



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS

ETIANE MACIEL DE OLIVEIRA PAES

**A GESTÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA DE IMPERATRIZ-MA**

IMPERATRIZ
2025

ETIANE MACIEL DE OLIVEIRA PAES

**A GESTÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA DE IMPERATRIZ-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção de titulação no Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Alves Ferreira

Área de concentração: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação

IMPERATRIZ
2025

ETIANE MACIEL DE OLIVEIRA PAES

**A GESTÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA DE IMPERATRIZ-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção de titulação no Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Alves Ferreira

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR: PROFESSOR DR. ANTONIO ALVES FERREIRA
Universidade Federal do Maranhão (UFMA/PPGFOPRED)

EXAMINADORA EXTERNA DRA ALBIANE OLIVEIRA GOMES
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

EXAMINADOR EXTERNO DR HUGO LIMA ARAÚJO
Universidade Estadual do Sul do Maranhão (UEMASUL)

EXAMINADOR INTERNO DR. CARLOS ANDRÉ SOUSA DUBLANTE
Universidade Federal do Maranhão (UFMA/PPGFOPRED)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Maciel de Oliveira Paes, Etiane.

A GESTÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL PDI
EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA DE
IMPERATRIZ-MA / Etiane Maciel de Oliveira Paes. - 2025.
101 p.

Orientador(a): Antonio Alves Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, Imperatriz-ma, 2025.

1. Ensino Superior. 2. Gestão Educacional. 3.
Planejamento Estratégico. 4. Plano de Desenvolvimento
Institucional. I. Alves Ferreira, Antonio. II. Título.

Ao meu Deus e Senhor, dedico este trabalho.
Sem Teu cuidado e amor nada disto seria possível.

Toda hora e glória seja dada somente a Ti.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao meu Deus, a quem dedico e sempre dedicarei cada conquista; é tudo d'Ele, por Ele e para Ele. Em cada passo desta caminhada, Sua presença me acompanhou, fortalecendo minha fé, orientando minhas decisões e renovando minhas forças quando o caminho se tornou mais desafiador.

À minha família, expresso minha gratidão mais profunda. Ao meu marido Cristian, e aos meus filhos Henrique e Davi, que são, e sempre serão, o melhor presente que recebi na vida. A vocês, agradeço pelo amor que me sustenta, pela compreensão diante das ausências e pelo sentido que dão às minhas escolhas.

Aos meus pais, Vanda e Wilson, que sempre investiram na minha educação mesmo diante de tantas dificuldades, deixo meu reconhecimento e amor. Cada conquista carrega também o esforço, o exemplo e os valores que recebi de vocês.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Alves Ferreira, registro minha profunda admiração e gratidão. Agradeço por ser um professor de excelência, um orientador presente e, sobretudo, um ser humano admirável. Sua postura ética, sua serenidade ao orientar, sua escuta atenta e o respeito com que conduziu cada diálogo ultrapassam o campo acadêmico. Em momentos decisivos, suas palavras trouxeram direção, acolhimento e incentivo que fortaleceram não apenas a pesquisa, mas também a minha trajetória pessoal. Sou grata pela confiança, pela paciência e pelo acompanhamento atento em todas as etapas.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Albiane Oliveira Gomes, Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante e Prof. Dr. Hugo Lima Araújo, agradeço pela leitura criteriosa, pela seriedade nas análises e pelas contribuições. Suas intervenções ampliaram meu olhar sobre o objeto de estudo e suscitaram reflexões que contribuíram para aprimorar a consistência e o rigor desta pesquisa.

Aos professores do Programa, registro meu reconhecimento pela formação rigorosa e pelo estímulo constante à reflexão crítica, que ampliaram minha compreensão sobre a Educação.

Aos colegas do NEPED, agradeço pelas discussões, trocas intelectuais e pelo ambiente de estudo que favoreceu a maturação das ideias apresentadas nesta dissertação.

À UNISULMA, agradeço pelo incentivo, pela confiança e pela compreensão diante das demandas da formação. Trabalhar nesta instituição tem sido motivo de orgulho e satisfação.

Aos amigos, Beatriz, Dandara, Daniel, Lanna, Leide e Mariana, deixo meu agradecimento sincero. Alguns presentes no convívio diário, outros mais distantes, mas cada

um com um papel especial nesta jornada. O cuidado, as palavras de ânimo e a presença, em diferentes momentos, contribuíram de forma significativa para que eu seguisse adiante.

Agradeço, de coração, a todos que contribuíram e caminharam ao meu lado, de perto ou de longe.

Suba o primeiro degrau com fé. Não é necessário que você veja a escada. Apenas dê o primeiro passo.

(Martin Luther King)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a natureza política das práticas de gestão adotadas e implementadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) em uma Instituição de Ensino Superior privada localizada em Imperatriz-MA. Parte-se do pressuposto de que o PDI, além de constituir um requisito regulatório definido pela Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e pela Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pode configurar-se como instrumento de planejamento estratégico voltado à integração entre gestão acadêmica e administrativa. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, baseou-se em revisão bibliográfica sobre gestão educacional, políticas de regulação e planejamento estratégico, além do exame documental da legislação vigente e de instrumentos institucionais, entre eles o PDI 2020–2024, o Regimento Interno, o Relato Institucional e os Relatórios de Avaliação Externa para fins de credenciamento e reconhecimento de cursos (2023). Os resultados evidenciam que o PDI cumpre sua função regulatória, atendendo às exigências legais e avaliativas, mas demonstra predominância de metas quantitativas e limitações na definição de indicadores qualitativos. Verificou-se também que sua apropriação pela gestão ocorre de forma restrita e predominantemente formal, priorizando a conformidade regulatória em detrimento de seu potencial como instrumento de gestão estratégica e de acompanhamento contínuo. Conclui-se que, embora o PDI tenha se consolidado como documento essencial para os processos avaliativos e regulatórios da educação superior, sua efetiva utilização como instrumento de gestão requer maior integração entre planejamento, avaliação e práticas institucionais, bem como o fortalecimento de uma cultura de gestão participativa voltada ao aprimoramento organizacional e à consolidação de uma perspectiva democrática de gestão.

Palavras-chave: Ensino superior. Gestão educacional. Planejamento estratégico. Plano de Desenvolvimento Institucional.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the political nature of the management practices adopted and implemented in the Institutional Development Plan (PDI) of a private Higher Education Institution located in Imperatriz, Maranhão, Brazil. It is based on the assumption that the PDI, in addition to being a regulatory requirement defined by Law No. 9.394/1996 (Law of Guidelines and Bases of National Education) and Law No. 10.861/2004, which established the National System for the Evaluation of Higher Education (SINAES), can also be understood as a strategic planning instrument aimed at integrating academic and administrative management. The research, with a qualitative and descriptive-analytical approach, was grounded in a bibliographical review on educational management, regulation policies, and strategic planning, as well as in the documentary analysis of current legislation and institutional instruments, including the PDI 2020–2024, the Internal Regulations, the Institutional Report, and the External Evaluation Reports for reaccreditation and course recognition (2023). The results indicate that the PDI fulfills its regulatory function by meeting legal and evaluative requirements, but reveals a predominance of quantitative goals and limitations in defining qualitative indicators. It was also found that its appropriation by institutional management occurs in a restricted and predominantly formal manner, prioritizing regulatory compliance rather than its potential as a strategic management and continuous monitoring tool. It is concluded that, although the PDI has been consolidated as an essential document for the evaluative and regulatory processes of higher education, its effective use as a management instrument requires greater integration among planning, evaluation, and institutional practices, as well as the strengthening of a participatory management culture aimed at organizational improvement and the consolidation of a democratic management perspective.

Keywords: Higher education. Educational management. Strategic planning. Institutional Development Plan.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Obras analisadas no Estado da Arte
Quadro 2	- Documentos de análise
Quadro 3	- Relação entre LDB e elementos do PDI
Quadro 4	- Causas de falhas na implementação do Planejamento Estratégico
Quadro 5	- Correspondência entre Avaliação Institucional Externa e o PDI
Quadro 6	- Relação entre Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação e o PDI
Quadro 7	- Principais resultados das produções analisadas no Estado da Arte
Quadro 8	- Requisitos legais do PDI e sua materialização na IES estudada
Quadro 9	- Análise crítica das metas do PDI
Quadro 10	- Perspectivas de gestão das metas da IES estudada
Quadro 11	- Síntese dos achados da avaliação externa institucional (recredenciamento 2023)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	- Avaliação dos Cursos de Graduação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	- Câmara de Educação Superior
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CPA	- Comissão Própria de Avaliação
E-MEC	- Sistema de Regulação do Ensino Superior
ENAP	- Escola Nacional de Administração Pública
IACG	- Avaliação de Cursos de Graduação
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFMG	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFNMG	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do norte de Minas Gerais
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
NDE	- Núcleo Docente Estruturante
NGP	- Nova Gestão Pública
OS	- Organizações Sociais
OSCIP	- Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPGFOPRED	- Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PRODP	- Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas
SEMESP	- Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
UFBA	- Universidade Federal da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo do Planejamento Estratégico

Figura 2 Etapas do Planejamento Estratégico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Origem do estudo e contextualização da pesquisa.....	15
1.2	Delimitação do problema de pesquisa.....	16
1.3	Procedimentos Teórico-metodológicos.....	26
1.4	Estrutura da Dissertação.....	30
2	CONCEITOS INICIAIS PARA O DEBATE ACERCA DA GESTÃO EDUCACIONAL.....	32
2.1	Gestão a Partir das Teorias Clássicas.....	32
2.2	Planejamento estratégico e suas funções na gestão das instituições de ensino superior.....	40
3	GESTÃO GERENCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	49
3.1	A Reforma do Aparelho do Estado e Seus Impactos na Educação.....	50
3.2	Implantação da Lógica Gerencial na Educação.....	53
4	O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO	60
4.1	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): constituição histórica e legal.....	60
4.2	Perspectivas e desafios na implantação do PDI	70
4.3	Impactos do PDI no processo de Gestão Institucional e de Cursos	72
4.4	Produto da Pesquisa: Formação – O PDI como Instrumento Prático de Gestão.....	88
5	CONCLUSÕES	91
	REFERÊNCIAS	95

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta dissertação é a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como instrumento de suporte, planejamento e gestão nas Instituições de Ensino Superior (IES). Nesta seção introdutória apresenta-se a origem do estudo e a contextualização da pesquisa, situando o PDI no cenário atual das instituições educacionais. Em seguida, delimitou-se o problema de pesquisa e os objetivos desta investigação, o percurso metodológico e as estratégias e técnicas de coleta e análise de dados, além da estrutura do trabalho.

1.1 Origem do estudo e contextualização da pesquisa

Esta dissertação com o tema “A Gestão do Plano de Desenvolvimento Institucional em uma Instituição de Ensino Superior Privada de Imperatriz/MA”, surgiu a partir das observações e questionamentos a respeito das práticas de gestão das Instituições de Ensino Superior realizadas ao longo da minha trajetória profissional.

Isso denota, uma linha temporal que se dá no início da minha carreira na área administrativa de uma empresa, e a vivência com universo da gestão empresarial me fez escolher a graduação em administração, curso que concluí em 2006 na cidade de Jundiaí, no estado de São Paulo. Lá, constituí família e atuei em diversos setores administrativos, no atendimento ao cliente, um período no departamento de compras, na logística e posteriormente no financeiro, e por fim, na área de recursos humanos onde me detive por cerca de oito anos. Essa trajetória me fez perceber a importância da organização, dos processos e das ferramentas administrativas para o adequado desempenho das atividades organizacionais e para os resultados desejados pela empresa.

Aos poucos foi nascendo em mim o desejo de me tornar professora, pois desde pequena gostava de compartilhar os conhecimentos que possuía e de aprender com as pessoas que me cercavam. Assim, ao concluir minha especialização em Gestão de Pessoas, comecei a trilhar o caminho em busca da formação que me permitisse o exercício da docência. Ao retornar para Imperatriz, em 2014, adentrei em uma sala de aula para minha primeira experiência como professora do ensino superior. E desta forma me aproximei da área da educação.

Em 2018, encarei o desafio de coordenar os estágios do curso de administração no Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão - IESMA, uma instituição de ensino superior privada do município de Imperatriz. Pouco tempo depois, por volta do segundo semestre de

2019, passei a integrar a direção acadêmica, supervisionando as pastas de Iniciação Científica, Extensão, Estágios e TCC. Foi neste período que comecei a observar mais de perto as práticas administrativas da IES, os desafios enfrentados por seus gestores no desenvolvimento de suas muitas atividades, que vão da relação com os alunos e professores, à adequação dos cursos aos critérios estabelecidos pelas legislações vigentes, além das atividades propriamente gerenciais, administrativas e pedagógicas.

Em 2021, ao ingressar como aluna especial, no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da UFMA, na disciplina Tópicos de Gestão, as leituras críticas sobre a temática, em conjunto com minhas vivências profissionais e formação acadêmica, nutriram em mim o desejo de conhecer mais sobre a atuação dos gestores das IES e suas práticas de gestão, sob o olhar não apenas da administração, mas entendendo as especificidades da gestão escolar.

1.2 Delimitação do problema de pesquisa

As grandes transformações¹ políticas, econômicas e sociais ocasionadas pelo paradigma econômico² atual, os avanços científicos e tecnológicos, modificações do sistema de produção e as mudanças do mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho exigindo um perfil diferenciado de trabalhadores, impactando por consequência nos sistemas de ensino e nas escolas (Libâneo, 2018).

Tais transformações recaem suas influências ao longo da constituição histórica das Instituições de Ensino Superior no Brasil, que passaram por inúmeras transformações para adequar-se à dinâmica da sociedade. Cabe destacar, para efeitos de delimitação do objeto aqui estudado, os aspectos da política do Ensino Superior apresentados a partir da década de 1990, a citar: implementação da lógica da gestão gerencial, expansão do sistema de ensino superior, a partir das concessões na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes

¹ As transformações políticas, econômicas e sociais do paradigma da liberdade econômica no século XXI podem ser lidas criticamente à luz de Milton Santos. Para o autor, a globalização neoliberal resultou na privatização de funções estatais, no enfraquecimento da cidadania e na conversão de direitos sociais em mercadorias. No campo econômico, consolidou-se a lógica do sobreconsumo e da competitividade, aprofundando desigualdades e ampliando o desemprego e a pobreza. Socialmente, a figura do consumidor passou a sobrepor-se à do cidadão, restringindo a efetividade de direitos coletivos. Em contraposição, Santos defende “uma outra globalização”, horizontalizada, orientada pela cidadania e pela solidariedade, na qual “a vida não seja tributária do cálculo, mas haja espaço para a emoção” (Santos, 2002, p. 141). Para maior aprofundamento, ver Santos (1987; 2002; 2010).

