alguns pontos, outros poderão ser colocados na seleção mesmo que tenham sido inventados por este sujeito, ou seja, não estando. Depois do resultado de abstração e seleção, perceberemos que mesmo à frente de uma única situação, dois indivíduos poderão ter resultados diferentes, porém, importante ressaltar que a proposta não é que este modelo seja infinito, pois devemos considerar a realidade objetiva.

### **2. Atribuição de significados aos elementos:**

A partir dos elementos selecionados, chega o momento de o indivíduo organizar significados e lançar suas conclusões. Neste sentido é interessante pensarmos que um mesmo indivíduo, diante de uma mesma situação, pode ter como resultado significados diferentes por se encontrar em situações diferentes. Remetendo este ponto ao anterior, uma abstração só realmente terá compatibilidade se houver um significado plausível para tal, pois estão em um processo de relação mútua. Este processo pode ser tanto de forma espontânea em nosso dia a dia, como de forma mais cogitativa como acontece com os projetos de pesquisa científica.

### **3. Organização, implicações e relações entre os elementos e significados**

Já tendo selecionado os elementos e lhes atribuído um significado, é chegado o momento em que o indivíduo irá organizá-los, lançar implicações e compreender as relações entre eles. Todos esses pontos estarão ligados ao raciocínio do indivíduo e vão produzir um resultado com base no que este percebe do que lhe cerca.

Esses Modelos Organizadores do Pensamento consideram não só os domínios do raciocínio operatório, mas também valores e emoções ampliando o entendimento da organização do raciocínio. Sobre esses modelos, Arantes (2012, p.31) pontua: Todas essas considerações acerca das atividades mentais envolvidas na elaboração dos modelos organizadores do pensamento ajudam-nos a compreender a complexidade desse processo e a infinidade de variáveis que podem estar envolvidas na construção de um modelo organizador. Modelos organizadores diferentes levam a visões diferentes

## Pesquisa em Educação

diante de uma mesma realidade, conduzindo o sujeito a determinada compreensão, ação ou escolha.

Observamos assim que a complexidade do pensamento humano se torna cada vez mais ratificada à medida que outros vieses são acrescentados à dinâmica do pesquisar e inferir, fazendo-nos perceber que nossa busca por epistemologias cada vez mais articuladas e que denotam um exercício constante do refletir/agir.

### **TODOS GANHAM COM O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO**

Segundo Vieira (2003), “[...] qualquer democracia para existir e funcionar requer dos cidadãos, capacidades de pensamento crítico” de modo para ser reflexiva por ações que contemple os saberes que compõem a sociedade de maneira justa e igualitária e ainda, “[...] a quantidade deste conhecimento e a extensão da sua difusão obriga a que os sujeitos possuam capacidades de pensamento crítico, tais como fazer [...] interagir com outro” (VIEIRA, 2003, p.5).

Existem autores em variadas discussões sobre o PC (Pensamento Crítico) de modo que cada um tem as suas particularidades no campo de estudo e pesquisa. Isto é, em PC's que coadunam com os seus conceitos e interpretações. No entanto, são fontes que tramitam em pesquisas, literaturas em variados campos. Morinigo (2020), o pensamento crítico é pensar criticamente, questionar-se perguntar-se basicamente em a vida que tem o ser humano antes de qualquer coisa, antes de perguntar-se. Aqui se observa a subjetividade constante em um pensar gerando em cada pessoa os seus questionamentos em seu entorno. Enquanto para Lipman (1998) existe uma forte influência social, integrando o Pensamento Crítico e o Pensamento Criativo no que ele chama de Pensamento de Ordem Superior. Para o primeiro autor o pensamento crítico tem um viés mais subjetivo de modo que as suas subjetividades partem de apreensões das coisas através do seu processo cognitivo.

Enquanto para o segundo autor as relações sociais como fator relevante para o desenvolvimento de interações e integrações por meio do pensamento crítico e o pensamento criativo, tornando-os relevantes para o processo do funcionamento cognitivo. Segundo Carvalho; Almeida (2020) o pensamento crítico promove capacidades como identificar argumentos e suposições, reconhecer relacionamentos importantes, fazer inferências corretas, avaliar evidências e autoridade e tirar conclusões (FUREDY; FUREDY in CARVALHO; ALMEIDA, 2020), capacidades de interagir através do diálogo de modo que ocorra relacionamento entre pessoas em variados campos de atuação do conhecimento.

Nestas variações de campo pertencente ao sujeito e integradas ao contexto do pensamento crítico e criativo de modo que ambos possuem semelhanças e comungam ideias de proximidades que merecem ser ferramentas para auxiliarem, por exemplo, no processo de ensino/aprendizagem na educação e

## Pesquisa em Educação

ainda, encontrar caminhos que possibilitem os sujeitos a uma participação democrática racional e inovadora através de uma forma de pensamento racional e reflexivo. Morinigo (2020) comenta que “o conhecimento crítico consiste em analisar e avaliar a consistência do raciocínio, especialmente aquelas declarações que a sociedade aceita como verdadeiros no contexto da vida cotidiana”. Consciência, sobretudo em atos a serem tomadas no contexto de trabalho ou pessoa.

Dessa forma, o pensamento crítico reflete sobre um fato a ser avaliado através de comentários, atitudes, no campo experiencial seja vida ou no trabalho. Evidenciando assim, arcabouços de argumentos interessar-se encontrar respostas, de modo que determinadas afirmações podendo ser feitas pela observação, experiência, raciocínio e método científico. Isto é, pensamento crítico através da abordagem inicial da observação que conseqüentemente será avaliada e resolvida em determinado contexto da vida. Observamos assim, a amplitude dos conceitos no que diz respeito das variáveis do pensamento crítico onde também são acentuadas por meio da observação, experiência, raciocínio, enfim gamas de processo cognitivo, ou seja, pensamento crítico que dota o indivíduo a diversidade habilidades que nos faz a refletir, raciocinar, organizar as ideias de forma eficientes e eficaz em frente a situações críticas ou extremas.

E, ainda sobre as habilidades de um pensamento crítico, precisamos inseri-las desde cedo na vida dos seres humanos em perspectivas de exercitá-las em prática constante, afim que nos capacitem com a mente aberta, acuidade perceptual, auto regulação, controle emocional, avaliação justa, coragem intelectual entre outras, porém aguçando a curiosidade, criatividade do conhecimento, sobretudo com reflexões.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as proposições ora apresentadas, podemos perceber que, todos ganham com o desenvolvimento do pensamento crítico que são características relevantes para o processo de aprendizagem para a vida em variados contextos e situações que nos cercam, sobretudo os nossos entornos que precisam ser pensados, cuidados, reavaliados em um senso crítico para formações de pensamentos críticos, reflexivos, humanos enfim, ações integradas para relacionar e formar pessoas.

### REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.
- ARANTES, Valéria Amorim. **Modelos Organizadores do Pensamento e o seu desenvolvimento**

## Pesquisa em Educação

**teórico-metodológico:** Estudos de Psicologia e Educação. 2012. Tese (Livre-Docência no Departamento de Filosofia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARISTÓTELES. “**Metafísica**”, I 3. 983 b 6 (DK 11A 12). In: Tales de Mileto: Os pré - socráticos. Os pensadores 1ª ed. São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1973.

BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. Coleção: Os pensadores. São Paulo : Abril Cultural, 1979.

CARVALHO, Thenys de Cassia Moura de; ALMEIDA, Leandro S. Pensamento crítico e criatividade na educação: Complementaridade e necessidade frente à COVID-A19. Poiésis – **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – USSC**. Unisul, Tubarão, v.14, n.26, p. 289-307. Jul/Dez 2020.

FRANCISCO, Luciano Vieira. "**Tales de Mileto: Tudo Começa na Água**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/tales-mileto.htm>. Acesso em 07 de fevereiro de 2021.

KRETSGHMER, Konrad. **Historia De La Geografia**. 3ªed. Rio de Janeiro: Ed. Labor, S. A, N. 56. 1942. 319p.

KUHN, Thomas. S. **A tensão essencial**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica, 2011, 250 f. Tese de Livre-Docência, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru-SP.

MORINIGO, Carlino Ivan. **Estratégias do pensamento crítico para a pesquisa educativa**. Unidades de Apoio à Aprendizagem. Assunción: FICS, 2020. Guia de estudo.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês Eliane Lisboa.— Porto Alegre: Sulina, 2006.

OLIVEIRA, Vinicius dos Santos; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Análise do processo de desenvolvimento do pensamento conceitual na escola. **Colloquium Humanarum**, vol. 13, n. Especial, Jul–Dez, 2016, p. 147-153.

Disponível em:

<http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/AN%C3%81LISE%20DO%20PROCESSO%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20DO%20PENSAMENTO%20CONCEITUAL%20NA%20ESCOLA.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

Pensamiento critico. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (28' min). Publicado pelo Canal Facultad de Ciencias Sociales Interamericana. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ZgS6UNWhurs&ab\\_channel=FacultaddeCienciasSocialesInteramericana](https://www.youtube.com/watch?v=ZgS6UNWhurs&ab_channel=FacultaddeCienciasSocialesInteramericana). Acesso em: 6 fev. 2021.

SOUZA, José Cavalcante de (Org.). **Os Pré-Socráticos**: Fragmentos, Doxografia e Comentários. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

VIEIRA, R. M. (2003). **Formação continuada de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico para uma educação em ciências com orientação CTS/PC.** (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1458/1/2005001712.pdf>

**A IMPORTÂNCIA DO  
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO  
NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO  
SUPERIOR (IES): UMA REFLEXÃO A  
RESPEITO DA CONTRIBUIÇÃO E  
DESAFIOS DO PROCESSO DE  
ELABORAÇÃO**

**10.29327/534825.1-3**

*Fernando Antonio de Carvalho Cunha do Amaral*

*Rejane Lima de Queiroz*

*Tânia Regina de Oliveira da Cruz*

*Telma Regina dos Reis de Assis*

# A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES): UMA REFLEXÃO A RESPEITO DA CONTRIBUIÇÃO E DESAFIOS DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO

DOI: 10.29327/534825.1-3

Fernando Antonio de Carvalho Cunha do Amaral  
Rejane Lima de Queiroz  
Tânia Regina de Oliveira da Cruz  
Telma Regina dos Reis de Assis

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir acerca da importância do planejamento estratégico nas Instituições de Ensino Superior (IES) através de uma reflexão acerca da contribuição e desafios do processo de elaboração. Atualmente percebe-se que na nova concepção de Planejamento Estratégico, e em um mercado cada dia mais competitivo a sobrevivência e o sucesso de qualquer instituição dependem da sua harmonia com o ambiente. A metodologia utilizada para realizar esta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica com pesquisas em livros, revistas, artigos e material na internet. Conclui-se que o planejamento estratégico é de suma importância na gestão das Instituições de Ensino Superior, e que deve ser tratado e promovido de forma dinâmica e responsável, para que se possam colocar em prática as suas funções e limites.

**Palavras Chaves:** Planejamento Estratégico. Instituições De Ensino Superior. Elaboração.

## ABSTRACT

This article aims to discuss about the importance of strategic planning in Higher Education Institutions (HEIs) through a reflection on the contribution and challenges of the elaboration process. Currently, it is clear that in the new conception of Strategic Planning, and in an increasingly competitive market, the survival and success of any institution depends on its harmony with the environment. The methodology used to carry out this research was bibliographic research with searches in books, magazines, articles and material on the internet. It is concluded that Strategic planning is of paramount importance in the management of Higher Education Institutions, and that it must be treated and promoted in a dynamic and responsible way, so that its functions and limits can be put into practice.

**Keywords:** Strategic Planning. Higher education institutions. Elaboration.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir sobre la importancia de la planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior (IES) a través de una reflexión sobre el aporte y desafíos del proceso de elaboración. Actualmente se advierte que en el nuevo concepto de Planificación Estratégica, y en un mercado cada día más competitivo La supervivencia y el éxito de cualquier institución depende de su armonía con el medio ambiente. La metodología utilizada para realizar esta investigación fue la búsqueda bibliográfica con búsquedas en libros, revistas, artículos y material en Internet. Concluimos que la planificación estratégica es de suma importancia en la gestión de las Instituciones de Educación Superior, y que debe ser tratada y promovida de manera dinámica y responsable, para que sus funciones y límites se pongan en práctica.

**Palabras clave:** Planificación estratégica. Instituciones de educación superior. Elaboración.

## INTRODUÇÃO

Por constituir-se numa ação que requer um pensar no futuro, fica impossível vislumbrar um campo da atividade humana que não necessite de um bom planejamento. Isso porque, o ato de planejar



## Pesquisa em Educação

desenvolveu-se atrelado à própria história do homem e sua necessidade de executar tarefas para facilitar sua vida visando a obtenção de resultados duradouros e satisfatórios.

Ao realizar atividades simples (como por exemplo, fazer compras) ou até mesmo tarefas mais complexas (como iniciar uma construção), faz-se necessário uma previsão de ações que serão executadas para o indivíduo não acabar se excedendo ou mesmo cometer erros desastrosos. Diante desses fatos, fica evidente a importância de planejar-se, porém, este deve ser entendido como algo mais do que um simples esquema de ações, pois requer análise e previsão de situações, que quando estudadas de forma ampla, clara e profunda torna-se garantia de bons resultados.

Sendo assim, o planejamento estratégico nas Instituições de Ensino Superior (IES) é a base para o agir sistemático e educacional, permitindo maior progresso possível, dentro da margem de operação definida pelos condicionamentos do meio, pois:

Planejamento estratégico é uma técnica administrativa que, através da análise do ambiente de uma organização, cria a consciência das suas oportunidades e ameaças, dos seus pontos fortes e fracos para o cumprimento da sua missão e, através dessa consciência, estabelece o propósito de direção que a organização deverá seguir para aproveitar as oportunidades e reduzir riscos (FISHMANN & ALMEIDA, 1991, p. 25)

O Planejamento Estratégico caracteriza-se como ferramenta necessária para definir metas, por possuir grande relevância frente à padronização dos saberes humanos. A história da ação do Planejamento Estratégico desenvolveu-se paralela às transformações na sociedade e a educação como parte integrante desta, acompanha tais progressos, pois é concebida hoje como fator de progresso e renovação, já que um dos princípios educativos é promover uma sociedade igualitária, democrática e autônoma, na qual o planejamento constitui-se como fundamento essencial de toda prática educativa.

Partindo deste contexto, vê-se a necessidade da elaboração do Planejamento Estratégico nas Instituições de Ensino Superior (IES) para que esta seja criadora e libertadora, que conscientize o homem e comprometa-o diante do seu mundo aos seus valores e as suas necessidades. Muitas vezes a educação em geral desde a familiar, mas, sobretudo a escolar, firma-se como processo de reprodução da sociedade, fazendo isto à luz da cultura dominante, evitada de preconceitos, senso comum e ideologias, e mesmo assim algumas instituições submetem-se a modelos de planejamentos sem possibilidade alguma de trazer bons resultados, limitados a visões individualistas, que procura conformar o ser humano a um sistema de concepções restritas.

Com base nisto, este estudo artigo surge com o objetivo de discutir acerca das do Planejamento Estratégico nas IES levando em questão que, em muitos casos, o plano não tem trazido os resultados que se espera deles, na qual não se percebe sua realização, muito menos mudanças significativas na prática. Nesta perspectiva, o Planejamento Estratégico “deve ser assumido como uma ação consciente e comprometida com a totalidade do processo educativo transformador”(LOPES, 1994, p.52).

## Pesquisa em Educação

Assim, o Planejamento Estratégico nas IES é vital para que haja um desenvolvimento eficaz das IES, mas para tanto o mesmo precisa surgir das necessidades do grupo envolvido, das urgências de seus problemas e dos objetivos que se pretenda alcançar.

### **CARACTERÍSTICAS DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)**

Planejar significa criar meios e definir metas para chegar ao que se pretende, seja a curto, médio ou longo prazo, entretanto, é importante que este planejamento tenha em vista estratégias que ajudem na sua execução. O Planejamento Estratégico é um habilidoso instrumento, que facilita na busca e alcance de objetivos elaborados por métodos estratégicos, dentro de um plano de ação. Analisando alguns conceitos elaborados por diversos autores em épocas diferentes, pode-se chegar a uma definição abrangente ao afirmar que:

Planejamento Estratégico é o processo contínuo de, sistematicamente e com maior conhecimento possível do futuro contido, tomar decisões atuais que envolvem riscos; organizar sistematicamente as atividades necessárias à execução dessas decisões e, através de uma retroalimentação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expectativas alimentadas (DRUCKER, 1984, p.133)

Planejamento Estratégico é o processo através do qual a empresa se mobiliza para atingir o sucesso e construir o seu futuro, por meio de um comportamento proativo, considerando seu ambiente atual e futuro (STONER, 1995). O maior objetivo do Planejamento Estratégico nas Instituições de Ensino Superior (IES) é aumentar a competitividade de empresas, instituições ou organizações no mercado de trabalho, propondo uma metodologia que descreva as fases e etapas do planejamento estratégico, visando apoiar os gestores desses setores através dessa técnica administrativa.