² O século XXI é marcado pelo paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade, explícito no neoliberalismo de mercado que pressupõe uma economia de mercado autorregulável, onde o mercado é visto como o princípio fundador, unificador e autorregulador da nova ordem econômica e política mundial (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

e bases da educação nacional e a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Em tela, tem-se a materialidade de uma política educacional brasileira que condiz com o processo da lógica mercadológica, especialmente no que se refere ao ensino superior, conforme delineado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação estabelece, de forma ampla, as diretrizes que orientam a educação nacional e define os princípios de autonomia e gestão das instituições de ensino, cabendo ao Ministério da Educação (MEC) regulamentar e detalhar as normativas específicas para o funcionamento e a avaliação das Instituições de Ensino Superior.

Nesse cenário, a autonomia institucional prevista no Art. 53 da LDB, ao assegurar liberdade didático-científica, administrativa e de gestão financeira, apresenta uma dupla dimensão. De um lado, possibilita que as Instituições de Ensino Superior exerçam maior flexibilidade para estruturar cursos, currículos e estratégias de crescimento, estimulando a inovação e o fortalecimento de sua identidade institucional. De outro, essa mesma prerrogativa pode aproximar as IES da lógica de mercado, especialmente quando interpretada sob uma perspectiva gerencialista, que valoriza a competitividade e a eficiência administrativa.

Antes mesmo das reformas neoliberais dos anos 1990, a gestão educacional brasileira já apresentava marcas de racionalização administrativa oriundas de modelos externos ao campo pedagógico. Conforme Sander (2007), a administração da educação no Brasil foi historicamente influenciada por paradigmas advindos da administração pública e empresarial, configurando uma tradição de gestão orientada pelo controle, pela eficiência e pela padronização dos processos. Nessa mesma direção, Rosar (2012) destaca que a administração escolar foi tratada, durante décadas, como um problema técnico e organizacional, e não como um processo essencialmente educativo, o que favoreceu a adoção de valores de produtividade, eficiência e racionalização muito antes da consolidação das reformas neoliberais.

Ainda que a consolidação do modelo gerencial na administração pública brasileira tenha se intensificado a partir de 1990, as bases para sua institucionalização já vinham sendo estruturadas. Brulon, Ohayon e Rosenberg (2012) demonstram que, desde os anos 1960, o Estado brasileiro passou por reformas administrativas que incorporaram mecanismos de modernização, racionalização e busca por resultados, renunciando os princípios que mais tarde seriam sistematizados pela Nova Gestão Pública (*New Public Management*). Essa racionalidade, inspirada no setor privado, foi gradualmente redefinindo o papel do gestor público e fortalecendo uma visão de administração voltada ao desempenho, à mensuração e à competitividade.

Nessa perspectiva histórica, Newman e Clarke (2012) afirmam que o gerencialismo consolidou-se como uma racionalidade dominante nas reformas administrativas globais do final do século XX, introduzindo valores empresariais, performance, *accountability*, eficiência, no setor público. Ao ser inserida na educação, essa lógica contribuiu para uma reconfiguração das práticas de gestão, deslocando o foco da formação humana e social para metas operacionais e resultados mensuráveis.

Na década de 1990, o Brasil vivenciou uma intensificação do processo de globalização³ e uma maior inserção na economia mundial. Nesse contexto, a agenda neoliberal⁴ ganhou espaço, trazendo consigo uma série de reformas em diversos setores, incluindo a educação. A partir de então, a educação, de forma geral e principalmente a educação superior, passaram a ser vistas como um instrumento de formação de profissionais para o processo produtivo. Levando todo o paradigma educacional a ser reconfigurado de modo a atender a lógica economicista (Ribeiro; Chaves, 2011).

A partir das reformas dos anos 1990, esse modelo foi aprofundado sob o discurso de modernização e melhoria da qualidade, legitimando a adoção de práticas gerenciais e de mecanismos de avaliação baseados em resultados e desempenho. Castro (2007), ao analisar criticamente esse processo, evidencia que a gestão educacional passou a ser permeada por uma lógica indicista e gerencial, em que o êxito institucional é medido por metas e indicadores quantitativos, muitas vezes dissociados das dimensões formativas e sociais da educação. Essa racionalidade reforça uma visão instrumental da gestão, centrada no controle e na eficiência, o que tende a reduzir o espaço de reflexão pedagógica e a subordinar a função educativa às exigências produtivistas dos sistemas de avaliação.

Desse modo, Ribeiro e Chaves (2011) apontam que o modelo de gestão empresarial tem se infiltrado nas universidades, promovendo a adoção de mecanismos de produtividade e eficiência próprios do setor privado e subordinando a vida acadêmica à lógica do mercado e à captação de recurso. Modelo este que conforme Castro (2007, p.132) “busca estabelecer uma

³ A globalização refere à intensificação das relações e interdependência crescente entre pessoas, países e regiões em âmbito global, impulsionada pelo avanço tecnológico, pela comunicação global instantânea e pelo aumento da mobilidade de pessoas, mercadorias, capitais e informações.

⁴ A agenda neoliberal refere-se a um conjunto de princípios e políticas que têm como base a ideologia do liberalismo econômico. Enfatiza a importância da iniciativa livre, da redução da intervenção do Estado na economia e da promoção da competição e do mercado livre como chaveamento indispensável para o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Os defensores da agenda neoliberal argumentam que a redução do papel do Estado na economia, a desregulamentação, a privatização de setores públicos, a abertura comercial e a flexibilização trabalhista são medidas que impulsionam o desenvolvimento econômico e aumentam a eficiência do sistema.

cultura organizacional firmada nos princípios da gestão estratégica e do controle de qualidade orientada para a racionalização, a eficiência e a eficácia”.

Organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional exerceram influência significativa nesse processo, fornecendo orientações e financiamentos condicionados a políticas de ajuste estrutural e abertura econômica. Fato este observável a partir da análise das reformas no campo educacional realizadas a partir de 1994, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e continuadas de certa forma nos governos de Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer (Esteves, 2021).

É bem verdade que as práticas de gestão são imprescindíveis para o desenvolvimento de estratégias com objetivo de superar dificuldades, enfrentar desafios e em consequência, melhorar a qualidade do serviço prestado. Sobral e Peci (2008) afirmam que para alcançar os objetivos organizacionais, será necessário que as atividades sigam determinada ordem ou padrão, cabendo aos gestores o estabelecimento de estratégias e planos para tal. Entretanto os processos de gestão escolar, assumem significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Ou seja, refletem posições políticas e a respeito do papel da escola enquanto instrumento de transformação social (Libâneo, 2018). Desta forma, tais processos devem ser desenvolvidos nas instituições de ensino considerando suas particularidades, uma vez que,

[...] uma instituição de ensino possui peculiaridades que a distinguem de outras formas de organização, quer seja pública ou privada, razão pela qual não é salutar que ela seja gerida tal, qual uma organização que pertença a setores econômicos com características diferentes das suas. (Tachizawa; Andrade, 1999, p. 16).

Ao tratar da relação entre “Gerencialismo e Educação”, no que se refere às estratégias de controle e regulação da gestão escolar, Castro (2007, p. 131) pontua que:

A concepção de modernização da gestão vem sendo introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar. A gestão baseada nos resultados e nos indicadores de desempenho constitui-se em fator crucial da modernização da gestão educativa. Essa concepção tem se fortalecido no Brasil, a partir da última década do século XX, ao se iniciar o processo de reforma do aparelho do Estado.

Ao contribuir com as discussões sobre os impasses, perspectivas e compromissos da Gestão da Educação, Bordignon e Gracindo (2000) utilizam-se do termo “Gestão da Educação”, ainda que relacionando-o à realidade de escolas sob dependência administrativa das redes municipais, entende-a como um processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, reforçando ainda, a potencialidade do processo de gestão na transformação de metas e objetivos em ações, capazes de tornar concretas as

direções traçadas pelas políticas educacionais, de modo que sob o contexto social, político e econômico que nos cerca, cabe pensar em que direção as políticas educacionais brasileiras desejam conduzir a formação do cidadão brasileiro.

Neste sentido, observa-se que a gestão da educação, na contemporaneidade, tem gradualmente se afastado de uma abordagem contextualizada, assumindo os contornos das ideologias neoliberais que atravessam as diversas dimensões da vida social, política, econômica, educacional, cultural e ideológica. Assim, consolida-se uma concepção de qualidade educacional ancorada em princípios utilitaristas, pautada na lógica da classificação, da meritocracia e da competitividade. Essa concepção, muitas vezes mediada pelas próprias políticas educacionais, acaba por se naturalizar no cotidiano das instituições de ensino e nas práticas pedagógicas e administrativas.

Nesse contexto, a expansão do ensino superior brasileiro expressa de forma concreta essa racionalidade. Conforme Cabral Neto (2011), o processo de ampliação do sistema de ensino superior, sobretudo no setor privado, foi sustentado pelo discurso de que a educação seria um requisito essencial para que os países pudessem competir no mercado global e responder às exigências da reestruturação produtiva. O autor destaca que tal expansão ultrapassou a capacidade de atendimento do Estado, abrindo espaço para o fortalecimento das instituições privadas, cuja flexibilidade administrativa e diversidade de formatos atenderam com maior agilidade às demandas de mercado. Assim, a expansão, apresentada sob o argumento do desenvolvimento e da inclusão, acabou por reforçar a mercantilização da educação e consolidar o modelo gerencialista como matriz dominante da gestão educacional.

Durante este período de expansão do ensino superior no Brasil, os governos estimularam ativamente as instituições privadas de ensino superior a expandirem suas atividades. Isso foi alcançado por meio da liberalização dos serviços educacionais e da concessão de isenções fiscais, especialmente para instituições que ofereciam cursos aligeirados, com foco exclusivo no ensino e desvinculados da pesquisa (Chaves, 2008). Essas medidas incentivaram a criação de inúmeras instituições privadas de ensino superior no país. A flexibilização das regulamentações e a concessão de benefícios fiscais permitiram que essas instituições se estabelecessem mais facilmente, ampliando sua oferta de cursos e atraindo um número crescente de estudantes. As políticas de orientação neoliberal têm contribuído para ampliar processos de mercantilização no campo educacional. Nesse cenário, a educação passa gradualmente a ser tratada como um bem privado, regida por dinâmicas de oferta e demanda, em vez de ser compreendida como um direito social assegurado pelo Estado. Essa mudança de

concepção desloca o foco do compromisso público para uma lógica de prestação de serviços, na qual prevalecem critérios de mercado e competitividade.

Cabe destacar ainda os mecanismos de avaliação do ensino, estabelecidos a partir da Lei 10.861/2004, que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, implementado com o objetivo de avaliar a qualidade das instituições de ensino superior e dos cursos oferecidos. A partir desse sistema, foram estabelecidos critérios de avaliação institucional – externa, a ser conduzida pelo Ministério da Educação, e autoavaliação, de responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA), criada pela mesma lei.

A elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional é obrigatória para o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior no Brasil. Este documento de planejamento visa melhorar a qualidade da educação superior, constituindo um importante instrumento de auxílio para as Instituições de Ensino Superior. O PDI fornece informações relevantes que mantêm as instituições competitivas no mercado e permitem um controle eficiente dos recursos financeiros, viabilizando investimentos em infraestrutura, em profissionais qualificados e em novas tecnologias (Dal Magro; Rausch, 2012).

O Plano de Desenvolvimento Institucional é o principal documento de uma instituição de ensino superior. [...] Nesse documento são estabelecidos princípios, metas, resultados esperados e cronogramas para sua realização. [...] Tais subsídios permitem as IES estabelecer, aprimorar, rever e/ou ajustar sua proposta pedagógica institucional, bem como seus objetivos e metas com foco em seu desenvolvimento. (Neto; Andrade, 2017, p. 39)

Outrossim, afirma Muriel (2006) que, ao tornar o PDI obrigatório para o credenciamento de novas IES e a autorização de novos cursos, o governo demonstrou preocupação com o planejamento para a implantação de um novo empreendimento ou para o crescimento da instituição já existente. De modo que, apesar de ser obrigatório, para as IES, é uma oportunidade para realizarem um planejamento que de fato tragam resultados positivos, não apenas em termos financeiros, mas também no âmbito acadêmico, social e institucional, ao considerar aspectos como a ampliação do acesso, a permanência estudantil, a inovação pedagógica e a relevância social das ações. Entretanto, na maior parte das instituições, o PDI é compreendido como um documento meramente legal, desvinculado do Planejamento Estratégico.

A partir do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) do Ministério da Educação (2006) o Plano de Desenvolvimento Institucional passou a ser documento obrigatório nos processos de avaliação e os gestores das IES passam a desempenhar um papel ímpar nos processos de gestão. Entretanto, Muriel (2006) menciona em seu estudo que, os gestores educacionais são excelentes em educação, mas pecam na gestão de suas instituições por não

possuírem formação na área. Igualmente, os coordenadores de curso desempenham uma função que abrange dimensões acadêmicas, científicas, técnicas, pedagógicas e administrativas (Piazza, 1997 *apud* Cruz, 2008).

Cruz (2008) afirma em sua pesquisa que, geralmente, a função de coordenar um curso de graduação é delegada a professores de elevado desempenho, sem considerar o preparo para o exercício da atividade de gestão. De forma que a maior parte destes professores está despreparada para dirigir um curso, e acabam por aprender por meio de erros e acertos. Cabe então mencionar o que Sabadia (1998, p. 25) questionou:

Como se pode conceber uma discussão referente a questões pedagógicas, tais como, reforma de currículo, lotação de professores, oferta de disciplinas, aprovação de programas e supervisão das atividades docentes em sala de aula (...) sem um suporte formal didático-pedagógico que possa consubstanciar e aprofundar efetivamente as discussões pretendidas?

Assim, os profissionais da educação, especialmente seus gestores, sendo eles coordenadores ou gestores institucionais, passam então a enfrentar o desafio de manter o equilíbrio entre qualidade do ensino, desempenho econômico e desempenho acadêmico, avaliado na maioria das vezes por meio de indicadores quantitativos transformados em *ranking*⁵ de exploração comercial (Neto; Andrade, 2017).

Em meio a estas observações, surgem questionamentos sobre as práticas de gestão das Instituições de Ensino Superior e sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional, enquanto instrumento de gestão institucional. Quais são os fundamentos históricos e legais que o caracterizam? De que modo tem sido utilizado e em que medida contribui para os processos de gestão nas IES brasileiras, especialmente diante da configuração atual do ensino superior? Apesar de sua elaboração ser uma exigência normativa, cabe considerar a possibilidade de que o PDI, quando efetivamente apropriado pela gestão institucional, possa assumir um papel estratégico na definição de metas, na tomada de decisões e no acompanhamento das ações. Produzir um documento com tal complexidade apenas para atender à legislação talvez represente uma perda de potencial e de oportunidade de fortalecimento da gestão acadêmica.