Vale destacar que no atual mundo globalizado para que uma Instituição de Ensino Superior se torne renomada e competitiva no mercado de trabalho, é preciso que ela invista na qualidade da oferta de seus serviços, adaptando sua estrutura frente à atualidade, buscando cada vez mais inovações, e estando preparado para mudanças no setor educacional. Diversos estudos apontam para as dificuldades associadas à implementação do planejamento estratégico em instituições públicas. Pode-se afirmar que:

O grande desafio de implantar uma gestão estratégica numa IES está nas dificuldades de ordem cultural, acadêmica e administrativa, onde há grandes desafios em dar uma visão estratégica e integrar as áreas de ensino, pesquisa e extensão para tornar suas atividades mais eficientes, eficazes e efetivas (MARCELINO, 2004, p.32).

São diversas dificuldades associadas à implementação do planejamento, todavia, pode-se observar que a ação de planejamento está diretamente ligada ao processo político das decisões. Na

## Pesquisa em Educação

grande maioria das situações, não é dada a devida atenção ao planejamento estratégico nas ações administrativas e políticas das instituições, e não tem confiabilidade para solucionar problemas.

Diante deste contexto, observa-se que as universidades precisam ter a competência e a habilidade em gerir de forma participativa para estabelecer mudanças rápidas e reflexivas, bem como a atitude crítica mediante a uma situação de crise, assim como oportunidades que venham a surgir, pois:

A participação pressupõe ação política, que determina uma motivação dos indivíduos por meio de princípios, de um movimento para e pelo coletivo, e pela busca da liberdade entendida como alcance da cidadania. Portanto, a conquista da liberdade está diretamente relacionada ao produto final da participação e da ação política (ARENDETT, 1979 apud ABRANCHES, 2003, p. 81)

Isso significa que, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam saber administrar suas estratégias para que todos usufruam de resultados positivos, de forma efetiva. Assim, o Planejamento Estratégico deve ser visto como uma ferramenta contínua e adaptável, em que as universidades precisam adotar e desenvolver de forma eficaz com o envolvimento dos diversos segmentos envolvidos no processo educacional.

Gestão estratégica é um processo contínuo e adaptativo, através do qual uma organização, e, portanto, uma IES, define (e redefine) sua missão, objetivos e metas, bem como soluciona as estratégias e meios para atingir tais objetivos em determinado período de tempo, por meio da constante interação com o meio ambiente externo (GAMA FILHO; CARVALHO, 1998). A metodologia de gestão estratégica, bem como o desenvolvimento do planejamento estratégico caracteriza-se nas seguintes etapas:

- Coletânea de informações e dados;
- Levantamento de dados;
- Análise das informações;
- Análise ambiental;
- Análise dos aspectos internos;
- Formulação do planejamento estratégico;
- Implementação e controle;

Toda esta demanda organizacional do planejamento estratégico tem a indispensável função de análise e compreensão de sua complexidade, buscando a competitividade, sustentabilidade, a imagem que ela rebela enquanto instituição, e seu desempenho administrativo e operacional.

Qualquer que seja a instituição educacional necessita de um excelente planejamento estratégico. Ao que diz respeito as Instituições de Ensino Superior (IES), devem apresentar para o Ministério da Educação (MEC), todo o plano dentro de cinco anos, através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Neste documento, deverá conter a missão, as metas e os objetivos empresariais. Para isto, é

## Pesquisa em Educação

fundamental que a organização conheça e explore a sua realidade ao redor, seus pontos positivos e negativos, assim como também oportunidades e ameaças.

Apenas um número muito pequeno de IES empregava o exato Planejamento Estratégico. Geralmente muitas gestões cometem um grande erro ao utilizar as técnicas de planejamento em longo prazo baseado em modelos ultrapassados (ANSOFF, 1990). A universidade é uma instituição bastante complexa em vários aspectos: na sua diversidade, no público que atende e a forma como se relaciona, nos objetivos, na essência, no serviço que oferta, na formação cidadã dos indivíduos, nas tecnologias que utiliza para dinamizar o conhecimento, e a estrutura que oferece para desenvolver suas atividades.

Para que o Planejamento Estratégico de fato aconteça, ele precisa ser simples, claro, fácil e resumido. Ou seja, simples que não ofereça complicação; claro que seja compreensível; fácil que se possa executar sem dificuldades; resumido: sintetizado, e breve. As características tidas como principais da universidade, com influência no seu planejamento estratégico, são:

Elevado nível de profissionalismo que domina a tarefa – as tarefas são especializadas, requerem profissionais especializados e com autonomia de trabalho e liberdade de supervisão; decisões são descentralizadas e, por isso, as áreas podem progredir em diferentes ritmos, obedecendo a circunstâncias específicas;- coexistência de concepções distintas de universidade trazendo dificuldade para definição únicas de missão, visão de futuro, objetivos e meta;- o poder é ambíguo e disperso – as concepções distintas levam os indivíduos a lutar para que prevaleçam suas concepções. Há reduzida coordenação de tarefas – as estruturas são debilmente articuladas (BORGES; ARAUJO, 2001, p.25).

O Planejamento Estratégico é de suma importância na gestão das Instituições de Ensino Superior, e que deve ser tratado e promovido e forma dinâmica e responsável, para que se possam colocar em prática as suas funções e limites.

### **A ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO**

De acordo Oliveira (2004, p. 67 – 81) o desenvolvimento de Planejamento Estratégico é dividido nas seguintes descrições detalhadas e fases/etapas básicas de implementação. Fase I — Diagnóstico estratégico: nesse período, a organização tenta definir ‘como está’. É realizado por pessoas que representam diversas informações, que analisam e examinam as questões peculiares à vivência externa e interna de uma organização.

A Análise estratégica também divide em quatro partes como:

- Reconhecimento visual: Este é o limite que o principal responsável da empresa pode ver utilizando uma gama mais ampla de métodos por muito tempo.

## Pesquisa em Educação

- **Análise externa:** Esta etapa examina as ameaças e oportunidades no espaço organizacional as melhores maneiras de se precaver ou tirar proveito desses acontecimentos. A oportunidade é uma força de proteção ambiental fora do controle de uma empresa, desde que seja conhecida e utilizada pelas pessoas de forma satisfatória e possa continuar existindo, pode beneficiar suas ações estratégicas (OLIVEIRA, 2004). Além disso, as ameaças também são forças que fogem ao controle da empresa, mas trarão obstáculos às suas ações estratégicas, desde que conhecidas a tempo, podem ser evitadas ou não podem ser evitadas.
- **Diagnóstico Interna:** esta etapa pesquisa os momentos potentes, enfraquecidos e imparcial da instituição. Uma das vantagens é que a empresa alcançou diferenciação e pode controlar variáveis, o que lhe confere uma vantagem operacional em um ambiente de negócios (OLIVEIRA, 2004). . No entanto, o ponto fraco é que a empresa se encontra em más condições e as variáveis são controláveis, o que gera desvantagens operacionais no ambiente de negócios. É o ponto neutro das variáveis determinadas pela empresa, mas atualmente não possuem normas de avaliação que o classifiquem em vantagens edesvantagens.
- **Análise da concorrência:** Esta etapa é baseada em análises externas para verificação, pois deve ser processada detalhadamente, pois o produto final determina a vantagem competitiva da típica da entidade.

Fase II - Função da empresa: determinar a razão de existência da empresa, posição competitiva e posição estratégica, ou seja, a maneira mais apropriada para a empresa atingir seus objetivos que está determinado no diagnóstico estratégico e respeita as atuais circunstâncias internas e externas da empresa.

Fase III - Meios normativos e avaliativos: nesta etapa, a observação básica é “como alcançar a situação ideal”. Portanto, esta etapa pode ser dividida em duas ferramentas relacionadas.

- **Ferramentas prescritivas:** De acordo com a situação estratégica da empresa, a empresa deve fazer uma explicação de forma a orientar a realização do objetivo especificado em sua missão: organizar os propósitos, as dificuldades e metas; a formulação de estratégias e políticas funcionais (estes determinam o autorização dos Níveis de nível funcional, que constituem a baseado suporte do plano estratégico, embora sejam os parâmetros norteadores de toda a tomada de decisões da empresa) e o desenvolvimento do planejamento de ações.
- **Ferramentas quantitativas:** Elas afetam as previsões econômicas e financeiras do plano de orçamento e devem estar devidamente vinculadas à estrutura organizacional da empresa. Essas ferramentas são indispensáveis para o crescimento dos esquemas de ação, planos e ação

## Pesquisa em Educação

planejados e, devido às inter-relações entre os planos estratégicos e os planos operacionais, tornam-se críticas.

Fase IV – Administrar e analisar: Em termos gerais, esta função cobre os seguintes processos: avaliação de resultado; equiparar o desempenho vigente com metas, desafios, metas e projetos estruturados; análise de mudanças das metas, desafios, metas e projetos estabelecidos; e tomada de ações corretivas (pela análise de causas), monitoramento para avaliar a eficiência das ações corretivas e inclusão de informações no processo de planejamento para o desenvolvimento de futuros ciclos de atividades de gestão.

Portanto, entre outros fatores, a relação entre custos e benefícios apropriados deve ser considerada. Verifica-se no Quadro 1 a seguir que o processo de Planejamento Estratégico inclui três momentos.

**Quadro 1:** Momentos do Processo de Planejamento Estratégico

MOMENTOS	DESCRIÇÃO
Momento 1	Diagnóstico Estratégico: Neste momento, a organização deve se perguntar se é o momento ideal para executar o plano estratégico, ou seja, deve-se verificar se a empresa viveu um momento turbulento, neste caso, não é um momento ideal porque acaba tornando todo o processo inviável. Também garante que somente quando a maior aliança dominante na organização objetiva "determinar" a implementação desse processo e percebe que deve estar 100% envolvida no processo, pode começar a desenvolver um plano estratégico.
Momento 2	Agora é a hora de todas as ações de planejamento programado: este é o plano em si, ou seja, a hora de escrever o plano no papel. As partes do desenvolvimento dos objetivos tático no plano são: a argumentação de princípios (denominados de crenças, valores, políticas, filosofia, ideologias, são os elementos que fazem com que todos na empresa pensem certo e errado, e orientam as atividades da organização e operações), a missão da empresa; a sua visão; os fatores-chave de sucesso estabelecidos pela empresa através das atuais condições de mercado, que são as condições para a sobrevivência da organização; a matriz FOFA analisa as razões externas (oportunidades e ameaças) e fatores internos (pontos fortes e fracos), se esforçar para maximizar as oportunidades e controlar as ameaças; elaborar questões estratégicas (com base na estratégia listada) estratégias (o que fazer?) E ações estruturadas (como fazer?).
Momento 3	Agora é a hora de implementar e controlar a metodologia do planejamento estratégico: é a hora de implementar, monitorar e controlar. A organização passou a obter resultados, ou seja, passou a utilizar os instrumentos do planejamento estratégico.

Fonte: PEREIRA, (2010, p. 54-56)

Nesse cenário, percebe-se a importância da elaboração do Planejamento Estratégico das

## Pesquisa em Educação

Instituições de Ensino Superior (IES) que poderá contribuir na melhoria no estabelecimento, para competir pela mesma dimensão de mercado com seus concorrentes, batalhando por maiores aquisições de clientes.

Pereira (2010) estudou e avaliou a necessidade de formular um plano estratégico e, após a decisão da aliança formal de liderança, é hora de formar uma equipe para o desenvolvimento, o que pode ser realizado de três formas: De cima para baixo. A decisão-fazer é de cima para baixo, sem a presença de todos na organização, a cúpula decide o que fazer e como fazer. A vantagem está na rapidez, pois a cúpula pode contratar consultores externos que desenvolverão rapidamente um documento de planejamento estratégico.

A desvantagem está nos problemas e conflitos na implementação, pois os subordinados não estão envolvidos. De baixo para cima, o ato de tomar atitudes prossegue de baixo para cima e todos estão envolvidos. Portanto, a prerrogativa será a atuação de todos, o que resultará em um método de fácil implementação. Desvantagens, devido ao grande número de pessoas envolvidas, este será um processo mais demorado, e as estratégias implementadas naquele momento podem não fazer mais sentido na implementação da documentação. Mixing é o intermediário entre 'top'-down e Botton-up, onde existe a falta de progresso das práticas de competência organizacional ífero e o indevido gerenciamento Inter setorial da organização. No processo participativo do Planejamento Estratégico, essa visão fragmentada pode resultar em falhas no diagnóstico e em inconsistências entre as suas propostas (CUNHA, 1995).

### **ENTRAVES PARA IMPLANTAR AS ESTRATÉGIAS ESQUEMATIZADAS NO PLANEJAMENTO.**

O Planejamento Estratégico exige pensamento e raciocínios voltados para uma cultura de trabalho, em que muitos colaboradores não se adequam facilmente, pois existem diversas limitações do planejamento estratégico visto que:

O planejamento é difícil. A elaboração e implementação de um processo de planejamento são trabalhos árduos que exigem dos dirigentes e demais participantes do processo alto nível de imaginação, capacidade analítica, criatividade, coragem para implementar mudanças e estabelecer estratégias e, acima de tudo, muita persistência, perseverança e disciplina (VASCONCELLOS FILHO, 1979, p. 895)

Esta realidade em muitas organizações advém de um planejamento mal elaborado, sem consistência, que não consegue atingir o cumprimento de suas metas, nem tampouco o entendimento do grupo para serem alcançadas. A eficácia e eficiência de um Planejamento Estratégico não estão na variedade de suas intenções, mas na forma estrategicamente elaborada, de assegurar que as suas ações

## Pesquisa em Educação

sejam bem desenvolvidas.

Outro agravante que muito diz respeito à implantação do Planejamento Estratégico, é a falta de comprometimento e compromisso das pessoas envolvidas, pois, ainda que se tenham objetivos e planos intensos, se não houver parceria e compreensão do que deve ser feito e executado, nada valerá esforço e tempo do grupo. A conclusão disso será metas atingidas pela metade ou não atingidas. Diante de algumas pesquisas, pode-se afirmar que a implantação das estratégias é a parte mais complicada de todo o processo, pois, a dificuldade não está em elaborar as estratégias, mas sim, executá-las com sucesso.

Dentre as dificuldades apontadas por diversos autores estão: a falta de motivação dos líderes por não conseguir planejar com eficiência, a falta de equilíbrio entre a teoria e a concretização do planejamento, na prática, e a dificuldade dos diretores universitários em explanar de forma objetiva e clara os reais objetivos da organização, falta de estrutura técnica, fatores políticos, falta de conhecimento sobre como executar a implantação das estratégias, falta de metodologia correta, assim como necessidade de respaldo e apoio da comunidade universitária.

Existem algumas barreiras comuns que evidenciam o fracasso das estratégias mal interpretadas, como: demora na implantação, não identificação dos problemas logo no início, crises no mercado competitivo, falta de habilidade dos integrantes da equipe, falta de treinamento e capacitação, interferência de fatores externos, falta de clareza nas diretrizes, e falta de sistema de monitoramento para o planejamento estratégico.

Uma ressalva importante refere-se às diferenças entre as universidades públicas e privadas, em relação à efetivação do Planejamento Estratégico, pois, as universidades públicas são mantidas pelo poder estadual ou federal, já as particulares se mantêm através de mensalidades e anuidades dos alunos, sendo mais vulnerável aos fatores externos.

Se tratando das universidades públicas, que dependem do setor público para poder efetivar suas ações, se torna mais complicado por conta do planejamento que não condiz com o orçamento disponível. Assim como a indefinição dos recursos, a insegurança e a instabilidade estrutural trazem problemas para a organização.

Considerando todos esses entraves, é preciso compreender que o Planejamento Estratégico não é restrito, ou seja, á todo momento ele sofre interferências externas que, se não forem monitoradas e bem assessoradas, podem ocasionar sérios problemas, que devidamente deverão ser feitas alterações e reajustes. Por isso que é necessário realizar um sistema de informações gerenciais voltado para as ações de planejamento e não somente para a administração cotidiana.