O desenvolvimento do Estado da Arte, por meio do levantamento das produções científicas já realizadas sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como instrumento de gestão nas Instituições de Ensino Superior, evidenciou a relevância das discussões sobre essa temática. As obras foram selecionadas no Catálogo de Teses e

⁵ No contexto educacional, um *ranking* refere-se a uma classificação ou ordenação de instituições educacionais com base em critérios específicos. Esses critérios podem variar de acordo com o objetivo de envolvimento do *ranking*, mas geralmente indicadores de desempenho, credibilidade, qualidade acadêmica, recursos, produção científica, empregabilidade dos graduados, entre outros aspectos.

Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶, considerando o recorte temporal de 2018 a 2022, com o objetivo de identificar as produções mais recentes relacionadas ao tema.

Inicialmente, realizou-se uma busca livre utilizando os descritores Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI, Gestão, Planejamento e Coordenador de Curso, resultando em 52.285 produções. Para restringir o levantamento às áreas mais próximas ao objeto de estudo, aplicou-se o filtro Nome do Programa: Administração e Educação, obtendo-se 3.591 dissertações e 1.690 teses.

Em seguida, com o intuito de refinar a busca e localizar estudos diretamente relacionados ao foco da pesquisa, foi utilizada a combinação de termos com o operador booleano *OR*, formando a expressão “Plano de Desenvolvimento Institucional” *OR* “PDI”. Essa estratégia resultou em 43 produções, das quais foram analisados títulos e resumos para verificar a pertinência temática. Foram mantidos apenas os trabalhos que abordavam o PDI enquanto instrumento de gestão institucional ou de cursos, excluindo-se aqueles em que o termo aparecia de forma secundária ou descontextualizada.

Dessa forma, foram selecionadas cinco dissertações e uma tese para compor o corpus de análise deste estudo, as quais estão apresentadas no Quadro 1. Esse levantamento permitiu compreender o panorama das pesquisas existentes sobre o PDI, revelando que, mesmo reconhecido como exigência regulatória e mecanismo de planejamento, seu potencial como instrumento político-pedagógico e articulador da gestão institucional ainda é pouco explorado na literatura acadêmica.

Quadro 1 – Obras analisadas no Estado da Arte.

Nº	Título	Autor	Instituição	Ano	Tipo
1	O Plano de Desenvolvimento Institucional como instrumento de gestão estratégica em uma IES pública	Idenilda Nascimento Vales	Universidade da Amazônia – UNAMA	2018	Dissertação
2	Alinhamento estratégico entre e Avaliação Institucional da educação superior e o Plano de Desenvolvimento Institucional no Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Priscila Lacerda de Souza	Centro Universitário Unihorizontes	2022	Dissertação

⁶ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação, responsável pela formulação de políticas de expansão, avaliação e fomento da pós-graduação stricto sensu no Brasil. Além de sua função avaliativa, mantém o Catálogo de Teses e Dissertações, base de dados oficial de registro e divulgação da produção acadêmica nacional

3	Criação negociada de indicadores para avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional: uma análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do norte de Minas Gerais	Helmer Soares Veloso	Universidade Federal da Bahia	2018	Dissertação
4	Para além do PDI: proposta de implementação da estratégia em uma instituição de ensino superior	Marcos Almeida de Faria	Universidade Federal Fluminense	2020	Dissertação
5	Gestão estratégica de pessoas no contexto universitário: uma análise do modelo proposto no Plano de Desenvolvimento Institucional/UFBA (2018 – 2022) e os seus impactos nas práticas de gestão de pessoas da Pró-reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP/UFBA)	Evanise Tosta Santos	Universidade Federal da Bahia	2018	Dissertação
6	Os processos de gestão, planejamento e desenvolvimento de instituições de ensino superior públicas e confessionais-comunitárias do Brasil uma análise comparativa dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Marcelo Aparecido Phaiffer	Universidade Estadual de Campinas	2020	Tese

Fonte: Elaborado pela autora

A análise das produções, permitiu observar que todos os autores entendiam o Plano de Desenvolvimento Institucional como um instrumento de suporte ao planejamento estratégico. Correlacionando os objetivos gerais de cada pesquisa, percebe-se que todos os trabalhos, de certa forma, analisaram as práticas da gestão em relação às propostas do PDI para então compreender como os gestores e/ou a IES entendiam e utilizaram as propostas presentes no documento em suas atividades.

Vale destacar que dos seis trabalhos analisados, apenas um procurou identificar a correlação entre a avaliação institucional e o alinhamento estratégico da IES, o trabalho de Priscila Lacerda de Souza do Centro Universitário Unihorizontes, com o título *Alinhamento estratégico entre a Avaliação Institucional da educação superior e o Plano de Desenvolvimento Institucional no Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais* (2022). A obra demonstrou o interesse de relacionar a avaliação institucional com as práticas de gestão vinculadas ao planejamento estratégico, tendo como instrumento norteador o PDI, e confirmou

em seu resultado que o processo avaliativo municia a instituição de informações que podem ser utilizadas para planejamento estratégico.

Os demais trabalhos concentraram-se na análise da utilização do PDI pelos gestores, seja no âmbito de suas práticas de gestão cotidiana, seja nos processos formais de planejamento institucional. De forma geral, os resultados evidenciaram avanços relacionados à ampliação do conhecimento sobre a estrutura e os objetivos do documento, à incorporação de suas metas no planejamento setorial e à adoção de ações alinhadas a diretrizes nele previstas, como ajustes curriculares, investimentos pontuais em infraestrutura e incentivo à qualificação docente. Em alguns casos, verificou-se também maior integração entre setores administrativos e acadêmicos, decorrente da necessidade de cumprir etapas e metas estabelecidas no PDI. Entretanto, mesmo diante desses progressos, permaneceu evidente a limitação quanto ao entendimento do PDI como instrumento capaz de ir além do atendimento aos preceitos legais, restringindo-se muitas vezes à função de requisito normativo, sem plena exploração de seu potencial como instrumento estratégico de gestão institucional.

As leituras realizadas revelaram a relevância do Plano de Desenvolvimento Institucional como eixo estruturante do planejamento estratégico das Instituições de Ensino Superior. Observou-se, de forma recorrente, a interação entre a avaliação institucional, especialmente a conduzida pela CPA, o PDI e o planejamento estratégico, indicando que a compreensão e aplicação articulada desses instrumentos favorece maior coerência entre metas e ações, fortalece a integração entre setores, otimiza a utilização de recursos e potencializa a implementação de políticas acadêmicas e administrativas alinhadas às diretrizes institucionais e legais.

A revisão realizada, entretanto, demonstra que, apesar de abordarem o PDI como instrumento relevante para o planejamento estratégico, os estudos analisados convergem em apontar limitações estruturais e operacionais. De forma recorrente, o documento é tratado de maneira burocrática, com baixa articulação entre as metas previstas e a prática institucional, além de pouca conexão com os resultados da avaliação interna conduzida pelas CPAs. Também se verifica a ausência de mecanismos claros de acompanhamento e de indicadores qualitativos capazes de captar dimensões mais amplas e diversificadas do desempenho institucional, para além de métricas estritamente quantitativas. Essas lacunas, embora situadas em diferentes contextos institucionais, evidenciam um desafio comum: a dificuldade de transformar o PDI em instrumento efetivo de gestão integrada e participativa. Tal constatação dialoga com a problemática aqui investigada, ao indicar que compreender como o PDI é apropriado na gestão

institucional, especialmente no contexto de uma IES privada, pode contribuir para identificar caminhos que superem essas limitações e potencializem seu uso estratégico.

Estas constatações reforçam a relevância desta pesquisa, que traz, como questão central: *Quais as práticas de gestão implementadas por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional em uma Instituição de Ensino Superior privada de Imperatriz-MA?*

Apresentamos ainda, como questões norteadoras:

1. Como se estabeleceu a constituição histórica e legal do Plano de Desenvolvimento Institucional?
2. Qual o papel do PDI na gestão das Instituições de Ensino Superior?
3. Quais os desafios na implantação do PDI, enquanto instrumento de gestão acadêmica, na atual configuração do Ensino Superior privado?

Diante dessa problemática e das questões norteadoras, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar a natureza política das práticas de gestão adotadas e implementadas no Plano de Desenvolvimento Institucional em uma Instituição de Ensino Superior privada de Imperatriz-MA.

Assim, para alcance do objetivo geral, a pesquisa tem como objetivos específicos:

- a. Conhecer a constituição histórica, política e legal do Plano de Desenvolvimento Institucional, destacando o seu papel na gestão das Instituições de Ensino Superior;
- b. Discutir os pontos e contrapontos que se apresentam na implantação do PDI, enquanto instrumento de gestão acadêmica, na atual configuração do ensino superior brasileiro;
- c. Analisar a gestão do Plano de Desenvolvimento Institucional de uma Instituição de Ensino Superior privada localizada em Imperatriz-MA.
- d. Elaborar e propor uma formação continuada sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional, com vistas a qualificar a compreensão, a construção e o uso do PDI como instrumento de planejamento e gestão educacional.

1.3 Procedimentos teórico-metodológicos

Para a análise do objeto em questão, esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, amplamente utilizada em pesquisas educacionais por sua capacidade de compreender fenômenos complexos e contextuais. Conforme pontua Minayo (2001) busca compreender a complexidade e a subjetividade dos fenômenos sociais, levando em consideração as interpretações individuais e os contextos sociais, concentra-se no universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos à simples

operacionalização de variáveis, permitindo ao pesquisador explorar de maneira profunda e detalhada os aspectos subjetivos e simbólicos da realidade estudada, facilitando a compreensão das dinâmicas e processos que permeiam o contexto educacional.

Essa escolha é justificada pela necessidade de uma compreensão mais profunda do objeto de estudo. Além disso, Flick (2009) destaca que a abordagem qualitativa é essencial para captar a diversidade de perspectivas e experiências dos participantes, o que é particularmente relevante em estudos de caso e pesquisas em contextos educacionais. A flexibilidade metodológica e a ênfase na interpretação dos dados coletados permitem uma análise mais rica e contextualizada dos fenômenos estudados.

O presente estudo concentra-se na análise do Plano de Desenvolvimento Institucional como um instrumento para a gestão das instituições de ensino superior e de seus cursos, e para tal, iniciamos com uma pesquisa bibliográfica que nos permite analisar a evolução histórica das concepções de gestão, da função dos gestores nas Instituições de Ensino Superior e coordenadores de cursos. Também investigamos o marco regulatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, previsto pela Lei nº 10.861 de 2004, e outros fundamentos legais que regem o Sistema de Ensino Superior Brasileiro. Para isso, utilizamos como base de coleta uma variedade de fontes, incluindo o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A construção deste referencial teórico foi fundamental para o desenvolvimento de uma compreensão teórica sólida sobre o tema investigado. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica envolve a análise de obras publicadas, como livros, artigos científicos e teses, com o objetivo de reunir informações e conhecimento pré-existente sobre o estudo. Desta forma, foi possível identificar lacunas na literatura, mapear o estado da arte do tema e fundamentar teoricamente a pesquisa.

Complementarmente, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que a pesquisa bibliográfica é essencial para o embasamento teórico e metodológico de qualquer investigação científica. Ao revisar criticamente a literatura existente, o pesquisador é capaz de contextualizar seu estudo dentro do campo de conhecimento, identificar abordagens teóricas relevantes e estabelecer conexões entre diferentes estudos e perspectivas.

Em consonância com os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa documental que pode ser entendida como um estudo que “[...] fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.” (Triviños, 1987, p. 111), utilizando documentos internos – elaborados pela IES estudada (regulamentos, manuais de

procedimentos, o próprio Plano de Desenvolvimento Institucional) – e documentos externos, que subsidiam ou regulamentam as práticas da instituição, embora não sejam de sua autoria, tais como políticas públicas e normativas oficiais de âmbito nacional referentes à educação e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Esses documentos constituem o corpus normativo que fundamenta a organização, o planejamento e a avaliação institucional, permitindo examinar como os princípios legais são incorporados às práticas de gestão acadêmica e administrativa.

A análise documental tomou como base os documentos relacionados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Documentos de análise

Fontes Documentais	Descrição
Lei n.º 9.394/1996	Estabelece as normas gerais da educação nacional, organizando os níveis e modalidades de ensino.
Decreto n.º 9.235/2017	Regulamenta os atos autorizativos de funcionamento das instituições e cursos de educação superior no Brasil.
Lei n.º 10.861/2004	Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, regulamentando os processos de avaliação institucional, dos cursos e do desempenho dos estudantes.
Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 67/2003	Orienta a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional pelas Instituições de Ensino Superior.
Plano de Desenvolvimento Institucional 2020–2024	Define os objetivos, metas, diretrizes e estratégias institucionais para um período de cinco anos, abrangendo aspectos acadêmicos, administrativos e financeiros.
Portaria Normativa MEC n.º 23/2017	Define regras e procedimentos para regulação, supervisão e avaliação das instituições e cursos superiores.
Regimento Interno da IES	Normatiza a estrutura organizacional, as competências dos órgãos colegiados e as atribuições dos setores e membros da comunidade acadêmica.
Relato Institucional 2014 A 2018	Documento elaborado pela Comissão Própria de Avaliação que apresenta os resultados da autoavaliação da IES, contemplando análise das dimensões do SINAES, pontos fortes, fragilidades e ações de melhoria.

Fonte: Elaborado pela autora

Para a análise, selecionou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional referente ao período de 2020–2024, por se tratar do ciclo mais recente em vigor na instituição à época da pesquisa. A escolha desse recorte temporal justifica-se por refletir as diretrizes e estratégias

institucionais mais atuais, o que possibilita identificar com maior precisão as dificuldades encontradas em sua implementação, as práticas de gestão efetivamente adotadas e os resultados já observados. Além disso, o exame desse período permite avaliar a aderência do planejamento às exigências normativas vigentes e aos instrumentos de avaliação utilizados pelo Ministério da Educação, oferecendo subsídios para compreender o alinhamento entre o planejamento formal e a prática institucional.

Este estudo buscou examinar não apenas o texto do PDI, mas também as condições e processos que o moldam, pois é fundamental que a pesquisa vá além da mera descrição, exigindo a explicitação dos referenciais que a fundamentam. Como defende Mainardes (2018, p. 192), “é essencial que as pesquisas ultrapassem o nível descritivo e que os pesquisadores explicitem os seus referenciais teóricos de análise, ou seja, a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e indicações do emprego da epistemometodologia”. Ou seja, é fundamental que a pesquisa vá além da mera descrição, incorporando uma análise sustentada por referenciais teóricos e normativos capazes de orientar a interpretação dos dados e a construção dos argumentos.

No presente estudo, essa perspectiva se concretiza ao examinar o PDI 2020–2024 não apenas quanto à sua estrutura formal, mas à luz da literatura sobre gestão educacional, planejamento institucional, articulando-o às exigências do Decreto nº 9.235/2017, à Lei nº 10.861/2004 e aos instrumentos de avaliação do MEC. Ao explicitar tais elementos e adotar um posicionamento crítico, a análise busca compreender não apenas o conteúdo do PDI, mas também as práticas de gestão que dele derivam e suas implicações.