Ao que tange o desenvolvimento do Planejamento estratégico, é de suma importância que se faça um diagnóstico bem como uma análise da instituição em sua totalidade. Nesse ensejo, por ser uma



## Pesquisa em Educação

organização com suas complexidades e características próprias, precisa-se de pessoas que realmente tenham a compreensão do planejamento para poder vir a dar certo.

Diante de tantas situações desafiadoras, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam adotar posturas e medidas que respondam às dificuldades e demandas do ambiente interno e externo. E não se pode deixar de destacar que as pessoas envolvidas geram as principais dificuldades na efetivação de uma estratégia, e quanto maior for esse número de pessoas envolvidas maiores serão as barreiras que a implementação apresentará, pois:

[...] além de ser realizada em períodos maiores de tempo, a implementação da estratégia sempre envolve mais pessoas do que sua formulação, e isso traz problemas adicionais. A comunicação dentro da organização ou entre diferentes funções torna-se um verdadeiro desafio. Ter certeza de que os incentivos em toda a organização representam um suporte para os esforços de execução da estratégia torna-se uma necessidade e, potencialmente, um problema. Vincular os objetivos estratégicos com os objetivos e preocupações diárias da equipe de trabalho em diferentes níveis e locais da organização torna-se uma tarefa legítima, porém desafiadora (HREBINIAK, 2008, p.11).

Para isso é necessários gestores e integrantes capacitados para elaborar o planejamento e atingir suas metas estabelecidas. E por existirem diversos aspectos que atrapalham a implantação do Planejamento Estratégico nas Instituições de Ensino Superior (IES), pode-se afirmar que as mesmas necessitam de um melhor desenvolvimento para a elaboração estratégica, sabendo adaptar da melhor maneira possível os fatores técnicos com os fatores políticos. Isso para então poder se manter no mercado competitivo de forma tranquila e eficaz, conduzindo bem os seus recursos, definindo com clareza os valores e missão da organização, e elucidando as suas informações para a sociedade, de modo a obter a execução do planejamento com êxito e sucesso.

### **IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA AS IES**

Diante do cenário atual, de mudanças e transformações em que vive a sociedade, principalmente ao que tange os aspectos sociais, econômicos e políticos, as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentam uma grande necessidade, de adequar o planejamento estratégico em suas organizações, devido às condições requisitadas pelo mercado de trabalho.

Todavia, diante de sua pesquisa, o Planejamento estratégico é visto como um instrumento habilidoso e eficaz para atingir metas e objetivos propostos pelas IES, dentro de um plano de ação, auxiliando na modernização e desenvolvimento das mesmas, bem como na competitividade no mercado de trabalho, e no aperfeiçoamento da qualidade dos serviços ofertados, colaborando desta forma para a sustentabilidade de suas finanças (NEEMIAS, 2012).

O Planejamento Estratégico é importante para as IES, como intenções e ideais mais racionais na tomada de decisões; por proporcionar mais reconhecimento e valorização aos atores sociais que fazem

## Pesquisa em Educação

parte dos processos; e como uma ferramenta capaz de prevenir ou reduzir problemas que possam interferir nas ações da instituição prejudicando no seu desempenho. Vale ressaltar que:

O planejamento estratégico torna-se importante para uma instituição de ensino superior. Com ele, a instituição poderá buscar a racionalidade, reunindo condições de adaptação do seu quadro habitual de operações às mudanças impostas pelas pressões ambientais. Este tipo de plano é de suma importância porque objetiva nortear o crescimento das instituições, pois existe todo tipo de variáveis, as quantitativas e as qualitativas que são de difícil tangibilidade (ROJO, 2001, [s.p]).

Diante de tantas atribuições e benefícios que o Planejamento Estratégico traz para as Instituições de Ensino Superior (IES), ainda sim, é importante lidar com cautela, e conhecimento para poder administrar e solucionar bem os possíveis problemas que surgem mediante uma gestão. Equilibrar ações e manter-se atento às complexidades de uma organização é um dos grandes desafios da liderança, tanto quanto saber empregar a estratégia correta, e entender como desenvolve os processos estratégicos na gestão. Não se pode deixar de destacar que

A necessidade de planejamento estratégico reside no fato de que as organizações enfrentam problemas porque as mudanças na ambiência externa exigem alterações na racionalidade interna. Os padrões clássicos de racionalidade administrativa - divisão estrutural-funcional, especialização, rotinas, decisões programadas e comportamento padronizado - não são mais suficientes para grande parte do risco e incerteza inerentes à escolha de alternativas para o futuro (VASCONCELLOS FILHO, 1982, p. 11-25).

Pois estes sofrem desequilíbrio ficando expostos aos impactos internos e externos, que acabam por influenciar negativamente na instituição. Montar um plano estratégico dentro de uma IES requer direcioná-lo aos benefícios da competição, permitindo identificar suas fragilidades e melhorar em suas condições no que for preciso.

Diante dos avanços e tecnológicos que surgem a cada momento, as IES vêm tendo uma visão da relevância de aperfeiçoar seus moldes de gestão, para que possam atingir seus resultados com êxito. Vale ressaltar que, o processo de gerir estrategicamente uma instituição propõe:

- Sistematização: sabendo ordenar seus elementos e recursos de forma organizada e pré-estabelecida pela hierarquia,
- Planejamento: preparando suas ações e atividades conforme métodos convenientes á gestão,
- Gerenciamento: desempenhando com excelência da execução das tarefas de grupo,
- Acompanhamento: este sendo realizado pela administração ou liderança da equipe, tendo como função observar o alcance dos objetivos previstos.

Através de uma gestão estratégica é possível as Instituições de Ensino Superior (IES) deixar às claras seus objetivos, ações e relevância social. O seu desenvolvimento tende a ser assegurado com mais êxito, realizando sempre que possível uma avaliação de seu planejamento, para que se possa reverter algumas atitudes diante de tantas adversidades externas que intervém na instituição.

## **Pesquisa em Educação**

Todavia, é de suma importância que as IES saibam lidar com os desafios apresentados no mercado de trabalho e no mundo globalizado, para não somente defender os interesses de quem usufrui dos seus serviços, mas de toda uma sociedade, analisando e refletindo sobre os seus verdadeiros anseios institucionais, e redefinindo novas perspectivas e estratégias mediante suas finalidades sociais.

A importância de todos os membros da instituição (gestor, professores, administrativos, alunos e demais funcionários) deverá estar em evidência, para que juntos e sensibilizados, sejam capazes de se atentarem aos processos de globalização para enfrentarem as circunstâncias que surgirão futuramente, agindo com racionalidade, transparência, que manifeste interesse pelas necessidades das pessoas, e esteja atento aos resultados.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao que se refere ao Planejamento Estratégico nas Instituições de Ensino Superior (IES), são poucas as universidades que tem adotado esta técnica de planejamento como instrumento de gestão. Muitas estão apenas focadas em interesses próprios e obter vantagens, bem como lucros isolados, pois, a falta de uma boa gerência e um bom planejamento tem sido o grande problema nas universidades públicas, utilizando maior parte de seu tempo na resolução de problemas.


Mesmo com as vertentes que defendem o Planejamento Estratégico nas IES, algumas dificuldades surgem para tirar a atenção e o foco dos colaboradores, dentre elas, questões operacionais na organização que acaba requerendo maior tempo e disponibilidade. Essas barreiras acabam por contribuir para que o seus líderes repensem a maneira como conduzem o planejamento, e a formulação estratégica com que se espera realizar as atividades. Ainda em constatação, um dos impasses que aparecem na implantação das estratégias, são os recursos humanos, pois houve dificuldades de encontrar pessoas capacitadas para gerir essa tendência de organização institucional, tendo que instalar dois mecanismos para viabilizar a alteração: seleção e treinamento, pois dentro da própria instituição não havia pessoal preparado, tendo que contratar pessoal externo.

O Planejamento Estratégico é importante por ser chave para melhor execução das ações nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois ele pode ser considerado como uma das melhores ações para se atingir o desempenho da instituição, sob a luz da sua missão e visão, através de atuações responsáveis e comprometidas com o desenvolvimento social.

Na gestão das IES o Planejamento Estratégico deve ser ajustado e requerido forma ativa e responsável, para que seja possível alcançar as suas metas e objetivos colocando em prática as suas funções e limites.

### REFERENCIAS

- ABRANCHES, S. **Retrato falado do Brasil**. [s.l.] . Revista Veja, 2003.
- ANSOFF, H. I. **Do planejamento estratégico à administração estratégica**. São Paulo : Atlas, 1990.
- BORGES, D. F.; ARAÚJO, M. A. D. **Uma experiência de planejamento estratégico em universidade: o caso do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRGN**. Rio de Janeiro: RAP, 2001.
- CUNHA, C. J. C. A. **Planejamento estratégico em universidades**. NEST- Núcleo de Estudos. Florianópolis: Departamento de Engenharia de Produção da UFSC, 1995.
- DRUCKER, P. **Introdução à administração**. São Paulo: Pioneira, 1984.
- ESTRADA, R. J. S. **Os Rumos do Planejamento Estratégico na Universidade Pública: Um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)**. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.
- FISHMANN, A. A. & ALMEIDA, M. I. R. **Planejamento estratégico na prática**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1991
- GAMA FILHO, P. C & CARVALHO, H. M. **Os novos compromissos da gestão universitária**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1998.
- HREBINIAK, L. G. **Fazendo a estratégia funcionar. O caminho para a execução bem sucedida**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- MARCELINO, G. F. (Org.). **Gestão estratégica de universidade: a construção da FACE/UnB**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.
- NEEMIAS, M. **Estratégia de sustentabilidade em instituição de ensino superior pública**. Anápolis: UniEvangélica Centro Universitário, Programa de Pós-Graduação em Sociedade Tecnologia e Meio Ambiente, 2012.
- OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 20 ed. São Paulo: Atlas, 2004
- PEREIRA, M. F. **Planejamento estratégico: teorias, modelos e processo**. São Paulo: Atlas, 2010.
- ROJO C A. **Diagnóstico Ambiental: uma etapa do planejamento estratégico para instituições de ensino superior da iniciativa privada**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.
- STONER, J. A. F. **Administração** 2. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1995.
- VASCONCELLOS FILHO, **Planejamento estratégico: vantagens e limitações**. João Pessoa: Fundação, 1979.
- VASCONCELLOS FILHO, P. **Planejamento estratégico: formulação, implantação e controle**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982.



**AVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE  
ENSINO SUPERIOR DO BRASIL:  
BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA**

**DOI: 10.29327/534825.1-4**

*Idaraí Santos de Santana*

*Marilene Santos Lima Pereira*

*Mariluse Santana dos Santos*

**AVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL:  
BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA**

**DOI: 10.29327/534825.1-4**

Idaraí Santos de Santana  
Marilene Santos Lima Pereira  
Mariluse Santana dos Santos

**RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo discutir de acordo com os princípios de produções bibliográficas fazer breve histórico das avaliações governamentais nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Para atender ao objetivo proposto, foi feita a opção de um percurso metodológico; assim, foi selecionada como metodologia a pesquisa de inspiração bibliográfica, considerando a natureza desta escrita. O presente estudo foi fundamentado em documentos que tratam da avaliação de instituições do ensino superior presentes em BRASIL (1994, 1995, 1996 e 2004), como também ideias defendidas pelos teóricos RISTOFF (2006), SANTOS FILHO (1999), CUNHA (1997), SGUISSARDI (1997), BARREYRO, G. B. ROTHEN (2008), dentre outros. Consultamos, também, materiais oferecidos pelo componente curricular Seminário: Gestão, planejamento e avaliação institucional, como também obras de referência que tratam da história da avaliação institucional na educação superior. Após leituras e análises do suporte teórico-metodológico, chegou-se à seguinte conclusão que há uma preocupação histórica em relação a avaliação das IES o que reflete em certa medida a busca de entender o processo educativo nas universidades e faculdades, criando indicadores e qualificadores para analisar as instituições.

**Palavras-chave:** IES. Avaliação. Pesquisa bibliográfica.

**ABSTRACT**

This work aims to discuss, according to the principles of bibliographic productions, to make a brief history of governmental evaluations in Higher Education Institutions in Brazil. To meet the proposed objective, a methodological path was chosen; thus, bibliographic-inspired research was selected as the methodology, considering the nature of this writing. This study was based on documents that deal with the evaluation of higher education institutions present in BRAZIL (1994, 1995, 1996 and 2004), as well as ideas defended by theorists RISTOFF (2006), SANTOS FILHO (1999), CUNHA (1997), SGUISSARDI (1997), BARREYRO, GB ROTHEN (2008), among others. We also consulted materials offered by the Seminar curriculum component: Management, planning and institutional evaluation, as well as reference works that deal with the history of institutional evaluation in higher education. After reading and analyzing the theoretical and methodological support, the following conclusion was reached that there is a historical concern in relation to the evaluation of HEIs, which reflects to some extent the search to understand the educational process in universities and colleges, creating indicators and qualifiers for analyze the institutions.

**Keywords:** HEI. Assessment. Bibliographic research.

**RESUMEN**

Este trabajo tiene como objetivo discutir, según los principios de las producciones bibliográficas, para hacer una breve historia de las evaluaciones gubernamentales en las instituciones de educación superior en Brasil. Para cumplir con el objetivo propuesto, se eligió un camino metodológico; así, se seleccionó como metodología la investigación de inspiración bibliográfica, considerando la naturaleza de este escrito. Este estudio se basó en documentos que abordan la evaluación de las instituciones de educación superior presentes en BRASIL (1994, 1995, 1996 y 2004), así como las ideas defendidas por los teóricos RISTOFF (2006), SANTOS FILHO (1999), CUNHA (1997) , SGUISSARDI (1997), BARREYRO, GB ROTHEN (2008), entre otros. También se consultaron materiales ofrecidos por el componente curricular del Seminario: Gestión, planificación y evaluación institucional, así como obras

de referencia que abordan la historia de la evaluación institucional en la educación superior. Luego de leer y analizar el soporte teórico y metodológico, se llegó a la siguiente conclusión de que existe una preocupación histórica en relación a la evaluación de las IES, que refleja en cierta medida la búsqueda por comprender el proceso educativo en las universidades y colegios, creando indicadores y calificadores para analizar las instituciones.

**Palabras clave:** HEI. Evaluación. Investigación bibliográfica.

### INTRODUÇÃO

Avaliar sempre foi um percurso complexo e muitas vezes cheio de armadilhas, desencontros, ideias, análises baseadas em critérios quantitativos, qualitativos, etc. O fato é que a avaliação aponta questões relevantes para o pensar as Instituições de Ensino Superior (IES), seja uma mera avaliação cotidiana ou algo mais complexo como uma avaliação institucional. Avaliar representa, sobretudo, a busca de uma diretriz, um caminho para se atingir os objetivos da instituição. No campo da educação o ato de avaliar possibilita que os sujeitos possam, a partir das informações coletadas reorganizar as atividades e estruturas institucionais, utilizando como balizadores os resultados encontrados e assim implementar reformas educacionais no currículo, na organização institucional, na cultura institucional, na gestão, na metodologia, na estrutura, dentre outras. É com base em tais questões que este trabalho se propõe a discutir a luz de produções bibliográficas breve histórico da avaliação nas instituições de ensino superior no Brasil. Este escrito nasceu a partir das leituras e estudos realizados no componente curricular Seminário: Gestão, planejamento e avaliação institucional, como também como resultado das leituras e estudos realizados pelas autoras sobre a temática.

Este estudo se apresenta de forma relevante tanto para a formação acadêmica dos cursistas como também para a compreensão do papel da avaliação nas Instituições de Ensino Superior. Isto porque enquanto pesquisadores e professores do ensino superior é relevante entender sobre os elementos que compõem o processo de avaliação nas IES.

O percurso metodológico pensado para este estudo foi o de orientação qualitativa, sendo o estudo bibliográfico o mais adequado ao enquadramento metodológico a ser adotado em face da natureza deste trabalho acadêmico. Dessa forma, o estudo será organizado em seções assim dispostas: Introdução: nesta seção serão apresentados de forma breve o objetivo, a metodologia selecionada e breves notas sobre as categorias analíticas do presente estudo. Na sequência apresentaremos o conceito de avaliação, sendo esta seção a responsável por categorizar e historicizar a avaliação institucional no Brasil. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, apontando os resultados encontrados.