Como locus da pesquisa foi escolhida uma Instituição de Ensino Superior privada em atividade há 21 anos no município de Imperatriz - MA, e que oferece atualmente nove cursos de graduação e onze de pós-graduação *Lato Sensu*. De acordo com informações disponíveis em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020–2024), a instituição surgiu no início dos anos 2000, em resposta à carência de oferta de ensino superior no sul do Maranhão, realidade que à época forçava muitos jovens a buscarem qualificação em centros urbanos mais distantes.

Segundo os registros constantes tanto no PDI quanto no relato da Comissão Própria de Autoavaliação, a proposta de implantação da instituição surgiu por iniciativa de um grupo de empreendedores locais, que visava ampliar o acesso ao ensino superior na cidade e em seu entorno. Em 2001, com o apoio técnico de instituições parceiras, iniciaram-se os primeiros estudos sobre a demanda educacional da região, incluindo visitas a municípios vizinhos e levantamento de dados junto a escolas de ensino médio e órgãos públicos locais.

O credenciamento da IES junto ao Ministério da Educação foi concedido em 2004, ano em que se iniciou a oferta do curso de Serviço Social. A estrutura física inicial foi instalada em imóvel cedido por uma entidade do setor produtivo e passou por adaptações conforme as exigências legais. Desde então, a instituição ampliou a oferta de cursos e investiu na qualificação do corpo docente e na consolidação de sua estrutura administrativa. Conforme os dados da CPA e da Secretaria Acadêmica, o número de discentes matriculados cresceu de 550, em 2004, para 1.729 em 2024. O corpo docente, que contava inicialmente com 32 professores, passou a ser composto por 101 profissionais com formação em nível de especialização, mestrado e doutorado, atuando sob diferentes regimes de trabalho: tempo integral, parcial e horista.

A IES consolidou sua atuação nas áreas das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e da Saúde, norteando suas atividades pelos princípios do ensino, da pesquisa e da extensão. De acordo com o PDI, entre suas políticas institucionais destaca-se o incentivo à formação continuada dos docentes, com estímulo à pós-graduação *stricto sensu*, promovendo o aperfeiçoamento institucional e qualificando o quadro docente. As atividades de extensão são promovidas por meio de ações sistemáticas junto à comunidade, nas áreas de educação, saúde, assistência jurídica e orientação profissional. A iniciação científica é incentivada por meio de eventos acadêmicos, grupos de estudo e publicações, buscando integrar teoria e prática no processo formativo.

Ainda segundo os dados institucionais, até o ano de 2024, mais de 5 mil estudantes egressaram da instituição, distribuídos entre os cursos de Administração, Direito, Serviço Social, Nutrição, Enfermagem, Educação Física, Ciências Biológicas e Estética e Cosmética. O corpo técnico-administrativo é composto por 43 profissionais com diferentes níveis de escolaridade e atuação distribuída em quatro categorias funcionais: nível básico (auxiliares de serviços gerais, motoristas, porteiros), nível médio (auxiliares administrativos), nível superior (funções técnicas e científicas) e nível superior especial (cargos de direção, gerência e supervisão). Esses profissionais são contemplados por políticas institucionais de qualificação e plano de carreira.

A infraestrutura física da instituição inclui biblioteca com acervo físico e digital, laboratórios por área, clínicas-escola, rede de internet sem fio em toda a unidade e espaços destinados a atividades práticas. Tais elementos compõem o cenário institucional no qual se insere esta investigação.

1.4 Estrutura da Dissertação

Para atender aos objetivos propostos no presente estudo, a dissertação segue estruturada em três seções, além desta introdução e das conclusões.

A primeira seção teórica, intitulada “Conceitos Iniciais para o Debate Acerca da Gestão Educacional”, apresenta os fundamentos da administração sob a perspectiva das Teorias Clássicas de Taylor, do Fordismo e do Sistema Toyota. A exposição desses referenciais permite compreender como tais concepções, inicialmente voltadas ao setor produtivo, ultrapassaram os limites do campo industrial e passaram a influenciar práticas de organização e gestão em diferentes áreas, incluindo a educação. Além disso, a seção também aborda o planejamento estratégico como instrumento que deve orientar as ações institucionais.

Na segunda seção, "Gestão Gerencial na Educação Brasileira a partir da Década de 1990", é discutida a Reforma do Aparelho do Estado e seus impactos na educação, com ênfase na implantação da lógica gerencialista no setor educacional fomentada pela reforma, que favoreceu a entrada da iniciativa privada na educação com o objetivo de ofertar serviços com maior eficiência e qualidade, e o papel regulatório e fiscalizador do Estado. A seção apresenta ainda as características da gestão gerencial, seus impactos na gestão educacional.

A seção intitulada “O Plano de Desenvolvimento Institucional como Instrumento de Gestão no Ensino Superior” discute a importância e a aplicação do PDI no contexto das instituições de ensino superior. Inicia com a análise de sua constituição histórica e legal, destacando os marcos normativos que orientam sua elaboração. Em seguida, aborda as perspectivas e os desafios que surgem no processo de implantação, considerando elementos teóricos e práticos que influenciam sua utilização. Também são examinados os impactos do PDI na gestão institucional e dos cursos, especialmente no que se refere à eficiência, à qualidade e ao alinhamento estratégico das ações acadêmicas e administrativas. Ao final, a seção apresenta o produto deste estudo: um curso de formação voltado a gestores e demais atores institucionais, com o objetivo de promover o uso do PDI como instrumento de gestão, superando a compreensão restrita de cumprimento da legislação.

2 CONCEITOS INICIAIS PARA O DEBATE ACERCA DA GESTÃO EDUCACIONAL

Esta seção aborda conceitos fundamentais para a compreensão das práticas de gestão contemporâneas. Inicialmente, são discutidas as contribuições das teorias clássicas da administração, incluindo o taylorismo, o fordismo e o toyotismo, desenvolvidas no final do século XIX e início do século XX em resposta à necessidade de maior eficiência e produtividade, impulsionada pelo intenso processo de industrialização e pelas mudanças econômicas do período.

Essas teorias introduziram princípios de gestão baseados na racionalização do trabalho, na padronização de tarefas e na otimização de processos produtivos e foram fundamentais para o desenvolvimento das práticas de gestão em diversos contextos empresariais e industriais. Com o tempo, esses conceitos de administração, inicialmente desenvolvidos para o setor privado, foram adaptados para a gestão educacional e escolar.

A seção explora ainda o planejamento estratégico e suas funções na gestão das Instituições de Ensino Superior, destacando as etapas que compõem o processo de planejamento – diagnóstico, definição de objetivos, formulação de estratégias, implementação e avaliação – como elementos centrais para a organização e o direcionamento institucional. Além de cumprir exigências legais e regulatórias, a seção apresenta a visão de teóricos que discutem o papel do planejamento estratégico como suporte à tomada de decisão e como mecanismo de integração entre as dimensões acadêmica, administrativa e financeira. Nessa perspectiva, evidencia-se como o planejamento pode contribuir para a consolidação da missão institucional e para a sustentabilidade das IES, funcionando como um eixo estruturante da gestão.

2.1 Gestão a Partir das Teorias Clássicas

Discutir sobre gestão exige, inicialmente, uma retomada de sua origem e evolução. Do ponto de vista etimológico, a palavra gestão deriva do latim *gestio*, que remete à ação de gerir, de administrar. Embora frequentemente seja utilizado como sinônimo de administração, o termo passou a adquirir contornos próprios, especialmente a partir das críticas dirigidas à concepção tradicional de administração vinculada ao modelo fabril e ao racionalismo produtivista, características predominantes no contexto da sociedade industrial.

Lück (2017), com base em autores como Morin (1985) e Capra (1993), observa que o conceito de gestão resulta de uma nova compreensão sobre a condução dos destinos das

organizações, orientada por uma visão sistêmica. Essa perspectiva considera o todo em relação às partes e as partes entre si, de modo a promover maior efetividade no funcionamento do conjunto organizacional. A gestão, nesse sentido, se apresenta como superação das limitações impostas pela visão fragmentada e mecanicista que caracteriza a administração clássica.

A partir do final do século XIX, o mundo assistiu ao aprofundamento do que ficou conhecido como Segunda Revolução Industrial, caracterizada pela expansão do uso de novas fontes de energia, pelo desenvolvimento de maquinários mais complexos, pela intensificação da produção em larga escala e pela concentração crescente dos mercados. Esse processo se deu em meio a uma crise estrutural do capital, cujos efeitos ultrapassavam as fronteiras da economia e atingiam diretamente as formas de organização do trabalho. Como observa Araújo (2025), esse período foi marcado por recessão e pela necessidade de reorganização da economia, o que impulsionou o desenvolvimento de um novo padrão tecnológico que transformaria significativamente os sistemas de gestão do trabalho.

A ampliação das capacidades produtivas das fábricas não foi acompanhada por uma distribuição equitativa dos ganhos, gerando tensões entre capital e trabalho e exigindo das empresas, maior controle sobre o tempo, o rendimento e o comportamento dos trabalhadores. Nesse cenário, o discurso da eficiência passou a ocupar papel central, servindo de base para a elaboração de métodos racionais de gestão que buscavam maximizar a produtividade e reduzir os custos operacionais.

É nesse contexto que se insere o pensamento de Frederick Winslow Taylor, cuja proposta ficou conhecida como Administração Científica. A mecanização e a expansão das fábricas contribuíram para um aumento significativo da produção, mas também evidenciaram desafios relacionados à eficiência e à gestão do trabalho (Maximiano, 2012). Neste período, afirma Chiavenato (2014), o crescimento acelerado e desorganizado das empresas aumentou a complexidade de gerenciamento, exigindo uma abordagem mais apurada que substituísse o empirismo e improvisação dominantes. Os trabalhadores possuíam autonomia para executar suas tarefas conforme julgavam mais adequadas, o que resultava na ausência de uniformidade nos métodos de trabalho, dificultava a supervisão, o controle e a padronização de processos, instrumentos e ferramentas. Além disso, essa variabilidade contribuía para diferenças importantes nos métodos produtivos adotados pelas indústrias, comprometendo a eficiência e a comparabilidade entre elas (Silva, 2013).

Conforme aponta Maximiano (2012), para Taylor, uma boa administração fundamentava-se em quatro princípios: a) deveria conciliar o pagamento de altos salários aos trabalhadores, com baixo custo de produção para a empresa; b) era necessário a aplicação de

métodos de pesquisa para identificar a forma mais eficiente de execução das tarefas, não deixando a escolha destes métodos na responsabilidade dos trabalhadores; c) os trabalhadores deveriam ser escolhidos de forma criteriosa, garantindo a compatibilidade entre suas aptidões individuais e as tarefas designadas; d) propunha a criação de uma atmosfera de cooperação íntima e cordial entre a administração e os trabalhadores, de modo a favorecer um ambiente psicológico favorável à aplicação desses princípios.

Os princípios tayloristas, propuseram o aumento do tempo e do ritmo de trabalho como caminho para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, mas implicaram contradições significativas. Taylor justificava uma intervenção rigorosa no controle de tempos e movimentos para maximizar a produtividade. Essa abordagem ocasionou mudanças profundas no processo de trabalho, retirando do trabalhador o domínio sobre as técnicas produtivas e transferindo esse controle para a gestão, consolidando a racionalidade produtiva como instrumento de supervisão e eficiência. Princípios como racionalização, produtividade, especialização e controle formaram a base teórica da prática administrativa, orientada para assegurar a divisão do trabalho e seu controle em todos os níveis organizacionais, desde o planejamento até a execução do processo produtivo (Rosar, 2023).

Neste modelo, o princípio orientador é a eliminação do desperdício de tempo e esforço do trabalhador, implementando um conjunto de normas e procedimentos meticulosamente definidos que devem ser rigorosamente seguidos. O planejamento e concepção do trabalho são centralizados e nitidamente segregados da execução, estabelecendo uma dicotomia entre o trabalho intelectual dos gestores e o trabalho manual dos operários. O taylorismo promove uma supervisão intensiva e um controle minucioso do processo laboral, buscando eficiência e produtividade máximas por meio da aplicação de métodos tidos como científicos (Batista, 2008).

A administração, nesse contexto, passou a ser uma atividade planejada e estruturada, com foco na eficiência e no controle rigoroso dos processos de trabalho (Chiavenato, 2003). Entretanto, essa lógica reforçou o controle do trabalho pelo capital, ampliando a subordinação dos trabalhadores às estratégias empresariais. Sua teoria representa a tentativa de reorganizar o trabalho fabril com base em princípios de mensuração, padronização e controle. Ainda que apresentada como uma solução técnica para os problemas da produção, a administração científica responde, de forma direta, às contradições do capitalismo em crise, ao buscar estabilizar a produção, disciplinar a mão de obra e assegurar a continuidade da acumulação de capital sob novas formas de organização do trabalho.

Embora Taylor afirme que “o principal objetivo da administração deve ser assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado” (Taylor, 1990, p. 24), a leitura de sua obra evidencia que essa prosperidade é concebida de forma assimétrica. Aos empregadores, ela se traduz em altos dividendos e desenvolvimento no mais alto grau possível para garantir estabilidade produtiva. Aos trabalhadores, mesmo que Taylor mencione os “salários mais altos dos que os recebidos habitualmente” e o “aproveitamento mais eficiente das aptidões individuais”, esse ideal está sempre subordinado ao controle rigoroso das tarefas e à supressão do que ele denomina como “vadiagem⁷” no trabalho.

A suposta elevação do trabalhador a funções mais elevadas, segundo suas aptidões, esvazia-se diante da imposição de ritmos intensificados de produção e da centralização das decisões nas mãos da gerência. A ideia de prosperidade, portanto, opera como retórica legitimadora da intensificação do controle e da maximização da produtividade. Ainda que se utilize de termos como cooperação e benefício mútuo, o modelo proposto por Taylor está centrado na valorização do capital e na disciplinarização da força de trabalho, característica que marcaria boa parte das teorias administrativas posteriores.

Enquanto Taylor estruturava a administração científica, Henry Ford propunha a reorganização do processo produtivo por meio da mecanização e da linha de montagem. A proposta inicial do fordismo consistia em limitar o deslocamento do trabalhador dentro da fábrica, utilizando uma esteira que levava o material até o operário. A divisão do trabalho foi sistematizada de modo que cada trabalhador fosse continuamente abastecido com as peças necessárias à execução de sua tarefa, reduzindo o tempo ocioso e os movimentos considerados desnecessários (Araújo, 2021).

A teoria da administração por ele desenvolvida, consolidou-se como um modelo de produção em massa, padronização dos produtos e integração da força de trabalho ao maquinário industrial. A linha de montagem, ao automatizar o ritmo de produção, incorporava os princípios da administração científica ao mesmo tempo em que os ampliava por meio da mecanização. Deste modo, o fordismo é frequentemente interpretado como um aprimoramento do taylorismo, pois concilia a lógica da racionalização operária com o desenvolvimento técnico das fábricas (Araújo, 2021).