### **AVALIAÇÃO: do conceito à prática**

Contemporaneamente falamos em avaliação num contexto processual, mas tradicionalmente essa era uma ferramenta de punição e isso não ocorria apenas quando aplicada a sujeitos. No campo da avaliação institucional também ocorriam os juízos de valores que de forma pouco adequada julgavam ser a avaliação uma forma de punir, excluir e segregar tudo que estava fora dos padrões exigidos. O sentido de avaliar deve estar distante da concepção punitiva e mais próximo da função educativa, resiliente e sobretudo analítica.

É importante que a partir de uma gestão colegiada os sujeitos possam refletir sobre a instituição, sua produção acadêmica e que de posse da avaliação institucional construa propostas coletivas para alcançar metas e assim melhorar seu desempenho, sempre com foco na ciência. Ao utilizar a avaliação é possível realizar um planejamento estratégico que viabilize a tomada de decisão que favoreça a construção de ferramentas favoráveis à superação de entraves, apontados na avaliação institucional, superando-os e garantindo assim a melhoria no funcionamento das instituições. “Os gestores das universidades recorrem cada vez mais ao processo de planejamento para fazer frente as mudanças e desafios que a nova realidade do mundo contemporâneo representa para estas instituições”. (FERNANDES, et al., 2019, p. 119).

Os desafios são constantes, mas é preciso buscar alternativas possíveis para a constituição e execução de estratégias dialógicas que viabilizem a materialização do alcance de metas e objetivos, e uma avaliação institucional precedida de um bom planejamento estratégico, com metas bem desenhadas e objetivos claros podem potencializar a superação de diferentes problemas apontados nas IES no contexto conjuntural.

A avaliação da instituição vai desde sua estrutura física ao corpo pedagógico e a organização dos cursos. Consideramos aqui que a proposta de avaliação dos cursos é algo imperativo, visto que possibilita a análise da instituição sob várias óticas (RISTOFF, 2006). Defender um processo avaliativo é reconhecer a necessidade de reflexão sobre as práticas dos sujeitos na organização, gestão da educação superior.

É importante que a avaliação não tenha apenas caráter performático, sem uma clara finalidade. O objetivo de toda e qualquer avaliação institucional deve ser a busca da superação de determinadas condições de planejamento inadequadas para uma condição de superação de tais entraves e busca da excelência nos serviços prestados.

Avaliar na educação superior não é apenas apresentar problemas, reflete um processo pelo qual passou a instituição, ensejando revisão, planejamento, controle e reestruturação de estratégias e políticas educacionais que atendam as reais necessidades da instituição e da sociedade, dado que as IES têm



## Pesquisa em Educação

como função a preparação de profissionais para o mercado de trabalho e para o exercício pleno da cidadania, conforme prevê a Lei 9394/1996. O Estado, como ente regulador de condutas e ações no campo da educação, seja ela pública ou privada, a partir de uma avaliação institucional aplicada nas IES pode “[...] acompanhar e controlar a execução de suas ações, podendo identificar possíveis falhas ou pontos a serem aperfeiçoados para serem alcançados os objetivos traçados” (SOBRINHO, 2000, p.117). Este é o maior sentido da avaliação institucional: buscar o aperfeiçoamento, a superação de entraves e colapsos educacionais que travam o progresso da ciência.

### HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Ao longo dos anos a avaliação no ensino superior seguiu a trajetória da história que se desenvolveu no país. É evidente que a concepção de avaliação das IES que conhecemos hoje é resultado de um movimento histórico que se moldou pela própria emergência da sociedade democrática que se estabeleceu a partir de 1988. Elencaremos alguns programas pelos quais o Brasil passou na tentativa de apontar uma avaliação institucional unificada no país para as IES.

Em 1983, foi desenvolvido o Programa de Avaliação e Reforma Universitária (PARU), no final do governo militar, por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE). O PARU nasceu como resultado das tensões marcadas pelas greves que se mantinham nas universidades federais (CUNHA, 1997), e tinha como propósito “avaliar o sistema de educação superior, em seu conjunto, nele incluído as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas” (GERES, 1986, p. 84).

Os estudos desenvolvidos pelo PARU [...]

Visavam analisar como cada instituição estaria produzindo o conhecimento, levando em conta seu contexto socioeconômico: a) Gestão das Instituições de Educação Superior (IES): para tratar de assuntos relacionados à parte administrativa acadêmica e financeira; b) Produção e disseminação do conhecimento: para tratar do Ensino, da Pesquisa e das interações com a comunidade. (KRAEMER, et. Al. 2016, p. 4).

Embora o PARU tenha emergido num momento complexo da história do Brasil, há sem sombra de dúvidas uma importância significativa nesse programa. Pensar em termos de avaliação na educação superior era uma necessidade não em face do regime que estava posto, mas sim dos diferentes problemas que as IES apresentavam no que tange à identidade de cursos, regulamentações, normativas, dentre outras questões.

Após o Programa de Avaliação e Reforma Universitária, no ano de 1993 é constituído o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, (PAIUB). Este programa propunha uma sistemática para a realização de avaliação institucional. Tanto o PARU quanto o PAIUB utilizavam os indicadores de desempenho como instrumento de coleta de dados das atividades desenvolvidas nas

IES, (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

O PAIUB levou em consideração "os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões-ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade" (PAIUB, 1994: 5-6). Segundo Ristoff (1997), este programa busca uma forma de avaliação que se alinhe com o caráter singular do mundo acadêmico, enquanto local público e livre, destinado a fazer ciência.

As preocupações com a avaliação na educação superior não pararam de se apresentar com o passar dos anos, novos desafios, perspectivas e necessidades se apresentavam. E, com relação os cursos oferecidos, as instituições precisavam acompanhar os movimentos emanados pela sociedade contemporânea. Foi com esta perspectiva que ao longo dos anos inúmeras formas de avaliação de cursos de nível superior, de instituições públicas e privadas foram se constituindo. Este é o caso da lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que reafirma a obrigatoriedade do estado de "[...] zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem" (BRASIL, 1995, Art.6º). A partir dessa lei que foi criado, no ano de 1996, o Exame Nacional de Cursos (ENC), comumente conhecido como Provão, inicialmente aplicado nos cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. A ideia da comissão que pensou essa avaliação era que a cada ano mais cursos pudessem passar pela avaliação e assim se ter uma avaliação a ser aplicada em todas as IES. Pelo Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996 estabeleceu-se que:

Art. 1º. O processo de avaliação dos cursos e instituições de:

I Análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;

II Avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

III avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;

IV avaliação dos programas de mestrado e doutorado por área do conhecimento. (BRASIL, 1996).

Muitas foram as críticas advindas do Exame Nacional de Cursos, acusado de ser um instrumento de controle governamental, que desqualificava e tentava desaparecer as universidades públicas. Essa avaliação enfrentou uma avalanche de críticas que apontavam principalmente para a homogeneização das instituições, desconsiderando aspectos fundantes como o próprio deslocamento de recursos do estado para as IES federais, dentre outras condições que se apresentavam como questionáveis na proposta do exame apresentar, com o passar dos anos, novos desafios, perspectivas e necessidades se apresentavam. E os cursos, as instituições precisavam acompanhar os movimentos emanados pela sociedade contemporânea.

Cabe destacar que o Exame Nacional de Cursos se ocupou não só dos cursos de graduação, mas

## Pesquisa em Educação

também dos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Havia uma obrigatoriedade de realizar o exame para aqueles selecionados para assim ter direito a receber o diploma de curso de graduação. O exame foi aplicado entre os anos de 1996 a 2003, mesmo com toda a resistência das instituições e dos próprios estudantes das IES que apontavam inúmeras demandas a serem ajustadas no próprio exame.

Como nos demais momentos da história das IES no Brasil, a preocupação com a avaliação do ensino superior continuou existindo entre os diversos grupos de pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação. Muitas foram as análises, inclusive com resultados de pesquisas acadêmicas que apontavam a necessidade de avaliar de forma ética, científica e criteriosa.

No ano de 2004 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a **avaliação das instituições**, dos  **cursos** e do **desempenho dos estudantes**<sup>1</sup>. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. (INEP, 2021, s.p).

O SINAES se estruturou a partir das discussões fomentadas ao longo dos anos sobre as experiências avaliativas da educação superior no Brasil. Tais experiências possibilitaram compreender melhor a finalidade da avaliação num contexto mais amplo e sobretudo que abranja pilares essenciais como o ensino, pesquisa e extensão (para as universidades).

Para o desempenho efetivo no campo do ensino superior é preciso que a pesquisa esteja alinhada e se faça presente no processo formativo dos sujeitos. Por outro lado, não é possível fazer pesquisa sem recursos financeiros para aquisição de material, tampouco é impossível realizar pesquisa sem um corpo docente de pesquisadores qualificados. Dessa forma, para que a pesquisa exista é importante ter um mapeamento dos três grandes eixos apresentados na citação acima e destacado por nos como fundantes para a formação integral do sujeito.

O SINAES destaca que os principais objetivos da avaliação proposta para as IES estão ligados a um melhor desempenho do [...]

mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a **identidade institucional**<sup>2</sup> e a autonomia de cada organização. (INEP, 2021, s.p)

Muitas das avaliações realizadas nas Instituições de Ensino Superior ao longo da história da educação no Brasil desconsideraram a importância da identidade institucional. Isto causava inúmeros problemas que culminavam em deficiências na coleta de dados, criando assim dissonâncias entre o

---

<sup>1</sup> Grifo das autoras.

<sup>2</sup> Idem.

## Pesquisa em Educação

processo avaliativo e a própria realidade da instituição. Entender o funcionamento dos cursos, dos programas, da gestão, da formação representa o transpor barreiras que consideravam apenas aspectos quantitativos que por muito tempo marcou o processo de avaliação da educação superior no Brasil.

O SINAES utiliza inúmeros instrumentos complementares no processo de avaliação institucional como: “autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro”. (INEP, 2021, s.p). É a partir da compreensão e integração dos instrumentos de coleta de dados que é possível atribuir conceitos, catalogar dados, apontar sucessos e colapsos considerando o conjunto de atividades desenvolvidas nas IES.

Os resultados, após compilados, são tornados públicos para que as faculdades e universidades possam de alguma forma buscar nos seus planejamentos institucionais superar os entraves apontados na avaliação como também reforçar as conquistas alcançadas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se ocupou de um levantamento histórico sobre o processo de avaliação institucional nas faculdades e universidades brasileiras ao longo dos anos. É evidente que avaliações internas são uma realidade dentro das IES. Contudo, as avaliações muitas vezes não atendiam as questões da identidade institucional, desconsiderando vários aspectos da instituição como por exemplo: existência de programa de pós-graduação, pesquisa, extensão, laboratórios, número de docentes com doutorado e desenvolvendo pesquisas, biblioteca, estrutura física, dentre outras.

Todas as questões apontadas concorrem para o desenvolvimento de instrumentos e ferramentas que corroboram para a formação integral dos estudantes, favorecendo assim importantes aspectos do conhecimento científico. Os recursos disponibilizados para as IES públicas comumente são oferecidos a partir da produtividade da universidade e do desenvolvimento das pesquisas realizadas, dentre outras questões importantes para a compreensão da realidade das instituições.

Considerando que o objetivo selecionado para este estudo que foi discutir a luz de produções bibliográficas breve histórico das avaliações governamentais nas instituições de ensino superior no Brasil foi alcançado. Isto pode ser afirmado em virtude dos estudos realizados ao longo da disciplina estudada que fomentou a construção deste texto, como também a partir de estudos de documentos oficiais que noticiavam a organização, constituição e aplicação da avaliação nas Instituições de Ensino Superior.

Por fim, entendemos que avaliar é um ato importante e necessário em qualquer instituição, seja ela educacional ou de outra natureza. Avaliar num contexto reflexivo representa observar os caminhos percorridos, verificando os erros, validando os acertos e buscando atingir metas traçadas no planejamento institucional. Reconhecer os entraves que inviabilizam o desenvolvimento das IES é

possibilitar a reflexão das escolhas feitas ao longo de um determinado momento, entendendo, analisando, avaliando e redimensionando.

### REFERÊNCIAS

BARREYRO, G. B. ROTHEN, J. C. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira**: análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub.

Avaliação, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BRASIL. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)**. Brasília: MEC/SESU, 1994.

BRASIL. **Portal Inep (Sinaes)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinaes>>.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm)>. Acesso em: 21fev2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D2026.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.026%2C%20DE%2010%20DE%20OUTUBRO%201996.&text=Estabelece%20procedimentos%20para%20o%20processo,vista%20o%20disposto%20no%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.026%2C%20DE%2010%20DE%20OUTUBRO%201996.&text=Estabelece%20procedimentos%20para%20o%20processo,vista%20o%20disposto%20no%20art)>. Acesso em: 21fev2021.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 21fev2021.

CUNHA, L. A. **Nova reforma do ensino superior**: a lógica reconstruída. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

DIAS SOBRINHO, J. **Exames Gerais, Provão e Avaliação Educativa**: Avaliação. Campinas: Revista de Avaliação do Ensino Superior, ano4, vol.4, n.3(13), p.27-50, set. 1999.

FERNANDES, A. L. GARCÍAS, C. M. RASOTO, V. I. Carvalho, H. A. de. LIMA, I. A. de. **Planejamento**: um estudo do Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). Curitiba:FAE, 2019.

GRUPO GESTOR DA PESQUISA. **Programa de Avaliação da Reforma Universitária**. Educação brasileira. Brasília: CRUB, v. 5, n. 10, 1983.

KRAEMER, M. E. P. VERDINELLI, M. A. LIZOTE, S. A. TERRES, J. C. **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DO PARU AO SINAES**. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171057/OK%20-%20102\\_00453.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171057/OK%20-%20102_00453.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 20fev2021.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

## Pesquisa em Educação


(PAIUB). **Documento Básico: Avaliação.** Campinas: Revista de Avaliação do Ensino Superior, v.1, n.1, p.54-59, dez. 1996.

RISTOFF, D. I. **Princípios do Programa de Avaliação Institucional:** Avaliação. Campinas: Revista de Avaliação do Ensino Superior, ano1, n.1, p.47-53, jul, 2006.

RISTOFF, D. I. . **Avaliação Institucional e a Mídia.** Avaliação. Campinas: Revista de Avaliação do Ensino Superior, ano2, n.1(3), p.61-64, mar.2006.

SANTOS FILHO, J. C. Análise Teórico-Política do Exame Nacional de Cursos. **Avaliação.** Campinas: Revista de Avaliação do Ensino Superior, na 4, vol.4, n.3(13), p.9-24, set. 1999.

SGUISSARDI, V. (org.). **Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior.** Campinas: Autores Associados, 1997.



**O PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE  
LIBRAS E A PESSOA SURDA NO  
CONTEXTO ESCOLAR: UMA  
ANÁLISE QUE PERPASSA A  
TRAJETÓRIA INCLUSIVA**

**DOI: 10.29327/534825.1-5**

*Marcia Rebeca de Oliveira*

## O PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LIBRAS E A PESSOA SURDA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE QUE PERPASSA A TRAJETÓRIA INCLUSIVA

DOI: 10.29327/534825.1-5

Marcia Rebeca de Oliveira

### RESUMO

As políticas públicas de inclusão oportunizaram que algumas pessoas com deficiência e surdos pudessem ter acesso ao ambiente educacional, possibilitando a matrícula desses nas instituições de ensino. Para garantir a acessibilidade linguística no âmbito escolar das pessoas surdas, alguns profissionais que são intérpretes e tradutores de Libras têm sido contratados para trabalharem com os docentes e o corpo pedagógico escolar. Será que esses profissionais e o corpo docente tem conseguido alinhar uma parceria e fazer um bom trabalho? O objetivo deste artigo ao realizar uma pesquisa qualitativa é saber dos intérpretes e tradutores de Libras inseridos profissionalmente no âmbito escolar como tem sido está trajetória inclusiva. Para isso, foi realizado um estudo descritivo com algumas entrevistas feitas com esses profissionais que efetivamente participam na inclusão destes educandos. Os dados deste trabalho indicam a necessidade do conhecimento das funções, das responsabilidades e da valorização do trabalho realizado pelos intérpretes educacionais de Libras bem como traz algumas reflexões da parceria dos docentes com o objetivo de assegurar aos surdos o acesso, a permanência e uma educação com qualidade e equidade.