⁷ Taylor utiliza o termo “vadiagem” para se referir ao tempo não produtivo do trabalhador dentro da jornada laboral. Para ele, mesmo quando bem-intencionado, o operário tende a não aplicar o máximo de seu esforço se não for submetido a métodos rigorosos de controle e supervisão. A “vadiagem sistemática” seria, portanto, um obstáculo à eficiência e deveria ser combatida por meio da padronização e da divisão racional das tarefas.

A racionalidade do fordismo reside na maximização da eficiência produtiva através da simplificação e repetitividade das tarefas, reduzindo assim o custo unitário dos bens à medida que se amplia a produção. A gestão fordista foca no controle rigoroso do processo de trabalho e na redução dos gastos de produção, encarnando uma visão que prioriza a quantificação e a economia de escala (Batista, 2008). Tenório (2011) descreve este modelo como uma extensão natural das ideias de Taylor, aplicadas à produção em massa industrial. Conforme o autor, o Fordismo é notável pela introdução da linha de montagem, que revolucionou a indústria automobilística e a produção em geral, permitindo uma produção em larga escala de produtos homogêneos. Este sistema enfatiza a standardização dos produtos e dos processos de trabalho, o que não só facilita a produção em massa, mas também reduz significativamente os custos de fabricação.

Além disso, o fordismo está associado ao pagamento de alta elevação, uma estratégia que a Ford implementou para garantir que os trabalhadores pudessem comprar os produtos que produziam, fomentando assim o consumo de massa e promovendo um ciclo de produção e consumo que sustentasse uma economia industrial. O fordismo, portanto, não se limita a ser um sistema de produção; ele também molda a estrutura econômica e social, influenciando as práticas laborais e de consumo. Associado à estratégia de elevar os salários para fomentar o consumo, esse modelo consolidou a lógica de acumulação do capital pela produção e reprodução em larga escala (Tenório, 2011). Contudo, ao padronizar produtos e processos, o fordismo reduziu o trabalhador a uma peça substituível na engrenagem produtiva, desconsiderando sua complexidade subjetiva e social.

Embora o discurso fordista tenha promovido a ideia de que os trabalhadores alcançariam progresso material por meio de salários mais elevados e acesso ao consumo dos próprios bens que produziam, essa aparente prosperidade esconde contradições estruturais relacionadas à intensificação do trabalho e à perda de autonomia. O modelo se baseia em um processo de exploração ampliada do tempo e da energia dos trabalhadores, mesmo sob a promessa de melhoria nas condições de vida. A concentração das decisões no nível técnico-gerencial e a simplificação das tarefas impõem limites à emancipação do trabalhador, que permanece submetido a um sistema de controle rígido e verticalizado. Essa tensão evidencia uma das principais contradições do fordismo: a promessa de progresso individual convive com uma lógica de organização que reforça a alienação, a fragmentação e a intensificação da exploração da força de trabalho.

A década de 1970 marcou o fim de um longo período de crescimento econômico sustentado, que havia caracterizado as economias capitalistas no pós-Segunda Guerra Mundial.

Como observa Pinto (2012), a crise do petróleo de 1973 e a estagnação econômica com inflação elevada, evidenciaram as limitações do paradigma fordista em responder às novas exigências do capital. Nesse contexto, tornou-se necessário reformular os mecanismos de organização do trabalho e redefinir os modelos produtivos, de modo a restaurar a capacidade de acumulação e competitividade das empresas.

No Japão, esse cenário impulsionou o desenvolvimento de formas alternativas de organização do trabalho, surge uma nova proposta produtiva sistematizada para eliminar desperdícios, flexibilizar os processos e incorporar, de forma organizada, a iniciativa e o saber tácito dos trabalhadores ao processo de produção. Esta reestruturação produtiva que deu origem ao modelo toyotista não surgiu abruptamente nos anos 1970, mas foi o resultado de um processo histórico de refinamento das formas de gerenciamento do trabalho iniciadas com o taylorismo e o fordismo. Segundo Pinto (2012), as práticas de controle, padronização e racionalização do trabalho já vinham sendo desenvolvidas, sendo oportunamente intensificadas no contexto da crise do capital.

O Sistema Toyota de Produção, idealizado por Taiichi Ohno, foi estruturado com o objetivo de eliminar integralmente o desperdício e superar os limites do modelo de produção em massa estadunidense. Suas bases se apoiam em dois pilares: o *just in time* e a autonomia com um toque humano⁸. Essa abordagem implicou na alteração da lógica da produção, fazendo com que a produção passasse a ser comandada a partir do processo final, permitindo a interrupção imediata diante de qualquer irregularidade e potencializando o controle do processo produtivo. Como destaca Batista (2008, p. 10),

tais fundamentos desenvolveram a ideia do trabalho em equipe, dos círculos de controle da qualidade (CCQs), da multifuncionalidade, da flexibilidade e do estímulo à iniciativa do trabalhador, e que já estavam presentes no modelo fordista, ainda que de forma embrionária e não sistematizada.

A proposta sistematizou a apropriação do saber tácito dos trabalhadores, visando à padronização das operações e ao desenvolvimento máximo de suas aptidões individuais. No entanto, tal envolvimento ocorre sob rígido controle, como alerta a autora ao citar Ohno: “a mente industrial extrai conhecimento do pessoal da fabricação, dá o conhecimento às máquinas

⁸ Autonomia com um toque humano é um conceito que combina a automação das máquinas com a intervenção ativa do trabalhador. Nesse modelo, os equipamentos operam de forma autônoma, mas são programados para parar imediatamente diante de qualquer anormalidade. Cabe ao trabalhador identificar o problema, corrigi-lo e retomar o processo. Essa lógica visa garantir a qualidade do produto e integrar o julgamento humano ao controle da produção.

que funcionam como extensões das mãos e pés dos operários, e desenvolve o plano de produção para toda a fábrica” (Ohno, 1997, p. 65, *apud* Batista, 2008, p. 9).

Essa racionalidade ampliou a intensidade do trabalho ao exigir múltiplas funções, maior controle e responsabilização individual dos trabalhadores, integrando o trabalhador de forma mais profunda à lógica da produção, inclusive no plano simbólico, por meio do que Batista descreve como a penetração na “alma” do trabalhador. Trata-se, portanto, de uma estratégia sofisticada de controle, que utiliza o envolvimento subjetivo como meio de reforçar a disciplina e ampliar a produtividade, mantendo a hierarquia e o domínio do capital sobre o trabalho.

Desta forma, é possível compreender o toyotismo não como uma ruptura em relação aos modelos anteriores de organização do trabalho, mas como uma reformulação adaptada às novas exigências do capital. Ao incorporar elementos da subjetividade do trabalhador como parte do processo produtivo, esse modelo sofisticou os mecanismos de controle e intensificou a exploração, preservando, sob novas formas, a lógica central do taylorismo e do fordismo.

A administração tradicional adota uma lógica mecânica e linear, centrada no controle e na eficiência dos processos, com pouca abertura à complexidade das relações institucionais. A influência organizacional é exercida de maneira hierárquica, fluindo de cima para baixo e de fora para dentro das unidades operacionais. Essa estrutura favorece o emprego de pessoas e de recursos de forma a maximizar a eficiência operacional, visando à realização dos objetivos institucionais.

O papel do gestor, neste contexto, é predominantemente associado às funções de comando e controle, operando sob uma perspectiva objetiva que presume uma separação clara entre o sujeito que administra e o objeto administrado. Tal visão reforça a ideia de uma atuação despersonalizada e distanciada sobre a realidade, focada primariamente nos resultados e na otimização dos processos (Lück, 2017).

Ainda que tenham surgido no setor industrial, esses modelos foram progressivamente incorporados pela gestão pública, inclusive na área educacional, moldando práticas e estruturas administrativas, especialmente com a ascensão da Nova Gestão Pública (NGP) a partir dos anos 1990. No campo educacional, essa influência tem se manifestado na adoção de práticas gerenciais centradas em desempenho, metas, controle e avaliação.

Essa perspectiva ressoa com a adoção do modelo gerencialista, que enfatiza o cumprimento de metas, a avaliação de desempenho e a gestão por resultados, muitas vezes em detrimento da autonomia e da participação democrática nas instituições de ensino (Chaves et al., 2008). No entanto, essa visão utilitarista da administração desconsidera aspectos subjetivos e relacionais da gestão, reduzindo a complexidade dos processos educativos a meros

indicadores de produtividade. Dessa forma, aplicar esta lógica organizacional tradicional ao setor educacional, pode resultar na despersonalização da gestão, afastando-se de modelos mais humanizados e participativos, como aqueles propostos pelas abordagens democráticas e inovadoras de gestão escolar.

Conforme analisa Araújo (2021), esse processo provocou a reconfiguração da escola pública em direção a um modelo empresarial, no qual a racionalidade pedagógica é subordinada à lógica da produtividade. A gestão educacional passa, então, a operar com instrumentos gerenciais importados do setor privado, como indicadores de desempenho, rankings, bônus por resultados e contratos de metas, práticas que ignoram a natureza relacional, formativa e contextual do processo educativo.

Nessa perspectiva, ao analisar o Decreto n.º 9.235/2017, que estabeleceu novo marco regulatório para o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação no sistema federal de ensino superior, substituindo normas anteriores e reorganizando os fluxos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições, com a perspectiva das teorias clássicas de gestão, observa-se a presença de elementos como padronização de processos, hierarquia de competências e definição clara de funções, refletindo princípios administrativos que visam a eficiência e o controle. A regulação, a supervisão e a avaliação, conforme definidas na norma, podem ser compreendidas como funções gerenciais que articulam planejamento, organização, direção e controle na gestão das IES.

A objeção fundamental que se impõe é que a aplicação acrítica dos princípios administrativos clássicos na educação desloca o foco da formação humana para o cumprimento de metas quantificáveis, esvaziando o sentido social e emancipador da escola. Nesse modelo, o conhecimento é instrumentalizado, e tanto professores quanto estudantes são reduzidos a funções operacionais, desconectadas da proposta formativa integral.

Embora as teorias clássicas da administração tenham contribuído para sistematizar princípios de organização, eficiência e racionalização do trabalho, seu caráter centralizador e técnico pouco dialoga com a complexidade das instituições educacionais. O modelo taylorista-fayolista, ao enfatizar a padronização e a hierarquia, e a burocracia weberiana, ao privilegiar normas rígidas e a impessoalidade, representam concepções de gestão que reduzem o processo administrativo a mecanismos de controle e previsibilidade. Trata-se de uma tecnificação da gestão educacional que empobrece a prática pedagógica e compromete os valores democráticos que deveriam orientar a política educacional. Araújo (2021) sintetiza essa tensão ao afirmar que há um conflito entre a racionalidade técnica que busca previsibilidade e controle, e a racionalidade educativa, que exige abertura, diálogo e reflexão crítica.

Em contraste, a gestão democrática e participativa, consagrada na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, insere a dimensão política no ato de gerir, ao reconhecer a universidade como espaço plural que deve ser construído coletivamente. Como ressalta Araújo (2021), a gestão democrática vai além de uma técnica administrativa; é uma prática pedagógica e política que assegura a coparticipação e a corresponsabilidade dos sujeitos envolvidos. Portanto, compreender as origens, fundamentos e desdobramentos das teorias clássicas da administração, bem como seus impactos sobre a gestão educacional, é condição indispensável para o questionamento das reformas gerenciais que vêm precarizando o trabalho docente e restringindo a função social da educação superior. Essa reflexão abre espaço para discutir o planejamento estratégico como instrumento que pode tanto reproduzir a lógica centralizadora herdada dos modelos clássicos quanto se constituir em ferramenta de democratização, quando orientado por princípios participativos e de compromisso social, tema que será aprofundado no próximo tópico.

2.2 Planejamento estratégico e suas funções na gestão das instituições de ensino superior

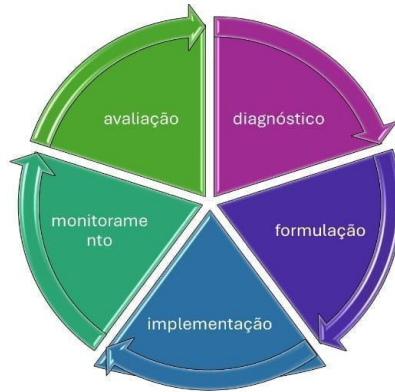
A lógica que sustenta o planejamento estratégico repousa na capacidade das organizações de definir sua direção futura com base em escolhas deliberadas e sustentadas. Em termos operacionais, trata-se de um processo gerencial que estabelece o rumo a ser seguido pela organização com vistas à consecução de uma situação desejada (Luz, 2014). Ou seja, como afirma Pinheiro (2024, p.15) “o planejamento estratégico é um processo que visa antecipar o futuro, estabelecendo metas e definindo as melhores estratégias para alcançá-las, alinhando a organização ao ambiente em que está inserida. Nesse sentido, planejar ultrapassa o simples ato de prever: envolve escolhas estruturadas sobre caminhos possíveis, responsabilidades atribuídas e meios de execução compatíveis com os fins institucionais.

Essa compreensão é aprofundada por Luz (2014), ao afirmar que o planejamento pode ser visto como um conjunto de ações interligadas e complementares, realizadas nas diferentes instâncias da organização, com a finalidade de alcançar determinado objetivo. Para o autor, o planejamento assume caráter dinâmico e se configura como um instrumento de transformação da realidade.

Pinheiro (2024) destaca, com base no Caderno de Planejamento Estratégico da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), que o planejamento estratégico deve ser concebido como um ciclo contínuo e dinâmico, estruturado em cinco etapas interdependentes:

diagnóstico, formulação, implementação, monitoramento e avaliação, conforme ilustrado na Figura 2.

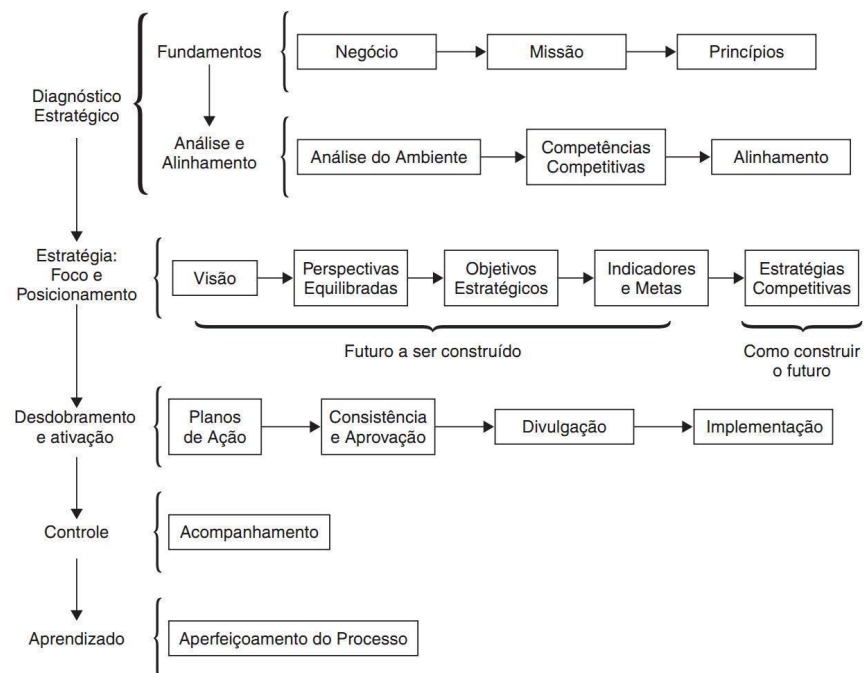
Figura 1 – Ciclo do planejamento estratégico



Fonte: Pinheiro (2024)

De forma complementar, Colombo (2007) apresenta um modelo mais detalhado desse processo, representado na Figura 3. Nesse esquema o planejamento estratégico se organiza em etapas interdependentes que estruturam o processo de definição, execução e avaliação das estratégias até o aprendizado institucional.