**Palavras-chave:** Inclusão. Intérpretes de Libras. Surdos. Ambiente educacional.

### ABSTRACT

Public inclusion policies made it possible for some people with disabilities and deaf people to have access to the educational environment, enabling their enrollment in educational institutions. To guarantee linguistic accessibility in the school environment of deaf people, some professionals who are interpreters and translators of Libras have been hired to work with teachers and the school teaching staff. Have these professionals and the faculty been able to align a partnership and do a good job? The objective of this article when conducting a qualitative research is to know the interpreters and translators of Libras inserted professionally in the school scope as it has been this inclusive trajectory. For this, a descriptive study was carried out with some interviews made with these professionals who effectively participate in the inclusion of these students. The data of this work indicate the need for knowledge of the functions, responsibilities and appreciation of the work carried out by Libras 'educational interpreters, as well as bringing some reflections on the teachers' partnership with the aim of ensuring access, permanence and education for the deaf quality and equity.

**Keywords:** Inclusion. Libras interpreters. Deaf. Educational environment.

### RESUMEN

Las políticas públicas de inclusión hicieron posible que algunas personas con discapacidad y sordos tuvieran acceso al entorno educativo, posibilitando su matriculación en instituciones educativas. Para garantizar la accesibilidad lingüística en el entorno escolar de las personas sordas, se ha contratado a algunos profesionales que son intérpretes y tradutores de Libras para trabajar con los profesores y el profesorado de la escuela. ¿Han logrado estos profesionales y la facultad alinear una asociación y hacer un buen trabajo? El objetivo de este artículo al realizar una investigación cualitativa es conocer a los intérpretes y tradutores de Libras insertados profesionalmente en el ámbito escolar como ha sido esta trayectoria inclusiva. Para ello, se realizó un estudio descriptivo con algunas entrevistas realizadas a estos profesionales que participan efectivamente en la inclusión de estos estudiantes. Los datos de este trabajo señalan la necesidad de conocimiento de las funciones, responsabilidades y valoración del trabajo que realizan los intérpretes educativos de Libras, además de traer algunas reflexiones de la alianza de los docentes con el objetivo de asegurar el acceso, la permanencia y la educación para el



sordo calidad y equidad.

**Palabras clave:** inclusión. Intérpretes de Libras. Sordo. Entorno educativo.

### INTRODUÇÃO

No intuito de asseverar os direitos identitários, a liberdade, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade pluralista e sem preconceitos sociais, houve a promulgação da Constituição Federal. Esse documento foi um grande marco para os cidadãos brasileiros, pois definiu alguns valores necessários visando a inclusão social.

Entre eles, está o respeito da “dignidade da pessoa humana e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O anseio que esses artigos estejam pactuados para além das páginas documentais sendo realmente cumpridos e respeitados é vivenciado principalmente por pessoas que fazem parte das minorias como, por exemplo, as pessoas com deficiência e surdas.

Para ser considerada pessoa com deficiência segundo a Lei Brasileira de Inclusão, lei de número 13.146, de 6 de julho de 2015, no seu art. 2.º a pessoa deve ter “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”, freqüentemente preconceitos, estereótipo e barreiras atitudinais exerce um forte impacto negativo na vida desses indivíduos. Sendo a comunicação algo inerente ao ser humano já que através dela é possível desenvolver a constituição cultural e socioeconômica de um povo, facilitar a constante evolução dos seres humanos e possibilitar o conhecimento social e respeito as suas subjetividades, a falta dela, com certeza cercearia o direito desses benefícios.

Constantemente a impossibilidade da comunicação é um fator preponderante e excludente para um grupo minoritário que tem travado grandes lutas para serem respeitados e terem uma inclusão efetiva na sociedade, essa classe são os surdos. Mesmo incluídos no âmbito social ou escolar, as pessoas surdas, às vezes, são impedidas da possibilidade de se expressar devido ao desconhecimento por parte dos cidadãos e do corpo escolar inclusivo da Língua de Sinais Brasileira, Libras, impossibilitando assim que eles tenham um entendimento dos discursos que perpassam por eles e que se posicionem social e educacionalmente sentindo-se estrangeiros em seu próprio país.

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há cerca de 10 milhões de cidadãos com surdez no Brasil, muitos desses são usuários da libras. Por serem minoria, precisam conseguir conviver em um país que a maioria das pessoas são ouvintes e desconhecem a sua cultura, sobre isso a autora Perlin (1998, p. 67) escreveu que:

## Pesquisa em Educação

A posição bi-cultural é algo que mantém o surdo pelo meio. É como se dissesse: você é um, mas tem que ser dois ao mesmo tempo. Esta é uma exigência da diversidade imposta pela sociedade anfitriã ao surdo, uma definição sujeita ainda a manter cambaleante a comunidade surda.

Cada indivíduo tem uma maneira própria de expressar-se, no caso do Brasil a sociedade é majoritariamente ouvinte e o canal utilizado por eles para se comunicar é o oral-auditivo, onde é utilizado a boca e os ouvidos para haver a interação social. Contrapondo-se a isso, nesse mesmo país existem pessoas surdas que conversam e se socializam através do canal visual — espacial, olhos, mãos, expressões faciais e corporais pelo uso de Libras.

A comunidade surda possui cultura, identidade, linguagem, comunicação e uma maneira própria de vivenciar o mundo, a Lei n.º 10.436/2002, oficializa e regulariza a Língua Brasileira de Sinais, como meio natural de expressão e comunicação dos surdos brasileiros, e, apesar de já ter sido sancionada a mais de dezoito anos é consideravelmente pequeno comparado com a quantidade de habitantes no Brasil, o número de pessoas que conseguem conversar com os surdos através dela.

O escritor Skliar (1997, p. 141) ao falar sobre alteridade, escreveu que para os surdos a língua de sinais se constitui como o elemento identificatório, sendo assim, o déficit lingüístico dos ouvintes que não sabem Libras impossibilita sua sociabilidade e possibilita que muitos desses cidadãos não tenham acesso eficaz a comunicação e que tenham o comprometimento tanto na sociedade como no âmbito escolar, do desenvolvimento das suas competências lingüísticas, sócias e comunicativas.

Políticas públicas garantem que no ambiente educacional, esses estudantes realizem sua comunicação através da Língua de Sinais e que sejam respeitadas as suas especificidades:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. (SALAMANCA, 1994, p.18)

Apesar das leis existirem no papel, muitas vezes não são cumpridas na prática o que oportuniza, mesmo eles não tendem nenhum impedimento cognitivo, um déficit de aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão — LBI trouxe uma mudança significativa de quebras de paradigmas com respeito a inclusão, entendendo que os lugares e as pessoas precisam estar adequados para los recebe, derrubando as barreiras físicas e atitudinais que dificultam a permanência deles em todos os ambientes, incluindo o escolar. No seu artigo 28, enfatiza ser de incumbência do poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, o que está registrado no inciso IV da LBI que é “a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”.

Esse processo demanda comprometimento por parte do corpo pedagógico que envolve mais do

## Pesquisa em Educação

que apenas uma maquiagem estrutural por incluir os surdos entre as quatro paredes da sala de aula com os ouvintes, ou prover-lhes uma superficialidade na sua formação no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, mas, realizar adaptações no projeto pedagógico da escola e flexibilização curricular. Para além de perpetuar a falta de aprendizado desses discentes surdos por não saberem como agir, objetiva prover os meios da permanência, do sucesso escolar, da profissionalização dos pares que fazem parte do ambiente educacional e encaminhá-los para uma inserção social com seu direito lingüístico respeitado.

Enquanto a inclusão não for realizada nas classes bilíngües, cabe ao corpo pedagógico possibilitar uma efetiva inclusão, por reestruturar suas metodologias e currículo, pois, haja visto, que a maioria de discentes são ouvintes, existe a preponderância da Língua Portuguesa, e a Libras só é vista erroneamente, muitas vezes, como um instrumento para a comunicação, posicionando os surdos como deficientes e não os reconhecendo como minoria lingüística.

### **A ACESSIBILIDADE LINGÜÍSTICA POSSIBILITADA PELO INTÉRPRETE DE LIBRAS**

Para garantir o direito lingüístico inclusivo das pessoas surdas no âmbito escolar e social, há a atuação efetiva do tradutor-intérprete de Libras. A importância do trabalho desses profissionais, ganhou maior evidência em meados dos anos 80, Quadros (2008, p.153) relata que:

Nessa época, os intérpretes não tinham o status profissional que hoje possuem, mas muitos daqueles intérpretes que atuavam nesses espaços se tornaram, ao longo dos anos, líderes da categoria e, atualmente, participam do cenário nacional enquanto articuladores do movimento em busca da profissionalização desse grupo, como membros e presidentes das associações de intérpretes de Língua de Sinais no país.

A luta e militância por parte da comunidade surda tornou-se forte e desencadeou grandes conquistas como a aprovação da Lei 10.436 de 2002. Nessa lei, no seu primeiro parágrafo único, Libras é considerada como uma “ forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” Com esse reconhecimento os surdos passaram a pressionar a abertura de espaços públicos e a exigirem que seus direitos lingüísticos de usuários da Libras fossem respeitados, possibilitando que muitos intérpretes que antes faziam trabalhos voluntários e assistencialistas, geralmente no âmbito religioso, se tornassem profissionais contratados e ou concursados em repartições educacionais, desempenhando um papel extremamente significativo para o povo surdo. Destacando a importância desses profissionais, Perlin (2006, p.137) relata que:

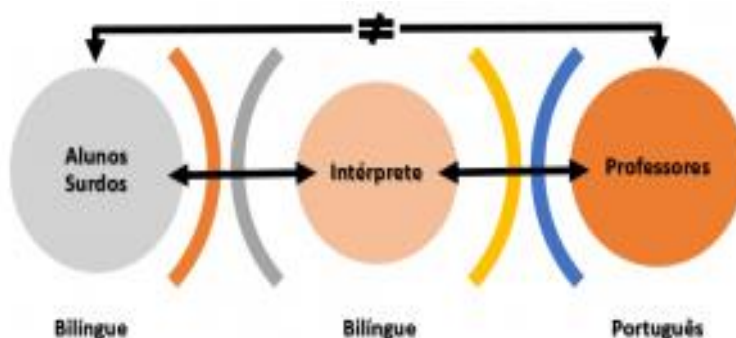
Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mas se percebe que

## Pesquisa em Educação

os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda.

Atualmente esses profissionais tem sua função regulamentada pela lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, no seu art. 2º pontua que ele “terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”, com o objetivo de mediar a comunicação visual e oral, conforme é descrito na figura 1:

**Figura 1:** Comunicação Mediada pelo Intérprete de Libras



**Fonte:** <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista>

É de grande relevância o trabalho de tradução e as atividades de interpretação realizadas pelos intérpretes de Libras, porque é através desses profissionais que muitas vezes, há a compreensão de informações, conteúdos, e conhecimentos tão significativos transmitidos para os surdos. Quadros, (2004, p.27) discorre sobre a função deles por dizer:

Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente.

Visando exercer da melhor maneira sua função é necessário que os intérpretes e tradutores de Libras, estejam capacitados e mantenha uma formação continuada específica no âmbito que deseja atuar. Brasil (2010 p.1) pontua que a formação desses profissionais prevista na Lei nº 12.319/2010, pode acontecer por:

I – Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II – cursos de extensão universitária; e III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

No Brasil, principalmente nos interiores, existe uma escassez de cursos de tradução e interpretação significativos que formem e habilitem esses profissionais em áreas específicas, mas é notório que com o cumprimento e a visibilidade proporcionada pela exigência da aplicação dessas leis,

essas formações estejam gradativamente aumentando.

### O DOCENTE E O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Apesar dos avanços na regularização da profissão dos Tradutores e Intérprete de Libras/LP (TILSP), é preocupante concluir que apenas a atuação deste profissional seja a garantia de uma boa aprendizagem possibilitada pela acessibilidade linguística para os alunos surdos. Lacerda (2004, p. 7) discorre que:

A presença do intérprete em sala de aula e o uso da Língua de Sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete.

Mesmo tendo o intérprete educacional na sala de aula, os conteúdos programáticos que serão transmitidas para ele, primariamente, são de responsabilidade do docente que atua na turma. Ainda sobre esse assunto, Lacerda (2014, p. 35) pontua isso, quando destaca a importância que “o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete”. Pela falta de informação, muitas vezes, o docente acredita que a responsabilidade de ensinar recai sobre o intérprete de Libras, mas esse pensamento é inverídico.

Cabe ao professor ensinar, não limitar o aprendizado de forma a utilizar estratégias de maneira estagnada, criar metodologias, retirar dúvidas, oferecer possibilidades através do uso de ferramentas digitais da tecnologia, preparar e possibilitar a formação com uma gama vasta de conhecimentos, o discente surdo assim como todos os alunos ouvintes. Denis (2010, p.39) salienta a necessidade:

Que o professor entenda a diversidade cultural existente numa classe e, mediante isso, elabore estratégias como: desenvolver novas metodologias de ensino: utilizar recursos diferenciados e processo de avaliação adequado, como forma de tentar minimizar a desigualdade e trabalhar a diversidade.

O docente é responsável diretamente pela educação dos alunos, sendo assim, não deve e não pode recair no tradutor e intérprete de Libras essa responsabilidade. A função principal dele é interpretar.

O trabalho humanizado do professor, do intérprete de Libras educacional e do corpo pedagógico, deve se tornar uma parceria, onde cada um tem uma função específica mas conjunta na busca de proporcionar que as informações, o conhecimento e os conteúdos transmitidos lhes possibilite avançar com práticas pedagógicas eficazes, corroborando com o que Lacerda (2006, p. 175) afirma que é necessário mas “uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais”. Em um trabalho conjunto, visando o desenvolvimento cognitivo,

levando em conta as especificidades dos surdos, é possível que sejam criadas possibilidades que potencialize o processo de ensino e aprendizagem, que haja a valorização das relações no espaço escolar, a exploração das competências e habilidades possibilitando a eles que através da Língua de Sinais, pelas mãos dos intérpretes educacionais e de toda comunidade escolar, a barreira comunicacional seja sanada sendo garantido um currículo específico, boas práticas pedagógicas visuais com os direitos linguísticos respeitados tendo seu acesso e a permanência assegurados com equidade.

### ANÁLISE E DISCUSSÕES

Por serem agentes da comunicação visual e trabalharem diretamente com os alunos surdos foram realizada uma pesquisa qualitativa com alguns intérpretes de Libras do âmbito educacional, com o objetivo de analisar como se dá esse trabalho na sala de aula e quais os anseios deles sobre isso.

Foi feito uma pesquisa qualitativa, com uma entrevista semi-estruturadas através de questionários enviados pelo e-mail e WhatsApp de alguns deles. Vários intérpretes responderam essa pesquisa, mas foi feito um pequeno recorte da opinião de alguns deles para compor esse artigo. Ao ser indagados sobre as possibilidades de capacitações formativas para a melhoria de suas habilidades técnica, alguns intérpretes disseram que é muito difícil estudar tradução e interpretação no interior, que as melhores formações estão nas capitais, mas o gasto e o investimento para consegui-las muitas vezes se torna inviável.

Assim, para não ficarem com os conhecimentos defasados, e poderem aprender com a comunidade surda termos técnicos utilizados, alguns deles disseram que buscam principalmente na ‘internet’ cursos ead, assistem a tvines, e que estão aproveitando esse momento da pandemia e do isolamento social para se capacitarem ainda mais nas inúmeras Lives e formações virtuais que estão sendo oferecidas gratuitamente pela ‘internet’. Sobre isso Aranha, (2003, p.45 – 49), pontua que:

A preparação profissional não se encerra ao final de um curso de graduação, muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação seja ela Lato Sensu ou Stricto Sensu, será a redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só não o fará.

Sobre a inclusão dos surdos no âmbito educacional, foi perguntado na entrevista o que alguns eles achavam dela. Alguns dos intérpretes entrevistados responderam serem a favor dessa inclusão enquanto não tivermos escolas bilíngues, mas que pensam que a libras deveria ser ensinada aos docentes, alunos e todos que fazem parte da educação, pois isso viabilizaria uma acessibilidade linguísticas aos discentes, e promoveria um sentimento de pertencimento maior ao espaço educacional. Além disso, citaram a importância da adaptação de materiais didáticos para a libras e a escrita de sinais e disseram ser necessária uma maior aproximação do intérprete no planejamento pedagógico para que ele possa

## Pesquisa em Educação

adquirir melhor preparo e conhecimento interpretativo na área que for atuar. Foi notório que os entrevistados são a favor da inclusão, mas eles citaram a importância de fazê-la com responsabilidade.

Não adianta incluir, sem promover medidas efetivas para que a acessibilidade pedagógica dos surdos seja garantida, Carneiro (2008, p.15) reflete sobre isso quando pontua que “uma escola sem foco para desenvolver a inclusão corre o pior de todos os riscos, pois pode, ao incluir um aluno, excluí-lo” assim é necessário mais do que apenas o cumprimento das leis ou a inserção do surdo no espaço físico, mas uma mudança pedagógica, atitudinal que garanta de fato o respeito pelo seu direito linguístico e uma educação efetiva com qualidade. Depois disso, lhes foi perguntando quais os desafios e estratégias que eles como intérpretes de Libras enfrentam nesse processo inclusivo.

Um dos fatores citados é a metodologia inadequada com a falta de recursos visuais, e a incompreensão de alguns docentes em atuar com uma parceria mais concreta com o intérprete, disponibilizando previamente o planejamento da aula, para assim seja possível planejar melhor as interpretações e fazer escolhas linguísticas que atenda às necessidades do aluno surdo.

A maioria dos surdos, em algumas cidades, tem o atraso linguístico na L1(Libras) e na L2 (Língua Portuguesa), por isso é necessário planejamento, adaptação e preparação específicas do intérprete educacional para realizar um trabalho eficaz. Também pontuaram que a realidade linguística de alguns deles é deficitária, pois em sua maioria, os surdos têm um conhecimento básico da libras, o que acaba prejudicando até a aprendizagem e o conhecimento do conteúdo. Como estratégias para realizarem um bom trabalho, eles fazem pesquisas, estudam bastante, tentam identificar as suas demandas linguísticas, e, quando possível, igualar o nível interpretativo ao nível linguístico do aluno fazendo escolhas tradutórias de sinais que o aluno conheça e auxiliando no enriquecimento do vocabulário. Também usam constante aplicativo em libras, participam de grupos de tradutores e intérpretes educacionais para pesquisar sinais da área, estudam pelo YouTube, pela tvines, por sites de estudos de pesquisas direcionadas ao aumento do arcabouço técnico e usam o dicionário de Capovilla, apostilas, livros e todo material que encontram no intuito de fazerem sempre o melhor na sua atuação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que apesar da situação complexa de aprendizagem dos alunos surdos, por serem aprendizes visuais, e utilizarem de uma modalidade gestual-visual tão diferente da modalidade oral utilizada pelos ouvintes, é possível uma permanência com aprendizagem, se o ambiente educacional passar fundamentalmente pela qualificação de uma gestão bem planejada onde todos

## Pesquisa em Educação

sejam responsáveis direta ou indiretamente pelo processo de ensino e aprendizagem reverberando ações que contribua para uma efetiva inclusão.

Severino (2000, p.6) diz quando “se se espera, acertadamente, que a educação seja de fato um processo de humanização, é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na construção dessas mediações mais básicas, contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais”, por isso, já que a visão que media a aprendizagem da pessoa surda, faz-se necessário estratégias metodológicas do docente com a utilização de recursos visuais.

Também é importante que haja o reconhecimento do seu direito lingüístico de utilizar Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, cumprindo o que a Lei Brasileira da Inclusão n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 versa ao dizer ser “indispensável que o conteúdo e as aulas sejam oferecidos em Libras, como primeira língua, e em português, na modalidade escrita, para os alunos surdos”. A teoria e a prática humanizada, a disposição de adaptar suas metodologias, a busca e utilização do conhecimento que alinhem suas práticas as políticas inclusivas, a quebra da barreira atitudinais, e até utilizar os tantos exemplos de representatividade das referências advindas das minorias surdas, pode possibilitar uma inclusão com qualidade.

Com respeito a alguns intérpretes de Libras que garantem a acessibilidade lingüística dos surdos fazendo um excelente trabalho que por muitas vezes não é valorizado, é necessário vê-los e respeitá-los como os profissionais que são, desconstruindo a crença, que a presença do tradutor e intérprete de Libras em sala de aula supre todas as necessidades lingüísticas do discente surdo. Por terem uma profissão regulamentada é fundamental que haja a valorização do trabalho desses profissionais em sala de aula, que haja o envio prévio das atividades que serão desenvolvidas pelos docentes, que se faça o acolhimento a esse profissional, que se tenha o entendimento que ele não é o professor, e não é o responsável pelo ensino dos alunos surdos, mas que a integração dele planejamento colaborativo do corpo pedagógico é fundamental para o sucesso do bom trabalho na vida desses discentes.

Quanto a formação continuada desses profissionais percebemos que a pesquisa e o estudo, mesmo com toda dificuldade e pouca disponibilidade, devem ser mantidos possibilitando a criação com os surdos de glossários de termos técnicos, que colaborarão para a aprendizagem de outros dos seus pares. É inegável que a proposta de inclusão existe, pois já temos muitos alunos com deficiência e surdos nas salas de aula, mas é necessário garantir a esses discentes a sensação de pertencimento ao ambiente educacional com uma aprendizagem significativa, metodologias, adaptações/flexibilizações voltadas para eles.

Essa análise que perpassa a trajetória inclusiva, confirma que mesmo com tantas leis e decretos ainda existe uma grande exclusão, cabe aos que fazem parte do âmbito escolar, docentes, intérpretes de Libras e a todos nós não reforçarmos os estigmas e derrubarmos as maiores barreiras que ainda são o



preconceito e a falta de conhecimento sobre os surdos, e depois do acesso garantido por lei possibilitarmos a permanência e a formação desses promovendo uma educação com equidade para todos.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de outubro de 2001. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Lei nº 12.319 de 1 de Setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Congresso Nacional, 2010

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). Brasília: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

DENIS, I. E. P. O papel do professor na educação inclusiva da criança portadora de deficiência auditiva. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, 2010.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010 [Internet]. Brasília, DF: O Instituto; 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 25 de mar. de 2021.

LACERDA, Cad.Cedes, Campinas, vol.26, n.69, p.183, maio/ago.2006.

OLIVEIRA, R, Marcia . **A surdez no contexto escolar**: discutindo os desafios e estratégias no processo de ensino e aprendizagem da inclusão de alunos surdos no instituto federal *campus* Valença.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PERLIN, G. “A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais”, *ETD Educação temática digital*, Campinas, v.7, n.2, jun/p.135-146, 2006.

QUADROS, Ronice- Intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. *Letras LIBRAS: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: ED. Da UFSC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132497>. Acesso em: 25 mar. 2021.


SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da*

## Pesquisa em Educação

formação humana no atual cenário histórico. São Paulo em perspectiva. São Paulo, v.14, n.2, jun.2000.

SKLIAR, Carlos (org.). Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA mundial sobre necessidades educativas especiais, 1994, Salamanca. Acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994. p.18 Acesso: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> 25 de mar. 2021.



**PLANEJAR E AVALIAR:**  
indissociabilidade e qualificação na  
construção de saberes

**DOI: 10.29327/534825.1-6**

*Elayne Christine Costa da Silva*

*Fernanda dos Santos da Silva*

**PLANEJAR E AVALIAR:** indissociabilidade e qualificação na construção de saberes  
**DOI: 10.29327/534825.1-6**

Elayne Christine Costa da Silva  
Fernanda dos Santos da Silva

**RESUMO**

O presente artigo apresenta abordagens que demonstram a indissociabilidade entre as ações planejadas no cenário educativo e a qualificação avaliativa destinada à construção de saberes. Para tecermos diálogos e expressar a relevância e imponentia dos eixos conectores deste artigo que são respectivamente planejamento e avaliação, tornou-se necessário fazer uma exposição mais detalhada que abarcasse a plasticidade exigida para esta discussão mais refinada. Desta forma as tramas que envolvem planejamento e avaliação vão ser discutidas partindo do entrelaçamento dos conceitos e concepções, apresentando o protagonismo do planejamento avaliativo na educação contemporânea e as contribuições que as ações planejadas e avaliadas qualitativamente oferecem à emancipação de saberes. O aporte metodológico desta pesquisa foi o enfoque bibliográfico utilizando-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas, sobre os temas planejamento e avaliação.

**Palavras Chaves:**Planejamento. Avaliação. Conhecimento. Colaborativo.

**ABSTRACT**

This article presents approaches that demonstrate the inseparability between the actions planned in the educational scenario and the evaluative qualification aimed at the construction of knowledge. In order to make dialogues and express the relevance and magnificence of the connecting axes of this article, which are respectively planning and evaluation, it became necessary to make a more detailed presentation that encompassed the plasticity required for this more refined discussion. In this way, the plots that involve planning and evaluation will be discussed starting from the intertwining of concepts and conceptions, presenting the protagonism of evaluative planning in contemporary education and the contributions that the planned and qualitatively evaluated actions offer to the emancipation of knowledge. The methodological contribution of this research was the bibliographic focus using data or theoretical categories already worked, on the themes planning and evaluation.

**Keywords:** Planning. Assessment. Knowledge. Collaborative.

**RESUMEN**

Este artículo presenta enfoques que demuestran la inseparabilidad entre las acciones planificadas en el escenario educativo y la calificación evaluativa orientada a la construcción del conocimiento. Para dialogar y expresar la relevancia y magnificencia de los ejes de conexión de este artículo, que son respectivamente la planificación y la evaluación, se hizo necesario hacer una presentación más detallada que englobara la plasticidad requerida para esta discusión más refinada. De esta manera, se discutirán las tramas que involucran planificación y evaluación a partir del entrelazamiento de conceptos y concepciones, presentando el protagonismo de la planificación evaluativa en la educación contemporánea y los aportes que las acciones planificadas y evaluadas cualitativamente ofrecen a la emancipación del conocimiento. El aporte metodológico de esta investigación fue el enfoque bibliográfico utilizando datos o categorías teóricas ya trabajadas, sobre los temas de planificación y evaluación.

**Palabras clave:** Planificación. Evaluación. Conocimiento. Colaborativo.

**INTRODUÇÃO**

A organizacionalidade dos aportes pedagógicos que contemplam as demandas teórico e metodológica das instituições de ensino no Brasil estão ganhando destaque nas discussões acadêmicas

## Pesquisa em Educação

contemporâneas, principalmente no que tange o gerenciamento de ações que corroboram para a efetivação de uma proposta pedagógica que conceba o sujeito como ser pluricultural, colaborativo e produtor de saberes inacabados. As facetas deste modo criativo e perspicaz de construir conhecimento estão sendo nutridas pela agilidade na produção e circulação de informações que possibilitam o uso de múltiplas linguagens para representar um mesmo saber.

Seguindo esta premissa, a reflexão e a dialogicidade necessárias ao movimento espiralizado que as nuances educacionais estabelecem, descortinam uma relação intrínseca entre o planejamento de ações escolares e suas contribuições para a qualificação do processo avaliativo estruturado e aplicado nos espaços educativos (MORETTO, 2011). Pensar em uma dinâmica educacional que abarque toda complexidade de fazeres e saberes nas instituições de ensino, requer um desnude de (pré) conceitos estabelecidos, referentes aos modos de conceber os atos de planejar e avaliar, bem como a importância que tais processos exercem frente as abordagens pedagógicas vigentes em todo território brasileiro.

Realizar tal façanha não é tarefa fácil, pois estamos enveredando por estruturas multidimensionais que representam uma capilaridade social, cultural, política, orgânica e cognitiva, que precisa brotar das entranhas dos atores escolares para que se tornem não um produto, mas sim um referencial qualitativo, equânime e fomentador de ações proativas. O dedilhar socialmente compartilhado presente na estruturação do conhecimento demonstra a necessidade em alinharmos o planejamento às formas avaliativas pulverizadas no arcabouço pedagógico. Estabelecer esta fusão pressupõe um estudo refinado que possa concentrar e trazer para o palco das discussões acadêmicas a perícia de unir essas duas engrenagens, planejamento e avaliação, em prol de uma roupagem educacional qualificada que oriente e liberte o ser cognoscente.

O ato de planejar no âmbito escolar configura-se como uma ação que objetiva responder às necessidades pedagógicas visualizadas em um determinado cenário, este modo dinâmico e diversificado de estruturar conhecimentos oportuniza a condução de didáticas pautadas em abordagens curriculares que evidenciem a realidade diária. Desta forma, o planejamento realizado pelo docente deve assumir características funcionais, utilitárias, objetivas e coesas afim de fomentar nos discentes o desejo e o prazer em aprender. Agindo desta forma o

[...] planejamento deixa de ser uma peça apenas técnica e engessadora elaborada pelo professor, para ser uma dinâmica diversificada de situações de aprendizagem, com a inclusão do aluno com suas curiosidades, seus obstáculos epistemológicos, seus conhecimentos prévios etc. Neste caso o aluno é **co-autor** do planejamento pedagógico e, como tal, co-responsável por seu sucesso (MORETTO, 2011, p. 103).

A grandiosidade reverberada na estruturação do planejamento escolar, apresenta direcionamentos que superam os caracteres preventivo e interventivo, e para tanto devem dispor de uma análise qualitativa que só será validada se for feita a partir da avaliação minuciosa acerca do que é

ensinado e do que é aprendido.

### **Avaliar e planejar: conceitos e concepções que se entrelaçam**

Tornar os atos de planejar e avaliar organismos vivos e pulsantes nas instituições de ensino é o desejo de inúmeros educadores, para tanto é coerente destacar que o elo criado em torno do planejamento de ações escolares e das avaliações que qualificam os processos de ensino e aprendizagem estão alicerçados em um conjunto organizado de bases epistemológicas, cujos objetivos são estruturados a partir de uma análise diagnóstica, desenvolvidos sobre tudo a partir de metodologias que favoreçam o conhecimento como obra aberta, utilizando para isto uma gama de recursos que não limite a criatividade discente e docente. Avaliar todo este percurso exige planejamento, e uma vez planejado este caminhar exigirá dos participantes uma avaliação constante. Não é errôneo dizer que esta relação cíclica entre avaliação e planejamento é um dos maiores conflitos pedagógicos enfrentados nas instituições de ensino do Brasil.

Mas, por que há esse enfrentamento e/ou distanciamento entre o planejamento de ações e a avaliação qualitativa nas escolas? Os docentes têm clareza dos conceitos e concepções que circundam os termos planejamento e avaliação? Quais contribuições essa relação tão cobiçada pode oferecer às novas perspectivas educacionais?

Antes de nos debruçarmos nas discussões acerca dos questionamentos supracitados é importante apresentar o posicionamento de autores renomados como Padilha (2001), Gandin (2003), Libâneo (1994), Luckesi (2011), Hoffmann (2018) e Fernandes (2008), acerca dos eixos centrais desta obra que são respectivamente planejamento e avaliação.

As contribuições de Padilha (2001) definem o planejamento como um:

Processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à caracterização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (p.30).

A organização do planejamento evidenciada por Padilha (2001), demonstra que sua eficiência está atrelada a um conjunto de mecanismos que superam a técnica. Em linhas gerais, planejar pressupõe interação entre sujeitos em prol da tomada de decisões. Comungando deste pensamento, Gandin (2003) acrescenta que o planejamento ultrapassa as esferas disciplinar e metodológicas à medida que possibilita ampliação das reflexões a partir das demandas de uma sociedade.

A vivacidade vislumbrada na elaboração e aplicabilidade do planejamento é apresentada por Libâneo (1994, p.222), quando atribui ao planejamento o significado de “racionalização, organização e

coordenação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”, fatores estes que o tornam organismo vivo e capaz de retroalimentar ações que beneficiem aprendizagens colaborativas.

Libaneo (1994) segue ampliando estas contribuições ressaltando que “O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (p. 221). Aqui cabe uma pausa para salientarmos que a estruturação de um bom planejamento escolar está vinculada a pilares essenciais que são respectivamente elaboração (pesquisa e diagnóstico), execução (estratégias representativas e desafiadoras) e avaliação.

Este rol de contribuições acerca da temática planejamento pode ser ampliando seguindo a tessitura do que preconiza Luckesi (2011, p. 124) ao afirmar que “O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los”, tendo a clareza que a representação política e social atribui um significado peculiar a este fazer pedagógico.

Considerando a notória plasticidade que o planejamento no âmbito educacional deve obter, é importante destacar que seu sucesso está intimamente ligado ao ato de avaliar. Mas, afinal qual o significado do termo avaliação nesta conjuntura?

O alvoroço provocado pela indagação anterior pode ser atenuado a partir da concepção abordada por Libâneo (1994) acerca da avaliação quando ressalta que a mesma

[...] é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos (p. 195).