Figura 2 – Etapas do planejamento estratégico



Fonte: Colombo (2007)

Na fase de diagnóstico estratégico, a autora destaca a necessidade de determinar a situação atual da instituição, considerando seu negócio, missão, valores e princípios. Esse momento compreende a análise do ambiente interno e externo, bem como a identificação das competências competitivas e do alinhamento organizacional. O objetivo é estabelecer os fundamentos que servirão de base para a formulação da estratégia.

A etapa seguinte, estratégia: foco e posicionamento, corresponde à definição da visão de futuro, dos objetivos estratégicos e das estratégias competitivas, articulados a partir de perspectivas equilibradas que orientam a ação institucional em diferentes dimensões. Nessa fase, devem ser definidas metas e indicadores, que devem ser pensados considerando que não servem apenas para mensurar mudanças e desempenho, mas também como mecanismos de estímulo e mobilização para transformações internas, favorecendo o engajamento coletivo em torno dos resultados.

O desdobramento e ativação consiste em traduzir as escolhas estratégicas em planos de ação concretos. Esses planos devem contar com responsáveis definidos, prazos estabelecidos e previsão de custos e recursos, assegurando equilíbrio financeiro e viabilidade operacional. A consistência e aprovação envolvem a análise de aspectos relacionados à legislação educacional, à conjuntura econômica e política e ao mercado, garantindo que o planejamento agregue valor aos públicos atendidos e seja validado pela alta direção. A divulgação, por sua vez, deve alcançar toda a comunidade acadêmica, de modo a promover engajamento e consolidar uma cultura institucional voltada à implementação da estratégia.

A fase de controle é destinada ao acompanhamento sistemático da execução, verificando se as ações desenvolvidas estão em conformidade com os objetivos e metas estabelecidos. Nessa etapa, o gestor deve participar ativamente do desenvolvimento dos trabalhos, realizando comparações entre o previsto e o realizado para analisar a necessidade de novas estratégias, identificar oportunidades e corrigir erros e falhas em tempo hábil. O controle também envolve o fornecimento de feedback às equipes, por meio de reuniões que reforcem o alinhamento e promovam a motivação, estimulando o otimismo e mantendo o foco nos resultados.

Por fim, a etapa de aprendizado promove o aperfeiçoamento do processo por meio da análise crítica dos resultados. Essa retroalimentação possibilita a revisão de diagnósticos e a redefinição de estratégias, reafirmando o caráter dinâmico e contínuo do planejamento estratégico.

Dessa forma, Colombo (2007) sistematiza o planejamento estratégico como um processo cíclico e dinâmico, no qual cada etapa se conecta às demais, garantindo coerência entre o diagnóstico da realidade, as estratégias formuladas, a execução prática, o monitoramento

e aprendizado. Essa lógica aproxima-se diretamente do Plano de Desenvolvimento Institucional, que também deve articular essas dimensões para assegurar alinhamento entre a missão institucional, as estratégias adotadas e os resultados a serem alcançados.

Entretanto, a prática do planejamento exige mais do que estrutura técnica, demanda uma cultura institucional que favoreça sua efetividade. Como destaca Luz (2014), planejar é também um processo educativo, sendo a capacitação dos sujeitos envolvidos uma variável determinante. A ausência de formação técnica adequada limita a aplicabilidade das ações e enfraquece a potência transformadora do planejamento no cotidiano institucional.

A centralidade do planejamento estratégico nas IES exige, portanto, precisão conceitual e coerência política. A missão institucional de produzir e socializar conhecimento só se concretiza de forma efetiva quando planejamento e gestão compartilham uma mesma intencionalidade estratégica. Não se atentar para isto compromete não apenas a operacionalização, mas também esvazia o papel do planejamento enquanto mediação entre fins e meios. Por isso, ele não pode ser reduzido a um jargão ou a um conjunto de rotinas burocráticas, mas deve refletir escolhas conscientes alinhadas à função social da instituição.

Falar em planejamento, neste contexto, nos leva a considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), uma vez que não se pode pensar a organização da educação superior sem referência ao seu marco legal. Ainda que a LDB não trate especificamente do planejamento, define finalidades e princípios que exigem sua presença como condição para serem alcançados. Entre eles estão o estímulo à criação cultural, ao desenvolvimento científico e tecnológico, a produção intelectual qualificada, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o exercício da autonomia institucional de forma responsável. Para que tais disposições não se restrinjam ao plano normativo, as instituições precisam estruturá-las em objetivos e metas, o que confere ao planejamento papel essencial. É nesse sentido que o PDI se apresenta como o principal instrumento de concretização das finalidades legais, articulando missão, políticas e estratégias institucionais.

Quadro 3 – Relação entre a LDB e elementos do PDI

LDB – Finalidades e Princípios da Educação Superior	Elementos mínimos do PDI (Decreto nº 9.235/2017, art. 21)	Relação Direta
---	---	----------------

Estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento científico e tecnológico (art. 43, I e II)	Políticas de ensino, pesquisa e extensão; Missão, objetivos e metas institucionais	O PDI operacionaliza a finalidade da LDB, traduzindo em políticas e metas as diretrizes gerais da educação superior.
Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 43, VII)	Políticas de ensino, pesquisa e extensão; Organização didático-pedagógica dos cursos	O PDI explicita como a indissociabilidade se concretiza nos cursos e projetos institucionais.
Formação de profissionais competentes e compromisso com a responsabilidade social (art. 43, IV e VII)	Políticas de responsabilidade social; Políticas de atendimento a estudantes e egressos	O PDI traduz a responsabilidade social em ações, programas e indicadores.
Autonomia universitária para criar cursos, definir currículos, administrar recursos (art. 53)	Estrutura organizacional e administrativa; Sustentabilidade financeira; Gestão de infraestrutura	O PDI organiza como a autonomia será exercida, garantindo coerência com a missão institucional.
Produção intelectual e qualificação docente (art. 52)	Políticas de pessoal; Políticas de capacitação e qualificação	O PDI define estratégias para garantir titulação docente, regime de trabalho e qualificação permanente.

Fonte: Elaborado pela autora

A relação entre a LDB e os elementos mínimos do PDI evidencia que o cumprimento das finalidades legais da educação superior só é possível quando traduzido em planejamento, e o PDI é o documento que concentra essa função. Entretanto, a efetivação desse planejamento não ocorre de forma neutra, pois envolve escolhas, disputas internas e condicionantes externos que orientam as prioridades institucionais. Outro ponto a se considerar é que o planejamento educacional não se constitui como um processo neutro e técnico. Sua natureza política é inegável, uma vez que está intrinsecamente vinculada às relações de poder que atravessam o Estado e a sociedade. Como afirma Oliveira e Cypriano (2014), planejar é intervir em disputas, refletindo projetos societários em conflito e interesses hegemônicos. Nesse sentido, qualquer proposta de planejamento carrega em si a marca das correlações de força vigentes, não podendo ser compreendida como mero procedimento técnico.

Essa concepção é reforçada quando os autores, apontam que o planejamento é um instrumento de coerência entre decisões políticas. Longe de se restringir à organização racional de ações, o planejamento estatal assume a função de orientar e dar direção às escolhas públicas,

operando como engrenagem para a consolidação de determinado projeto de sociedade. Na educação, essa perspectiva é especialmente relevante, dada sua complexidade como política social e sua relação direta com a formação de sujeitos e cidadanias.

No contexto brasileiro, consolidou-se ao longo do século XX uma concepção de planejamento fortemente centralizada, sustentada pela retórica da racionalidade técnica. Esse cenário fica mais complexo à medida que o planejamento educacional, especialmente no ensino superior, incorpora progressivamente modelos oriundos do setor empresarial. Embora essa transposição traga inovações em organização e avaliação, exige reflexão crítica sobre sua adequação ao campo educacional. Phaiffer (2020) adverte que o planejamento deve preservar a singularidade dos processos formativos e considerar as finalidades sociais da educação superior.

As primeiras décadas do século XXI foram marcadas por uma intensa expansão do ensino superior no Brasil. Esse movimento impôs às Instituições de Ensino Superior o desafio de revisar suas estruturas e práticas administrativas, como resposta às novas exigências regulatórias e à crescente complexidade das políticas educacionais. Conforme analisa Phaiffer (2020), o planejamento passou a ser um mecanismo estratégica para garantir sustentabilidade institucional, especialmente diante da ampliação das demandas sociais e dos limites impostos pelo financiamento público e privado. O autor destaca ainda que as mudanças políticas, econômicas, sociais e tecnológicas no ensino superior levaram o Governo Federal a adotar o planejamento estratégico como diretriz obrigatória, impondo às IES a elaboração de seus PDIs. Um dos efeitos mais marcantes foi a necessidade de controle rigoroso de custos, motivada pela busca de qualidade nas instituições públicas e pela competitividade no setor privado.

Em contextos de restrição orçamentária, planejamento e gestão tornam-se mecanismos centrais para assegurar o funcionamento eficiente das IES. Longe de serem apenas instrumentos operacionais, passam a ocupar posição de destaque nas decisões acadêmicas e administrativas, atuando na alocação racional de recursos e na definição de prioridades institucionais. Como enfatiza Phaiffer (2020), seu papel ganha densidade na medida em que se revelam alternativas de baixo custo com alto potencial de impacto.

No campo do ensino superior, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão constitui o núcleo da missão institucional. Essa indissociabilidade, prevista legal e pedagogicamente, não se realiza de forma espontânea, exigindo planejamento integrado e gestão estratégica. Segundo Phaiffer (2020), a vinculação entre as dimensões político-pedagógicas e gerenciais é o que possibilita enfrentar as limitações estruturais e financeiras que afetam historicamente as IES no Brasil, sobretudo aquelas que atuam fora dos grandes centros urbanos.

A institucionalização do planejamento no ensino superior ganhou novo contorno com a consolidação do Plano de Desenvolvimento Institucional, especialmente após o Decreto nº 5.773/2006. O PDI se firmou como um instrumento normativo e operacional capaz de articular diretrizes acadêmicas, administrativas e financeiras, alinhando os projetos institucionais às exigências do sistema de regulação. Para além do cumprimento formal, seu potencial reside na possibilidade de orientar o desenvolvimento com base em metas pactuadas e compromissos de qualidade educacional (Phaiffer, 2020).

Esse movimento foi aprofundado pelo Decreto n.º 9.235/2017, que complementa e atualiza as disposições anteriores, reforçando a necessidade de planejamento institucional estruturado, conectado tanto ao processo avaliativo conduzido pelo SINAES quanto ao cumprimento das metas previstas no PDI. O PDI não é apenas um documento formal exigido para credenciamento e renovação de reconhecimento de cursos, mas um mecanismo operacional de gestão, orientando a definição de metas e ações. A norma impõe, assim, que o planejamento estratégico institucional esteja articulado a indicadores de qualidade estabelecidos pelo MEC, o que limita a autonomia institucional na definição de prioridades, mas fortalece a *accountability*⁹ no ensino superior. Dessa forma, a relação entre regulação e planejamento torna-se explícita ao vincular atos autorizativos e credenciamentos a indicadores de qualidade, condicionando a continuidade da oferta à implementação de ações compatíveis com diretrizes estratégicas previamente definidas.

No contexto da gestão universitária contemporânea, Phaiffer (2020) pontua que o desafio não está apenas em escolher alternativas adequadas, mas em propiciar que os participantes do processo de planejamento façam as perguntas certas, ampliando a reflexão coletiva. Essa perspectiva converge com a compreensão de que, o planejamento estratégico desponta como um recurso indispensável para o enfrentamento das novas demandas sociais, legais e institucionais que pressionam as IES. Nesse sentido, o planejamento deve ser conduzido sob os princípios da legalidade, da transparência, da efetividade, da publicidade e da

⁹ O termo *accountability*, em linhas gerais, refere-se à ideia de responsabilização e prestação de contas por parte dos gestores públicos diante da sociedade. No campo educacional, esse conceito vem sendo associado a mecanismos de avaliação e controle que buscam aferir a eficiência das políticas implementadas. Para fins de compreensão conceitual, e não de aprofundamento teórico, destaca-se que o termo possui sentidos diversos na literatura. Estudos como o de Oliveira e Santos (2021) revelam uma polarização discursiva, ora tratando *accountability* como transparência e obrigação de informar, ora como responsabilização direta de profissionais da educação por resultados, especialmente em avaliações de larga escala. Essa segunda acepção é a mais recorrente, assumindo frequentemente um viés tecnocrático e meritocrático. Assim, embora o conceito possa remeter a práticas democráticas de controle social, seu uso no contexto das políticas educacionais brasileiras tem sido marcado por lógicas de regulação verticalizada e cobrança de desempenho, distantes de uma concepção participativa e coletiva de gestão.

participação coletiva, materializando-se, sobretudo, na estruturação do PDI e em sua avaliação sistemática. Como ressalta Luz (2014), é justamente a articulação entre planejamento e legalidade que possibilita às instituições alcançar resultados mais consistentes e legitimados.

Ainda que o planejamento estratégico represente um avanço no modo de organização institucional, sua implementação não está isenta de falhas. Oliveira (2012, apud Luz, 2014) identifica duas causas centrais de insucesso demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Causas de falhas na implementação do planejamento estratégico.

Categoria	Descrição da falha
Sistema de controle e avaliação	Ausência de instrumentos adequados ou incompatibilidade com o planejamento.
	Desconsideração custo-benefício
Interação com os membros da IES	Participação insuficiente.
	Falta de comprometimento.
	Desconhecimento dos objetivos estratégicos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Luz (2014).

Por fim, o planejamento, ainda que projetado para o futuro, precisa dialogar com as necessidades que emergem no presente. Luz (2014, p. 76) lembra que “o planejamento das ações futuras das instituições é fator essencial para contribuir com seu sucesso, além da necessidade de serem levadas em consideração algumas necessidades que surgem ao longo do tempo”.

Assim, o planejamento institucional não pode se fossilizar; ao contrário, precisa ser permanentemente revisitado, com flexibilidade para ajustar-se às contingências sem perder a coerência com a missão institucional.

É importante considerar que a prática do planejamento deve ser instituída nas IES como parte de sua cultura organizacional e não apenas como uma exigência legal. As Instituições precisam ter consciência de onde estão e para onde querem ir, escolhendo caminhos que as ajudem a sair do senso comum, de forma a alcançar o resultado social que faz parte de sua missão. Nesse sentido, é preciso que as IES saibam o que fazer, como fazer, com que fazer e para quem fazer (Luz, 2014, p. 83).

Nesse sentido, no contexto das Instituições de Ensino Superior, o planejamento estratégico encontra no Plano de Desenvolvimento Institucional sua materialização formal e normativa. O PDI, ao estabelecer missão, objetivos, metas e diretrizes para um ciclo plurianual, traduz as escolhas estratégicas da instituição em ações concretas, articulando dimensões acadêmicas, administrativas e financeiras. Dessa forma, ele funciona como principal instrumento para alinhar as políticas institucionais aos marcos legais e aos instrumentos de

avaliação externos, ao mesmo tempo em que orienta a tomada de decisões e o acompanhamento dos resultados. Assim, compreender o planejamento estratégico nas IES implica necessariamente compreender o papel do PDI como eixo estruturador e articulador de todas as iniciativas institucionais, garantindo coerência entre as intenções declaradas e a execução das ações.

3 GESTÃO GERENCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A década de 1990 marcou, no Brasil, a intensificação do processo de globalização e a adoção de uma agenda neoliberal que influenciou diretamente as políticas públicas, incluindo a educação superior. Nesse contexto, a Reforma do Aparelho do Estado redefiniu o papel estatal, transferindo para as instituições maior responsabilidade pela gestão e pelo financiamento de suas atividades, ao mesmo tempo em que ampliou a participação do setor privado no ensino superior.

Alves (2015) analisa que a década de 1990 esteve alinhada às diretrizes do Consenso de Washington¹⁰, priorizando abertura comercial, privatizações e disciplina fiscal. Esse alinhamento consolidou uma reconfiguração do papel do Estado, que passou a reduzir sua função de executor direto de serviços, fortalecendo o espaço da iniciativa privada e do chamado “terceiro setor¹¹”. Esse deslocamento de responsabilidades significou a incorporação de práticas gerenciais voltadas para a eficiência econômica em detrimento da lógica do atendimento universal.

O referido autor explica que esse processo começou no governo Collor (1990-1992), quando foram implementadas medidas de abertura econômica e desestatização, mas alcançou maior sistematicidade nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nesse período, a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), sob a coordenação de Bresser Pereira, marcou a consolidação da concepção de um Estado regulador e promotor, substituindo a função executora que antes lhe era atribuída. Assim, o Brasil alinhou-se ao modelo gerencialista internacional, no qual a atuação estatal se desloca para a regulação e para a indução de políticas em parceria com o setor privado.

A incorporação do gerencialismo na administração pública brasileira, especialmente a partir das reformas dos anos 1990, representou uma mudança significativa na forma como as políticas educacionais passaram a ser concebidas e executadas. Como observa Oliveira (2015),

¹⁰ O Consenso de Washington, segundo Alves (2015), consistiu em um conjunto de medidas formuladas pelo Banco Mundial, FMI e governo dos Estados Unidos para orientar os países da América Latina. Tinha como objetivos reduzir o déficit fiscal por meio da contenção dos gastos públicos, especialmente sociais, aplicar políticas monetárias restritivas, manter juros e câmbio em níveis controlados e, em médio prazo, incentivar as exportações, a liberalização comercial, a desregulamentação e a privatização, fortalecendo o papel do mercado na condução das economias periféricas.

¹¹ O terceiro setor corresponde ao conjunto de organizações privadas sem fins lucrativos que atuam em atividades de interesse público, situando-se entre o Estado e o mercado. Abrange associações civis, fundações privadas, Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

a gestão educacional passou a operar orientada pela racionalidade da eficiência, da padronização e do controle, reproduzindo práticas típicas da administração privada. Essa racionalidade se consolidou mesmo em contextos políticos distintos, indicando que a lógica gerencial se manteve como referência estruturante das políticas educacionais, independentemente de mudanças de governo.

As reformas também produziram impactos sociais significativos. Houve retração na universalização de direitos e focalização das políticas sociais em grupos de maior vulnerabilidade, o que resultou na desresponsabilização do Estado pelo financiamento de serviços públicos essenciais. Essa mudança abriu caminho para a mercantilização de áreas como saúde e educação, transferidas cada vez mais à lógica de mercado. O balanço da década revela que o país incorporou o modelo de ajuste estrutural, mas ao custo de acentuar desigualdades, fragilizar a cidadania e reforçar práticas seletivas e competitivas próprias da globalização neoliberal (Alves, 2015).

Essas transformações estruturais também alcançaram a educação superior, especialmente no modo como a autonomia institucional passou a ser compreendida e operacionalizada após as reformas dos anos 1990. A autonomia institucional, prevista no Art. 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando liberdade didático-científica, administrativa e de gestão financeira, passou a ser interpretada também como possibilidade de flexibilizar estruturas, currículos e estratégias de expansão conforme demandas do mercado. Entretanto, essa autonomia ocorre sob a influência direta de diretrizes, instrumentos de avaliação e padrões estabelecidos pelo Ministério da Educação, que delimitam as margens de decisão e induzem práticas gerenciais orientadas por indicadores e metas. Esse tensionamento entre liberdade e controle, característico do modelo gerencialista, reflete uma mudança de paradigma em que a lógica de mercado e a regulação estatal coexistem, moldando as políticas institucionais e as formas de gestão nas Instituições de Ensino Superior.

3.1 A Reforma do Aparelho do Estado e Seus Impactos na Educação

A crise econômica global da década de 1970¹² gerou um intenso questionamento sobre a eficácia do Estado, levando à necessidade de uma revisão dos paradigmas administrativos

¹² A crise do capitalismo mundial, deflagrada nos anos 1970, não se limitou a uma oscilação conjuntural, mas significou o esgotamento do padrão de acumulação baseado no fordismo-keynesianismo. Frigotto (2018) aponta que esse modelo, sustentado pela produção em massa padronizada e pela regulação estatal via Estado de bem-estar social, entrou em colapso diante da queda das taxas de lucro, da saturação dos mercados, do agravamento da concorrência internacional e dos choques do petróleo em 1973 e 1979. O resultado foi uma reestruturação produtiva que implicou a passagem de tecnologias rígidas para flexíveis e a adoção de formas de acumulação

existentes. Esse período, caracterizado pela procura de alternativas ao modelo burocrático weberiano¹³, revelou que a administração pública deveria ser mais dinâmica e sensível às necessidades sociais, o que ocasionou à implementação gradual de práticas gerenciais no setor público. Este enfoque se baseava na definição clara de objetivos, na responsabilização por resultados e na valorização da relação custo-benefício, buscando superar a rigidez e a ineficiência percebidas no modelo burocrático (Abrúcio, 1997).

Bresser-Pereira (1998), aponta que a partir dos anos 1970, o modelo burocrático tradicional da administração pública começou a apresentar sinais de esgotamento, gerando ineficiências na gestão estatal. Ou seja, o Estado possuía dificuldades fiscais, perda de eficiência administrativa, ineficiência no controle de gastos públicos e um modelo de gestão inadequado às novas exigências sociais e econômicas. A crescente rigidez orçamentária e a estagnação econômica agravaram a crise e dificultaram o financiamento das políticas públicas.

Segundo o autor mencionado, a globalização intensificou a necessidade de reestruturação administrativa, pois reduziu a autonomia dos Estados nacionais na formulação de políticas econômicas e sociais,

Antes da integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados podiam proteger suas economias da competição internacional. Depois da globalização, as possibilidades de continuar exercendo esse papel diminuíram muito. Seu novo papel é o de facilitar, para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva (Bresser-Pereira, 1998, p. 5-6).

Nesta perspectiva, argumenta ainda Bresser-Pereira (1998), a adaptação do Estado às novas exigências impôs desafios à administração pública, especialmente no que se refere ao modelo burocrático, que embora tenha sido eficaz no combate ao patrimonialismo, com o tempo tornou-se um obstáculo à modernização do Estado. Sua rigidez e centralização excessiva dificultaram a adaptação às novas demandas sociais e econômicas, comprometendo a eficiência da gestão pública. Como consequência, os elevados custos administrativos e as barreiras burocráticas passaram a representar desafios significativos para a implementação de políticas públicas.

marcadas pela polivalência, pela automação e pelo discurso da qualidade total. Ao mesmo tempo, a crise fiscal do Estado serviu de justificativa para a ofensiva neoliberal, orientada à retração das funções sociais, privatizações e políticas de ajuste. Assim, a crise dos anos 1970 se configurou como estrutural e global, incidindo tanto nos países centrais como na periferia capitalista, reconfigurando as relações de trabalho e impondo novas demandas à educação.

¹³ O modelo de gestão weberiano, também conhecido como burocrático, fundamenta-se na dominação racional-legal e caracteriza-se por normas formais, hierarquia de cargos, impessoalidade nas relações e divisão do trabalho. Weber (2009) destaca que essa forma de organização administrativa garante previsibilidade e eficiência, ao mesmo tempo em que tende a gerar rigidez e distanciamento entre regras e necessidades sociais.

A partir deste processo, a globalização passou a ser entendida como fenômeno que ultrapassa a dimensão estritamente econômica. A reestruturação produtiva intensificou fluxos de capital, a mobilidade de empresas transnacionais e a difusão de tecnologias da informação e da comunicação, impondo novas formas de organização econômica e institucional. Essa dinâmica impôs novas exigências aos Estados nacionais, especialmente no que diz respeito à adequação de suas políticas públicas às diretrizes dos organismos multilaterais e às regras do mercado internacional.

Santos (2001) afirma que embora os mecanismos de atuação da globalização não sejam inteiramente novos, é possível identificar características que a distinguem de fenômenos anteriores, como o imperialismo do início do século XX. Uma diferença significativa reside no agente hegemônico: enquanto naquele contexto a expansão econômica e territorial era protagonizada pelas potências estatais, na atual configuração global são os conglomerados privados internacionais que detêm, de fato, o poder econômico, político e, em certa medida, militar.

Soma-se a isso, conforme a autora, o avanço das tecnologias de informação e comunicação, que provocaram profundas transformações nos sistemas produtivos, nos serviços e nos meios de comunicação, tornando-os mais interdependentes e subordinados às lógicas do capital global. Assim, a globalização não pode ser compreendida apenas como fenômeno técnico e econômico, mas como um projeto político que molda relações sociais, interesses e valores.

Essa pressão por mudanças foi acompanhada pelo fortalecimento do ideário neoliberal, que orientou reformas estatais em diversos países. A reforma administrativa dos anos 1990, apesar de apresentada como solução técnica para modernizar o Estado e superar a crise fiscal, inseriu-se nesse movimento mais amplo. Como observa Bresser Pereira (1997), a crise do Estado exigia redefinição de funções e reorganização interna para recuperar sua capacidade de governança. O crescimento desordenado da máquina pública e a perda de eficiência administrativa comprometeram a capacidade estatal de formular e executar políticas eficazes. Para manter relevância e capacidade de intervenção, tornou-se necessário adotar formas de gestão mais flexíveis e orientadas para resultados.

Entretanto, ao enfatizar eficiência e produtividade como critérios centrais, essa abordagem se alinhou à lógica de mercado, subordinando funções públicas a parâmetros empresariais. Assim, a reforma administrativa dos anos 1990 deve ser compreendida não apenas como resposta técnica à crise burocrática, mas como parte de um movimento geopolítico e econômico marcado pela expansão do capitalismo global.

Dessa forma, o modelo gerencialista ganhou espaço e se consolidou em diversos países, sendo adotado como estratégia para otimizar serviços estatais. No campo educacional, essa racionalidade influenciou diretamente a administração das instituições públicas, incorporando métodos empresariais, instrumentos de avaliação e mecanismos de responsabilização. Esse processo intensificou a privatização da educação e fortaleceu a participação do setor privado na formulação e execução das políticas educacionais.

O Decreto n.º 9.235/2017 se insere na trajetória dessas reformas estatais, ao adotar a lógica gerencial como eixo estruturante da ação pública. Essa lógica, fundamentada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), buscou transferir práticas do setor privado para a gestão pública, priorizando eficiência, metas e resultados. Ao centralizar a regulação no MEC e órgãos vinculados, a norma reforça o modelo de gestão por desempenho, condicionando a autonomia institucional ao cumprimento de critérios de qualidade aferidos periodicamente. Essa estrutura normativo-regulatória expressa a influência de políticas educacionais alinhadas à agenda neoliberal, em que o papel do Estado se desloca do provimento direto para a regulação e supervisão da oferta educacional.

3.2 Implantação da Lógica Gerencial na Educação

Parente (2018) explica que o gerencialismo surgiu como resposta à crise da administração pública nos anos 1980, sendo implementado inicialmente nos governos de Margaret Thatcher (Reino Unido) e Ronald Reagan (EUA). Essa abordagem busca introduzir princípios do setor privado na administração pública, enfatizando eficiência, produtividade e competitividade.

O gerencialismo, como ideologia, se materializa como um processo de inculcação e subjugação, introduzindo na administração pública discursos e proposições que acentuam a necessidade de mudanças estruturais e ideológicas, enfatizando a autoridade e a liderança como prerrogativas essenciais para a eficiência organizacional (Parente, 2018, p. 92).

Newman e Clarke (2012, p. 359) acrescentam que “o gerencialismo é uma ideologia que legitimava direitos ao poder, especialmente ao direito de gerir, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais”. Nesta perspectiva, o gerencialismo consolidou-se como uma ideologia que confere legitimidade à autoridade dos gestores no setor público, promovendo uma reorganização das instituições estatais com base em princípios de eficiência e desempenho.

A partir dessa orientação, a administração pública passou a substituir gradualmente o modelo burocrático tradicional por um arranjo organizacional orientado por métricas de

produtividade, *accountability* e padronização de resultados. A partir desse movimento, torna-se possível compreender por que determinadas práticas organizacionais, especialmente aquelas derivadas da administração empresarial, passaram a estruturar o funcionamento das instituições públicas e, posteriormente, o campo educacional.

É nesse ambiente que o planejamento estratégico adquire centralidade. Por se tratar de um instrumento que opera com base em teoria, previsão e análise sistemática para orientar decisões organizacionais. Segundo Oliveira (2023), o planejamento estratégico depende de diagnósticos precisos, da definição de objetivos, da projeção de cenários e do acompanhamento contínuo de resultados, elementos que o vinculam diretamente à busca por eficiência e adaptação a ambientes mutáveis. Esses mesmos princípios coincidem com os fundamentos do gerencialismo, sustentado pela racionalização de processos, pela mensuração de desempenho e pela tomada de decisão baseada em dados.