Esse olhar refinado, referendado à avaliação revela também a forma elástica e englobada de um processo que transcende os muros da escola a partir de uma prática organizada de ações onde os atores educacionais participam ativamente. Hoffmann (2018 p. 30) abrilhanta nosso leque de reflexões ao salientar que a avaliação “parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam”.

É pautado neste olhar avaliativo com sensibilidade que Luckesi (2011, p. 205) define avaliação como “[...] um ato amoroso [...] e um ato acolhedor, integrativo, inclusivo.” Neste universo pedagógico colaborativo, as relações intra e interpessoais que impulsionam as concepções de avaliar qualitativamente precisam mostra-se como molas propulsoras na efetivação de novos saberes, destacando ao mesmo tempo a necessidade de superar ações meramente técnicas e imediatistas, pois “ a avaliação tem que ser fundamental e principalmente assumida como um poderosíssimo processo que serve para aprender” (FERNANDES, 2008, p. 142).

## **Pesquisa em Educação**

Este aprender potencializa o indivíduo a discutir e atuar frente a questões obscuras que insistem em permanecer camufladas na estruturação de documentos pedagógicos que alicerçam o trabalho das instituições de ensino.

### **Educação contemporânea: o protagonismo do planejamento avaliativo**

As contribuições científicas tecidas até o presente instantenesta obra, revelam a forte conexão estabelecida entre os atos de planejar e avaliar no âmbito educacional. A junção estabelecida entre estes conetores, articula aspectos epistemológicos e metodológicos que se fundem e convergem pluralmente para a inserção de uma roupagem educacional pautada na organizacionalidade e na emancipação de saberes. Sobre isso Vieira e Tenório (2011, p. 68) ressaltam que “[...] não existe avaliação sem um posicionamento objetivo, a saber, decidir, e decisão sem avaliação, pois decidir é saber decidir”. As decisões aqui reverberadas brotam do planejamento e do constante movimento avaliativo, entender essa engrenagem perpassa também pela validação de um percurso que notoriamente nutre a função social das instituições de ensino que é ofertar de forma equânime e respeitosa condições para formação integral do ser humano.

É com esse propósito que Luckesi (2011, p. 135) elucida teoricamente a conexão existente entre avaliar e planejar ao afirmar que “[...] a avaliação contribui para identificar impasses e encontrar caminhos para superá-los; ela subsidia o acréscimo de soluções alternativas, se necessárias, para um determinado percurso de ação etc.”

Mas, na prática existe um distanciamento e/ou fragmentação na solidificação do planejamento que abarque as questões avaliativas como eixo norteador dos conhecimentos socialmente construídos. Essa negativa surge no âmbito educacional, inicialmente pela falta de compreensão acerca da paridade existente entre planejar e avaliar, posteriormente esta fragilidade ganha dimensões imensuráveis e acaba direcionando o fazer pedagógico para produções individualizadas e estruturadas em “caixinhas” que não representam as demandas sociais tampouco o protagonismo discente e docente e isto repercute negativamente no produto final, que neste caso é a aprendizagem qualificada.

Seguindo este viés, é imprescindível destacar que planejar relaciona-se com a ordem, a entrega e o desejo, e a avaliação subsidia a tomada de consciência sobre a construção do desejo que lhe deu origem, logo qualquer passo que for dado no sentido contrário não estará validando a qualificação educacional (Luckesi, 2011).

### **Ações planejadas e avaliadas qualitativamente contribuem para emancipação de saberes**

A partir das reflexões tecidas até aqui é possível reunir elemento plausíveis que justifiquem a



## Pesquisa em Educação

pesquisa, elaboração, execução e análise de abordagens pedagógicas pautadas na originalidade de um planejamento avaliativo para revelar novas perspectivas educacionais na contemporaneidade. As contribuições capilarizadas nesta relação tão cobiçada entre planejamento, avaliação e sucesso educacional têm desdobramentos favoráveis no fortalecimento da estruturação e aplicabilidade dos saberes como obra aberta, neste direcionamento as informações e/ou conceitos podem ser questionados, pesquisados, comparados, experimentados, transformados cientificamente, reorganizados e socializados entre os pares, essa dinamicidade não aprisiona o ser cognoscente, ao contrário torna-o autor e por diversas vezes coautor do próprio processo de aprendizagem, e isto demanda planejamento e avaliação.

Ao analisar este caminhar, Almeida (2020) alimenta nossas reflexões ao proferir que:

O conhecimento, seja ele médico, educativo, fabril, tecnológico, dentre outros, agora passa a ganhar forma como conhecimento aberto. Ele deixa de ser uma obra fechada em si mesma e passa a estar livre para novas teses, hipóteses e sínteses. Se esses conhecimentos agora são obras abertas, imaginem o conhecimento social, aquele que apresenta as faces das mudanças do homem? O conhecimento aberto é o mesmo que mente aberta, mente do principiante, mente do aprendiz. Este é o primeiro princípio do ensino híbrido, o professor não é o dono do conhecimento (p. 65).

Outra contribuição que o planejamento com ênfase nas questões avaliativas pode proporcionar às novas perspectivas educacionais estão direcionadas à inserção de vertentes que discutem as relações éticas, sociais, políticas e afetivas, de modo transdisciplinar. Ao seguir esta proposta, o indivíduo terá suas bases cognitivas fortalecidas e capacitadas para atuar na sociedade de forma criativa e reflexiva. O trabalho pedagógico a ser desenvolvido considerando esta conjuntura segundo Soares e Fernandes (2018, p. 75- 76) precisa

[...] ser percebido com base na realidade concreta que o comporta, porque a clareza quanto aos condicionantes políticos, sociais e históricos que dificultam ou até mesmo inviabilizam ações em defesa do acesso de todos ao conhecimento permite denunciar as injustiças do projeto hegemônico e impulsiona a busca por diferentes formas de superação do conformismo ao que está posto.

Seguindo com os propósitos colaborativos do planejamento e da avaliação sinalizamos também a relevância fomentada na formação e conseqüentemente na prática pedagógica, pois docentes engajados em abordagens que discutam com os pares possibilidades de aprender e ensinar a partir da qualificação dos saberes, requer profissionais em educação que tenham a pesquisa como um dos pilares do seu fazer pedagógico. Pesquisar exige curiosidade, disciplina, respeito, planejamento, avaliação, criatividade e desejo de mudança, esse fazeres e saberes estimulados refletem também na qualidade da realidade estudada. Sobre este aspecto é correto afirmar que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. \*Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou

## Pesquisa em Educação

anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29)

As ações favoráveis a elaboração e execução de um planejamento com eixos norteadores na avaliação qualitativa estão presentes também no espírito colaborativo e na proatividade desenvolvida entre os pares, pois educar e educa-se são processos essencialmente humanos, e com tal caracterizam as relações homem-natureza tão necessárias a formação integral do indivíduo. Soares e Fernandes (2018) destacam para este fim que

A superação do trabalho individual, fragmentado, ocorre na reflexão crítica que envolve a organização do trabalho pedagógico realizado pela escola e na aula, por meio do processo didático vivenciado pelo professor e pelos estudantes, bem como nas condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho escolar docente. Assim, a colegialidade é fundamental para a construção de outra possibilidade de organização do trabalho pedagógico colaborativo no ensino fundamental (p.83).

Mas, para que todas as contribuições supracitadas sejam anunciadas como legítimas e tradutoras de uma perspectiva educacional emancipatória, políticas públicas educacionais precisam ser elaboradas e executadas para mitigar as deficiências encontradas no panorama educacional brasileiro, as quais giram em torno da fragmentação do conhecimento, sucateamento e/ou escassez de recursos pedagógicos, má qualificação na formação fundante e permanente dos docentes, construção verticalizada dos currículos escolares, disseminação exacerbada de “pacotes prontos” que não traduzem a realidade dos estudantes e a supervalorização das questões quantitativas sobre as qualitativas.

Em suma, o caminhar pedagógico na contemporaneidade precisa seguir aformatação da conectividade entre as ações planejadas e o engajamento avaliativo qualitativo, para que possa com o auxílio de políticas públicas eficazes reverberar uma abordagem educacional que oriente, liberte e conceba o conhecimento como obra aberta.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar crítico, reflexivo e emancipatório destinado aos atos de planejar e avaliar pode alavancar possibilidades criativas e colaborativas de construir saberes, para tanto é preciso ter clareza das concepções e conceitos que circundam estes dois pilares da educação, para então colocá-los em um patamar de indissociabilidade. Na estruturação de um trabalho pedagógico não existe o planejamento de ações sem que antes aconteça uma avaliação da realidade a ser estudada, tampouco uma avaliação que seja feita sem a estruturação de objetivos, metas, metodologias a serem desenvolvidas. Cada um desses movimentos estão de tal forma interligados que sua fragmentação pode desencadear um efeito catastrófico no que se refere as condições equânimes e respeitosas de aprender e ensinar.

É com esta perspectiva inovadora e refinada que a presente obra apresenta possibilidades de

reflexões que podem acalmar um dos maiores conflitos pedagógicos enfrentados nas instituições de ensino do Brasil que são respectivamente planejamento e avaliação, e ao mesmo tempo direcionar os holofotes para uma abordagem de planejamento de ações com ênfase na avaliação qualitativa que valorize os saberes socialmente construídos.

### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Ensino híbrido: rotas para implementação na educação infantil e no ensino fundamental**. Curitiba, PR: Pró Infantil, 2020.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. São Paulo: textos editores, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GANDIN, DANILO. **Planejamento educacional: sistema de ação pedagógica- SIAPE/MG**. Dicionário do professor: participação e gestão escolar. Belo Horizonte, MG: SEE, 2003.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção de pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- MACHADO, Cristiane Brito; TENÓRIO, Robinson. **Avaliação da implementação da ação comunitária do ProJovem**. In: TENÓRIO, Robinson; FERREIRA, Rosilda Arruda. (orgs.) **Avaliação e Decisão: teorias, modelos e usos**. Salvador, BA:EDUFBA, 2011, p. 279 – 303.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOARES, Enívia Rocha Morato; FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Trabalho colaborativo no ensino fundamental**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (orgs.). **Ensino**

## Pesquisa em Educação

Fundamental: da LDB à BNCC. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018, p. 69-99.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. **Ensino Fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca da qualidade.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (org.). Ensino Fundamental: da LDB à BNCC. Campinas: Papirus, 2018, p. 43-67.

VIEIRA, Marcos; TENÓRIO, Robinson. **Decidir para agir: da liberdade ao empoderamento.** In: TENÓRIO, Robinson; FERREIRA, Rosilda Arruda. (orgs.) Avaliação e Decisão: teorias, modelos e usos. Salvador, BA: EDUFBA, 2011, p. 67- 82.



# **QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO:**

Uma visão sobre os PDIs das Instituições  
Federais de Ensino Superior da Bahia

**DOI: 10.29327/534825.1-7**

*Margeylson Ribeiro da Graça*

**QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO:** Uma visão sobre os PDIs das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia

**DOI: 10.29327/534825.1-7**

Margeylson Ribeiro da Graça

**RESUMO**

A profissão docente remonta, historicamente, de antes da institucionalização da educação. Devido a desvalorização da profissão docente, torna-se muito importante a avaliação do estado da qualidade de vida do professor dentro do trabalho. Com base nisso, este artigo tem como objetivo analisar como o aspecto da qualidade total da educação, relacionada ao bem estar dos seus membros, é retratada nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das Instituições de Ensino Superior (IES) federais do estado da Bahia. Como resultado, observou-se que as instituições retratadas descrevem a qualidade de vida no ambiente de trabalho em seus projetos e o colocam como objetivo a ser perseguido.

**Palavras-chave:** Avaliação institucional. Educação. Qualidade. Qualidade Total.

**ABSTRACT**

The teaching profession exists before the education institutionalization. Because the devaluation of the teaching profession, is must importante the state evaluation about life quality of teacher in your job. Consider this, this article has the target to analyze how total quality of education aspects, related the well-being of members of these education institution, is exposed in the Development Institutional Plan (PDI) of federal higher education in Bahia state. The result presente that, int the analisys, all education institution has description about life quality int the workplace.

**Key Words:** Institution Evaluation. Education. Quality. Total Quality.

**RESUMEN**

La profesión docente se remonta, históricamente, a antes de la institucionalización de la educación. Debido a la devaluación de la profesión docente, es muy importante evaluar el estado de la calidad de vida del docente en el lugar de trabajo. Con base en esto, este artículo tiene como objetivo analizar cómo el aspecto de la calidad total de la educación, relacionado con el bienestar de sus miembros, se retrata en los Planes de Desarrollo Institucional (PDI) de las Instituciones de Educación Superior (IES) federales del estado. de Bahía. Como resultado, se observó que las instituciones retratadas describen la calidad de vida en el ambiente laboral en sus proyectos y la ubican como un objetivo a perseguir.

**Palabras clave:** Evaluación institucional. Educación. Calidad. Calidad total.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um fator importante na divisão da nossa sociedade. Considerando os vários aspectos que compõem o meio social onde vivemos, existe um dedo do processo educacional em qualquer viés analisado.

Seja da perspectiva social, mercadológica, formal ou informal, o ato de compartilhar conteúdo com uma determinada finalidade está enraizada desde incontáveis anos na nossa civilização.

Neste íterim, fica a indagação do que se considera uma educação de qualidade visto que muitos aspectos podem (e de fato o fazem) influenciar no seu contexto. Desta forma, vários tópicos de qualidade na educação foram traçados ao longo dos anos.

Um dos tópicos que tem ganhado força ao se traçar qualidade educacional, é a qualidade total da

## Pesquisa em Educação

educação, que considera vários aspectos dentro e fora tanto da sala de aula quanto da instituição em si.

Estes pontos que determinam a qualidade variam entre contexto histórico, político, social, viés educacional e outros que podem servir de régua que balizam a educação em um meio.

As Universidades Públicas são conhecidas pela sua qualidade na formação dos seus alunos, pela forma como produzem e difundem o conhecimento e, pelo tripé formador dessas instituições com foco, além do ensino, na pesquisa e na extensão, pela atuação na sociedade em que está inserida. É neste interim que as Universidades Públicas Federais foram escolhidas como recorte para o estudo.

Com o crescimento dos campi no estado e com o papel importante que as Universidades desenvolvem na sociedade na qual estão inseridas, surge o objetivo deste artigo que é analisar como o aspecto da qualidade total da educação, relacionada ao bem estar dos seus membros, é retratada nos Planos de Desenvolvimento Institucional das Instituições (PDI) de Ensino Superior (IES) federais do estado da Bahia.

Neste ponto, visa como objetivos específicos: apresentar os conceitos de qualidade na educação bem como o de qualidade total da educação; apresentar um levantamento sobre o que é dito nos PDIs analisados sobre a qualidade total da educação no que tange os professores; e relacionar a definição de qualidade com o que é proposto nos PDIs em destaque;

A fim de atingir os objetivos, este trabalho utiliza-se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica visa apresentar dados já publicados acerca de determinado tema (BOCCATO, 2006). É através dela que trazemos referências de livros, artigos publicados em meios eletrônicos ou não bem como qualquer meio já consolidado de conteúdo (FERREIRA, 2002).

Este modelo de pesquisa é essencial para este tema, visto que, inicialmente, todo trabalho acadêmico passa obrigatoriamente por este formato (GRAÇA, 2019) e, conforme Gil (2007), apresenta um formato onde pode-se concatenar diversas posições sobre um determinado problema.

Apesar das semelhanças com a pesquisa bibliográfica na pesquisa documental temos uma diferença na natureza das fontes sendo que esta analisa documentos que podem ser reelaborados ou receber uma interpretação diferente dependendo do olhar aplicado (GIL, 2008).

Este trabalho estrutura-se apresentando conceitos que vão desde a qualidade como termo geral, perpassando pela tanto pela Qualidade na educação como pela Qualidade Total da Educação e voltando os olhos para as pessoas que formam essa educação. A construção do que aqui se apresenta volta seu olhar a artigos científicos em bases consagradas, como o repositório da Scielo, optando pelas produções mais recentes sempre que possível. Para traçar um paralelo entre os conceitos apresentados, expõe-se o que é descrito no PDI do recorte analisado acerca do tema e finaliza-se com a conclusão do que foi encontrado nesta relação.

## 2 DA QUALIDADE À QUALIDADE DE VIDA NA EDUCAÇÃO

### 2.1 QUALIDADE

Como perspectiva do que é qualidade, parte-se aqui do conceito básico (e consequentemente generalista) descrito pelo dicionário onde esta é a “propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa”, mas também se entende como a discriminação do “grau negativo ou positivo de excelência” (OXFORD LANGUAGES, 2021).

Uma característica importante que influencia diretamente no que têm-se como qualidade, é que a dada descrição não pode ser observada sem analisar o contexto histórico no qual é moldado (DOURADO e OLIVEIRA, 2009). Desta forma, é de relevância extrema que qualquer estudo direcionado à análise da qualidade seja referenciado em um recorte temporal. Este molde de descrição do estudo permite que uma análise futura feita no trabalho possa, antes de traçar interpretações, contextualizar os resultados e assim ter uma visão sobre um comparativo mais atual.

O histórico da qualidade apresenta três grandes marcos sendo a inspeção, o controle estatístico e a garantia da qualidade. Neste contexto, a inspeção foi marcada na idade média, observando bens e serviços, produtos e condições gerais para o trabalho (PALADINI, 2004). A inspeção teve seu marco com a publicação de *The Control of Quality in Manufacturing* de G. S. Radford apresentando o controle da qualidade como um aspecto gerencial (SILVA, 2006).

Com a revolução industrial e o início da criação de produtos em massa, a verificação de produtos de forma unitária tornou-se inviável, tanto em questão de tempo quanto em questão de recursos humanos e financeiros. Desta forma, como se tem a ideia central que os produtos são criados em linhas de produção e, ao menos em ideia, da mesma forma, amostras estatísticas eram analisadas e emitido um padrão de qualidade (MONTGOMERY, 2008)

Por fim, a última era introduz na análise os membros da organização. Envolvendo os membros no contexto da análise, têm-se assim a visão do processo como um todo, levando assim a evitar as prováveis falhas no processo. E é aqui, conforme Maximiano (1995), na inserção dos membros que as pessoas passam a fazer parte da qualidade.

### QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Afunilando o conceito e voltando os olhos à educação, pode-se apresentar o conceito de qualidade conforme diversas perspectivas. Para isto, destaca-se:

a) A perspectiva Freireana que associa a qualidade a melhoria da vida das pessoas como um todo, bem como, no aspecto educacional, ao professor, ao aluno e à comunidade (GADOTTI, 2010);



## Pesquisa em Educação

b) Sobre a ética do ser social e dentro de um contexto social-mercadológico, Fonseca (2009, p. 154) relata que a qualidade na educação é relacionada ao:

indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado.

c) Fatores governamentais e políticos que determinam a qualidade com base em avaliações externas, financiamento público, inovação tecnológica e da formação administrativa e docente (Ibidem, 2009).

A qualidade da educação, conforme exposto por Davok (2007) e Fonseca (2009), anda alinhada com a política vigente do país e isto se prova na descrição política dos governos, embora não haja um consenso no conceito. Este aspecto também é reforçado na ideia de Dourado e Oliveira (2009, p. 202) quando relata que:

O delineamento e a explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade da educação e da escola têm ganhado importância, mesmo que, em alguns casos, como mera retórica, na agenda de governos, movimentos sociais, pais, estudantes e pesquisadores do campo da educação.

A concepção direta e objetiva do que é qualidade na educação mostra-se subjetiva e variante e Xavier (1991) mostra que o conceito, apesar de relacionado à ideia de tornar um produto ou serviço aceitável, é algo que não pode ser descrito, mas sim percebido.

A abordagem assumida para este artigo é relacionada ao indivíduo responsável pelo compartilhamento do conteúdo em sala de aula. Visto que a qualidade também é relacionada com o que é promovido para os elementos que fazem o processo acontecer, seja ele da área de atuação que for.

Esta perspectiva é assumida visto que está relacionada com o papel da escola, do professor e com a formação do cidadão como modificador do meio e/ou como consumidor. Neste ponto, temos também que o resultado leva diretamente à análise da profissão docente com resultado satisfatório, visto que, conforme Kamanzi, Lapointe e Dembélé (2019), a melhoria da qualidade da educação está em elevar o aprendizado do discente, e isso em si, traz valorização e reconhecimento social sendo diretamente ligado à vocação docente.

### 2.3 QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO

A gestão da Qualidade Total é descrita como algo gerenciado por todas as partes que compõem determinado modelo. Neste sentido temos, conforme apresentado por Msallam et al (p. 72), que a:

*Total quality management in education is one of the recent trends that have met a large and public boom in developing enterprise management by building a deep culture of quality in its comprehensive sense and creating a base of values and principles that make everyone in the organization know that quality is its responsibility and this is what distinguished developed countries when they applied these Concepts in education.*

Este conceito em que as partes são importantes para a construção do todo, não só para execução da atividade mas também para gerar e gerir a qualidade da ação, é fonte causadora de pertencimento das

partes no meio em que estão inseridos. Esta ideia também é defendida em vários estudos como Beaumont et al. 2011; Hargreaves et Fullan (2012), Dupriez et Malet (2013) Lessard et Carpentier (2015) e Benoit et al. (2017) resumidos na ideia de Kamanzi, Lapointe e Dembélé (2019, p. 430, tradução nossa) de que a “colaboração, interdependência profissional e complementariedade entre os atores” são pontos essenciais para garantir o sucesso.

### 2.4 A QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MEMBROS

Há antes de iniciar a discussão deste ponto, um detalhe que pode ser levantado como questionamento do porquê do debate da visão dos membros dentro da qualidade total da educação. Esta importância se dá ao observar a estrutura do conceito do que é a Gestão da Qualidade Total nas Escolas sendo que está foca o olhar, como princípio, no intuito de melhorar os produtos, serviços, atividades e objetivos obtendo como meta a satisfação do cliente (XAVIER, 1992). Ainda nesta abordagem, o foco no bem-estar dos membros advém como acréscimo deste processo (ibid).

Uma perspectiva comum sobre o sucesso das empresas está relacionada à satisfação dos membros que a compõem. Em termos pragmáticos e que podem ser vistos em palestras sobre a motivação do funcionário leva-nos a observar que, em teoria, a característica de felicidade relacionada à pessoa está diretamente associada ao sucesso no trabalho.

Esse aspecto de felicidade e satisfação, no ambiente de trabalho, é conhecido, conforme Oliveira, Carvalho e Rosa (2012), como Clima Organizacional e também está relacionado ao rendimento do trabalhador no ambiente laboral.

Também vemos que Kohler e Abreu (2017) corroboram com esta perspectiva quando apresentam que:

Pode-se definir Clima Organizacional como sendo um conjunto de valores, atitudes e padrões de comportamento, formais e informais, existentes em uma organização, refere-se aos aspectos organizacionais internos da empresa, faz parte da qualidade do ambiente empresarial, influenciando comportamento dos profissionais, positiva ou negativamente

Essa aferição do estado do ambiente interno da organização, principalmente analisada quanto ao fator humano em relação ao seu trabalho apresenta aspectos não sólidos, todavia possa ser percebido analisando o psicológico das pessoas, (CHIAVENATO, 2008).

Por também se tratar de uma organização (SILVA, 2001), o ambiente educacional deve analisar as pessoas que a compõem a fim de formar uma visão de como se apresenta o Clima Organizacional do seu espaço escolar. Desta forma, a fim de fornecer uma educação de qualidade, a escola (entende-se aqui escola como instituição de ensino independente da esfera e/ou nível que represente) voltar seus olhos ao estado de satisfação dos seus professores, a fim que este possam representar devidamente a

## Pesquisa em Educação

instituição onde atuam.

Partindo deste ponto, é esperado que a análise da qualidade seja retratada no PDI da instituição, mostrando assim que esta se compromete com a satisfação supracitada e tal satisfação faz parte da visão de futuro da escola.

### 2.5 QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO NO RECORTE ANALISADO

O estado da Bahia, com sua população estimada de 14.930.634 de pessoas em 2020 (IBGE, 2021a) foi o quarto em riqueza bruta no último trimestre de 2020 (id, 2021b). Mesmo ocupando a quinta colocação em tamanho por área, não, segundo o site e-mec<sup>1</sup> apenas seis instituições federais de ensino superior. Essa relação pode ser vista na Figura [1]:

**Figura 1:** Relação de Instituições Federais de Nível Superior na Bahia

Instituição - IES	Sigla	Município/UF
(14509) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO	IFBAIANO	Salvador/BA
(599) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA	IFBA	Salvador/BA
(578) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	Salvador/BA
(18506) UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA	UFOB	Barreiras/BA
(4503) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	UFRB	Cruz das Almas/BA
(18812) UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFSB	Itabuna/BA

**Fonte:** <https://emec.mec.gov.br>

Com base na relação apresentada no portal do e-mec, a busca pelos PDIs foi realizada diretamente nos sites institucionais e encontrada com facilidade. De posse dos PDIs, obteve-se o seguinte descritivo em relação à abordagem da qualidade nas instituições (Tabela 1):

**Tabela 1:** Apresentação da qualidade de vida no PDI das instituições

Instituição	Qualidade de Vida no PDI
IFBaiano	Apresenta a qualidade de vida do servidor no ambiente de trabalho definida como objetivo estratégico.

<sup>1</sup> No portal <https://emec.mec.gov.br>, em Consulta Avançada, foram habilitados os filtros: UF, BA; Categoria Administrativa, Pública Federal; Organização Acadêmica, Universidades e Institutos Federais; Tipo de Credenciamento, Presencial.

## Pesquisa em Educação

Instituição	Qualidade de Vida no PDI
IFBA	Apresenta a qualidade de vida ligada diretamente à Diretoria de Gestão de Pessoas através do Departamento de Qualidade de Vida.
UFBA	Apresenta a qualidade de vida e bem-estar no trabalho como Diretriz Estratégica e diretamente ligada à valorização do trabalhador e à criação de espaços de trabalho saudáveis.
UFOB	Apresenta a qualidade de vida como objetivo estratégico visando a melhoria desta qualidade no trabalho.
UFRB	Apresenta a qualidade de vida relacionando-a diretamente à formação do estudante, bem como à missão da universidade.
UFSB	Apresenta a qualidade relacionada a aspectos estudantis

Conforme pode ser observado na Tabela 1, exceto pela UFSB, foi encontrado no PDI de todas as instituições o aspecto da qualidade de vida voltada ao servidor em seus, reforçando a ideia da preocupação, não somente com o serviço prestado pela instituição, como também com quem presta este serviço.

Um aspecto importante a ser observado, é, conforme Lemos (2005), que a entidade professor antecede os marcos das criações das instituições de ensino. Embora o processo de ensino-aprendizagem tenha contexto histórico mais centrado no professor, a institucionalização do processo de ensino modificou (e ainda modifica) o trabalho docente, “especialmente em função das transformações no mundo do trabalho e da produção, das mudanças culturais e da evolução tecnológica” (Ibidem).

É justamente neste aspecto de mudanças sociais, mercadológicas e culturais, que a profissão docente luta pela valorização junto à sociedade. Tanto inserir, quanto fazer valer a qualidade de vida no trabalho no PDI da instituição, mostra um olhar comprometido com o profissional que lida diretamente com o consumidor de cultura e conhecimento gerados na instituição, mudando assim, o olhar da sociedade para a esta.

## 1 CONCLUSÃO

Partindo do pressuposto que a educação e a qualidade de vida não só estão ligadas, mas que uma é geradora da outra, têm-se que é de fundamental importância a descrição desta no PDI institucional.

A luta por reconhecimento que a classe docente enfrenta na sociedade moderna perpassa pelo reconhecimento na própria instituição e a descrição em um documento institucional publicado é um passo crucial para que a sociedade, tanto interna quanto externa, possam perceber que os pilares que mantêm o universo educacional de pé e vigiado de perto, a fim de garantir qualidade na sustentação da educação que esta oferece.

A visão e cobranças pesadas que a profissão docente vem sofrendo por fatores modernos, leva aos profissionais da educação a desenvolver problemas relacionados, exclusivamente, com sua atividade. Ao mostrar-se importando-se com tais problemas, a instituição acolhe ao profissional

deixando claro que este não está sozinho na luta por reconhecimento e que, ao menos dentro do próprio espaço de trabalho, o docente pode encontrar acolhimento para caminhar a um ambiente que apresente uma qualidade elevada tanto da vida no trabalho, quanto do serviço prestado à população como um todo.

### REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024 Informação e documentação —Numeração progressiva das seções de um documento**. Rio de Janeiro. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520 Informação e documentação – Citações em documentos**. Rio de Janeiro. 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. Administração Geral e Pública. 2.ed. – Rio de Janeiro : Elsevier, 2008. 4ª reimpressão.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba , v. 12, n. 3, p. 505-513, Sept. 2007 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=en&nrm=iso)>. access on 07 Feb. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300007>.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. CEDES, Campinas , v. 29, n. 78, p. 201-215, Aug. 2009. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso)>. access on 07 Feb. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Marília. **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRE O UTILITARISMOECONÔMICO E A RESPONSABILIDADE SOCIAL**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2021.

Gadotti, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem** -Moacir Gadotti. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. -- (Instituto Paulo Freire ; 5 / Série Cadernos de Formação)

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. Ed. São Paulos: Atlas , 2008.

GRAÇA, Margeylson Ribeiro da. **PÓS-AVALIAÇÃO: Uma proposta de retomada do processo de ensino após a avaliação da aprendizagem**. 2019. Dissertação de Mestrado. FICS.

## Pesquisa em Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. 2021a. Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba.html>> Acesso em março de 2021.

\_\_\_\_\_. Produto Interno Bruto – PIB. 2021b. Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>> Acesso em março de 2021.

IFBA. **O Instituto**. SD. Disponível em <<https://portal.ifba.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2021.

KAMANZI, Pierre Canisius. LAPOINTE, Pierre; DEMBÉLÉ, Martial. **La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec: entre l’optimisme des directions d’établissement et le scepticisme des enseignants**. Swiss Journal of Sociology, 45 (3), 2019, 427–445.

KOHLER, Adamaris. ABREU, Roseli Lima. ESTUDO DA SATISFAÇÃO E MOTIVAÇÃO NO TRABALHO: O caso de uma indústria eletroeletrônica de Panambi – RS. 2012. Disponível em < <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/5030/Adamaris%20Kohler.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em março de 2021.

LEMOS, J. C. **cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MONTGOMERY, Douglas C. Introduction to Statistical Quality Control. Sixth Edition. New York: John Wiley & Sons, 2008. Disponível em <[https://endustri.eskisehir.edu.tr/ipoyraz/TKY302/icerik/text%20book\\_montgomery\\_6th%20edition.pdf](https://endustri.eskisehir.edu.tr/ipoyraz/TKY302/icerik/text%20book_montgomery_6th%20edition.pdf)> Acesso em março de 2021.

PASCOAL, Miriam. **Qualidade de Vida e Educação**. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 17, p. 37-45, novembro 2004.

MSALLAM, Abdalqader A. AL HILA, Amal A. NASER, Samy S. Abu. SHOBAKI, Mazen J. Al. **The Reality of Achieving the Requirements of Total Quality Management in University Colleges**. Vol. 4, Issue 8, August – 2020. International Journal of Academic Management Science Research (IJAMSR)

OLIVEIRA, Daniele de. CARVALHO, Roberto José. ROSA, Antônio Carlos Moraes. **Clima Organizacional: Fator de Satisfação no Trabalho e Resultados Eficazes na Organização**. 2012. Disponível em < <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/37116504.pdf>> Acesso em março de 2021

OXFORD LANGUAGES and Google. **Qualidade**. 2021. Disponível em < <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=dicion%C3%A1rio#dobs=qualidade>> Acesso em 07 de fevereiro de 2021.

PALADINI, Edson Pacheco; Gestão da qualidade: teoria e prática, 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2004;

## Pesquisa em Educação

SILVA, Jerônimo J. C. Gestão escolar participativa e clima organizacional. *Gestão em Ação*. – UFBA, Salvador, v.4, n.2, p. 49-59, Jul./Dez. 2001.

XAVIER, Antônio Carlos da R. **Gestão da Qualidade Total nas Escolas: Um novo modelo gerencial para a educação.** 2009. Disponível em <[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0234.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0234.pdf)> Acesso em 07 de fevereiro de 2021.

Há 21 anos produzindo

# Conhecimento & Ciência



[www.editoracec.org](http://www.editoracec.org)

[editora@conhecimentociencia.com](mailto:editora@conhecimentociencia.com)

+55 91 99631-3408

## Apoio:



## Publique seu e-Book!



[www.conhecimentociencia.com](http://www.conhecimentociencia.com)