Essa convergência demonstra que o planejamento estratégico não é apenas compatível com a lógica gerencial aplicada à educação. Ele é um dos seus pilares operacionais. Ao defender que o planejamento estratégico possibilita conhecer pontos fortes, eliminar pontos fracos, identificar oportunidades e neutralizar ameaças, Oliveira (2023) descreve um processo que corresponde às práticas gerenciais de análise situacional, gestão por resultados e monitoramento contínuo. Essas mesmas práticas foram incorporadas às políticas educacionais sob o argumento de promover maior eficácia e padronização, como evidencia Oliveira (2015) ao analisar a centralidade das avaliações, metas e instrumentos de regulação.

A introdução desse paradigma reformulou profundamente as dinâmicas institucionais, deslocando o foco da prestação de serviços para a otimização de resultados, frequentemente priorizando indicadores quantitativos em detrimento de abordagens qualitativas e contextuais. Dessa forma, a implementação do gerencialismo na gestão pública não apenas altera as estruturas organizacionais, mas também redefine o papel dos profissionais, tornando-os mais sujeitos à lógica mercadológica e à pressão por resultados mensuráveis.

O avanço do neoliberalismo nas políticas públicas brasileiras foi determinante para a implementação da gestão gerencial. Essa reestruturação, enfatizando a responsabilidade fiscal e a descentralização da gestão pública, resultou na precarização de serviços essenciais, incluindo a educação, que passou a ser regulada por mecanismos típicos do mercado (Alves, 2015).

A lógica neoliberal defende a redução da atuação do Estado e sustenta que a eficiência pública depende da incorporação de práticas oriundas do setor privado. Nesse contexto, a reforma estatal envolve a recuperação da poupança pública, a superação da crise fiscal e a

redefinição das formas de intervenção nos âmbitos econômico e social, com a ampliação da contratação de organizações públicas não estatais para a execução de serviços como educação, saúde e cultura. Essa reconfiguração leva à adoção de contratos de gestão, à definição de metas de desempenho e à implementação de sistemas de avaliação de resultados, elementos que caracterizam a Nova Gestão Pública. No campo educacional, essa lógica favorece a mercantilização dos serviços e introduz um modelo competitivo, pautado em índices de produtividade e eficácia gerencial (Alves, 2015).

A NGP incorpora princípios como gestão orientada por resultados, avaliação de desempenho, *accountability* e descentralização administrativa, com o objetivo de conferir maior flexibilidade e competitividade à administração pública (Araújo, 2025). Transposta para o contexto educacional, essa abordagem redefine o papel das Instituições de Ensino Superior, que passam a ser demandadas a estruturar seus processos e planejamentos com base em metas e indicadores específicos. Nesse cenário, o Plano de Desenvolvimento Institucional adquire relevância estratégica, pois não se limita a atender exigências normativas, mas torna-se instrumento fundamental para a materialização de objetivos e metas capazes de gerar impactos concretos na gestão acadêmica e institucional.

Dessa forma, ao examinar o uso do PDI como instrumento de gestão nas instituições de ensino superior, torna-se evidente que sua estrutura e sua lógica de funcionamento refletem essa aproximação entre planejamento estratégico e gerencialismo. O PDI opera ancorado em diagnósticos, metas, indicadores, monitoramento e avaliação, reproduzindo no campo educacional os mesmos procedimentos que orientam o planejamento estratégico empresarial. Assim, o PDI consolida no interior das IES uma racionalidade gerencial que busca alinhar objetivos institucionais, desempenho acadêmico e resultados esperados, em consonância com o modelo de gestão que se difundiu no setor público nas últimas décadas.

Araújo (2025) também ressalta que a NGP pressupõe mecanismos de monitoramento e avaliação contínua, priorizando resultados mensuráveis. Contudo, essa predominância de métricas quantitativas pode negligenciar dimensões qualitativas essenciais, especialmente no caso da educação, em que aspectos formativos e democráticos são tão importantes quanto indicadores de produtividade.

Nesta mesma perspectiva, Alves (2015) complementa que a configuração gerencialista implica a reestruturação da máquina administrativa estatal, estabelecendo eficiência, eficácia e efetividade como parâmetros centrais de desempenho. No entanto, no setor educacional, essa lógica tende a gerar pressões por resultados imediatos, que nem sempre correspondem à complexidade e à diversidade das demandas sociais. O autor acrescenta que a ênfase em metas

e indicadores como critérios principais de avaliação induz à priorização de ações de curto prazo, frequentemente em detrimento de políticas estruturantes de longo prazo e de processos de gestão participativos.

Araújo (2025) e Alves (2015) convergem no alerta de que a adoção de modelos gerenciais derivados do setor privado, quando feita de forma acrítica, pode reduzir a função social da educação à lógica produtivista. Assim, ainda que a busca por eficiência e eficácia seja legítima, a operacionalização do PDI deve preservar dimensões formativas, culturais e democráticas, assegurando que a missão educacional não seja subordinada exclusivamente a métricas quantitativas.

A implementação do gerencialismo na educação também teve consequências significativas para a governança das instituições de ensino. A descentralização promovida pelas reformas gerenciais deu maior autonomia administrativa às escolas, mas, ao mesmo tempo, impôs novos mecanismos de controle e responsabilização. Segundo Newman e Clarke (2012), essa autonomia foi acompanhada por um aumento da regulamentação e da vigilância sobre o desempenho das instituições, resultando em um ambiente de trabalho mais pressionado para os gestores e docentes. Assim, enquanto o discurso oficial enfatizava a liberdade de gestão, na prática, as instituições educacionais passaram a operar sob um regime de intensa supervisão, onde o cumprimento de metas e indicadores tornou-se um fator central para sua avaliação e financiamento.

Esse movimento reposiciona as relações internas nas instituições educacionais, submetendo a organização pedagógica a parâmetros empresariais de produtividade. Ao transformar o ensino em um espaço regido por indicadores quantitativos, o gerencialismo compromete a autonomia pedagógica e reduz a educação a métricas de produtividade, desconsiderando seu caráter social e humano. Esse modelo de gestão pode gerar um ambiente de pressão e precarização do trabalho docente, ao invés de promover avanços qualitativos, impactando diretamente a qualidade da formação dos estudantes e a essência do processo educacional.

Essa lógica também repercute no âmbito institucional, onde a autonomia das IES, embora garantida pela legislação, é constantemente tensionada por exigências regulatórias e instrumentos de avaliação que priorizam resultados padronizados. Como observa Araújo (2020), o planejamento e a gestão acadêmica passam a ser moldados por parâmetros externos, o que pode restringir a capacidade das instituições de desenvolver práticas inovadoras e ajustadas às suas realidades, reforçando a padronização e enfraquecendo a participação democrática nos processos decisórios.

A adoção do modelo gerencial na gestão escolar fundamenta-se na aplicação de práticas oriundas do setor empresarial, orientadas pela maximização de resultados e pela eficiência operacional. Nesse contexto,

[...] a gestão gerencial se propõe a substituir a prática do fracasso escolar pela cultura do sucesso, entendendo que as mesmas práticas gerenciais de uma empresa podem ser aplicadas na escola e que produzirão resultados mais satisfatórios. Este tipo de gestão busca alcançar metas e resultados. Porém, não tem como responsabilidade principal o desenvolvimento das atividades que colaboram para a construção da democracia e cidadania, pelo contrário, a forma como se organiza contribui de tal modo para a desconstrução e o enfraquecimento dessas categorias (Araújo, 2021, p. 48).

A ênfase na obtenção de indicadores quantitativos e na competitividade compromete o papel social da escola ao priorizar a lógica da produtividade em detrimento da formação cidadã e do desenvolvimento crítico dos estudantes. Dessa forma, a gestão educacional gerencialista fragiliza os princípios da educação democrática, restringindo o espaço da escola a um ambiente regido por métricas de desempenho, desconsiderando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e a heterogeneidade do contexto social em que está inserida.

Laval (2019) observa que a transposição da racionalidade econômica para a esfera educacional introduz uma lógica de mercado que redefine as finalidades da escola e da universidade. Ao adotar práticas empresariais baseadas na eficiência, na mensuração de resultados e na competição, a gestão educacional passa a valorizar o desempenho institucional em detrimento da formação humana e crítica. Essa orientação desloca o sentido público da educação, transformando o conhecimento em um produto e o estudante em cliente, o que compromete a autonomia e o compromisso social das instituições de ensino.

Desta forma, a lógica gerencialista tende a simplificar os desafios da educação ao transformá-los em questões de gestão de recursos e produtividade. A adoção de indicadores estatísticos como medida de sucesso escolar ignora questões pedagógicas e sociais fundamentais, desconsidera as condições estruturais da educação pública, promovendo uma lógica de mercado (Parente, 2018).

O modelo gerencial aplicado à educação, embora fundamentado na busca pela eficiência e responsabilização, apresenta desafios que comprometem a autonomia e a função social das instituições de ensino. Enquanto Lück (2017) enfatiza que a gestão educacional deve ser alicerçada em princípios democráticos, promovendo a autonomia institucional e a participação coletiva na tomada de decisões, a lógica gerencialista, frequentemente exigindo mecanismos rígidos de controle e avaliação, limita a flexibilidade das escolas e universidades.

Além disso, conforme apontado por Chaves et al. (2008), a mercantilização da educação superior intensificou a dependência de métricas quantitativas como parâmetro central para

aferir resultados, reforçando desigualdades estruturais e comprometendo a formação crítica e emancipatória dos estudantes. Esse cenário é agravado pela imposição de metas de desempenho e pela busca permanente de captação de recursos, especialmente no setor privado, o que submete o campo educacional a uma lógica de mercado que tende a relativizar seu caráter de direito social e a tratar o conhecimento como mercadoria.

Moura (2025) amplia essa reflexão ao demonstrar que a incorporação da lógica gerencial nas Instituições de Ensino Superior, fortalecida pelo ideário neoliberal, promove a centralidade dos indicadores e metas como instrumento de eficácia institucional, aproximando a gestão universitária de modelos corporativos. Essa racionalidade privilegia a eficiência e a competitividade como valores centrais, subordinando o planejamento e a avaliação a padrões externos, como os instrumentos de regulação e supervisão do MEC e, com isso, tensiona a autonomia acadêmica.

Ao deslocar o foco da formação integral para o atendimento de demandas imediatas do mercado e de objetivos estratégicos de curto prazo, compromete-se não apenas a qualidade social da educação¹⁴, mas também o papel formador das universidades enquanto espaços de produção de conhecimento crítico e de promoção de cidadania (Moura, 2025). Dessa forma, questiona-se até que ponto o modelo gerencialista contribui para a melhoria do ensino, uma vez que sua ênfase na eficiência administrativa pode obscurecer a necessidade de uma gestão mais democrática e comprometida com a qualidade educacional em sua dimensão social.

Considerando esse percurso analítico, observa-se que a racionalidade gerencial se tornou um eixo estruturante da organização e da regulação do ensino superior brasileiro, influenciando diretamente as formas de planejamento, avaliação e tomada de decisão nas instituições. Ao reconfigurar prioridades institucionais e instituir mecanismos de gestão baseados em metas, indicadores e controle, essa lógica passou a orientar não apenas a condução administrativa, mas também os sentidos e finalidades da própria educação superior. É nesse horizonte que o Plano de Desenvolvimento Institucional ganha centralidade, ao traduzir e operacionalizar essa racionalidade no cotidiano das Instituições de Ensino Superior, articulando diretrizes externas, expectativas regulatórias e projetos institucionais em um instrumento que sintetiza, de maneira abrangente, as escolhas estratégicas que configuram o funcionamento institucional das IES.

¹⁴ Qualidade social da educação, conforme Dourado e Oliveira (2009), envolve a articulação entre dimensões intra e extraescolares, considerando desde as condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos até a democratização da gestão escolar, o acesso, permanência e sucesso dos estudantes. Refere-se a um processo educativo crítico, ético e solidário, que integra políticas públicas de inclusão, financiamento adequado e participação da comunidade escolar, orientando-se para a formação integral do estudante e para a promoção da equidade.

4 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR

O Plano de Desenvolvimento Institucional consolidou-se como o principal instrumento de gestão no ensino superior brasileiro, articulando planejamento e regulação em um mesmo dispositivo. Sua elaboração não se limita ao atendimento das exigências do sistema de supervisão e avaliação do Ministério da Educação, mas também se apresenta como espaço em que as finalidades da LDB se transformam em objetivos institucionais concretos, vinculando formação acadêmica, produção de conhecimento e compromisso social. Dessa forma, o PDI traduz a missão e as estratégias da instituição em objetivos e metas para um período determinado e também torna-se referência obrigatória para processos regulatórios de credenciamento, recredenciamento e autorização de cursos. Sua análise permite, portanto, compreender como as instituições buscam alinhar sua identidade acadêmica e administrativa às exigências legais e regulatórias, revelando tanto o potencial estratégico do planejamento quanto os limites impostos pelas políticas educacionais em vigor.

4.1 Plano de Desenvolvimento Institucional: constituição histórica e legal

O Plano de Desenvolvimento Institucional é um documento estratégico e obrigatório para todas as Instituições de Ensino Superior integrantes do sistema federal de ensino. Trata-se de um instrumento de planejamento de médio e longo prazo, que expressa a identidade institucional, organiza as políticas acadêmicas e administrativas e orienta o desenvolvimento da instituição.

A obrigatoriedade do PDI foi estabelecida originalmente pelo Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que regulamentou as funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e cursos superiores de graduação. Esse decreto determinava a necessidade de apresentação de um PDI contendo missão, objetivos e metas institucionais, além de elementos relativos à organização administrativa, políticas acadêmicas, corpo docente, infraestrutura e sustentabilidade financeira.

Em 15 de dezembro de 2017, o Decreto nº 9.235 revogou o Decreto nº 5.773/2006, reorganizando as disposições e mantendo a exigência do PDI, com atualização e detalhamento dos seus elementos obrigatórios, descritos no artigo 21:

Observada a organização acadêmica da instituição, o PDI conterá, no mínimo, os seguintes elementos:

I – missão, objetivos e metas da instituição em sua área de atuação e seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II – projeto pedagógico da instituição, que conterá, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão;

III – cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, com especificação das modalidades de oferta, da programação de abertura de cursos, do aumento de vagas, da ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, da previsão de abertura de campus fora de sede e de polos de educação a distância;

IV – organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número e natureza de cursos e respectivas vagas, unidades e campi para oferta de cursos presenciais, polos de educação a distância, articulação entre as modalidades presencial e a distância e incorporação de recursos tecnológicos;

V – oferta de cursos e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, quando for o caso;

VI – perfil do corpo docente e de tutores de educação a distância, com indicação dos requisitos de titulação, da experiência no magistério superior e da experiência profissional não acadêmica, dos critérios de seleção e contratação, da existência de plano de carreira, do regime de trabalho, dos procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro e da incorporação de professores com comprovada experiência em áreas estratégicas vinculadas ao desenvolvimento nacional, à inovação e à competitividade, de modo a promover a articulação com o mercado de trabalho;

VII – organização administrativa da instituição e políticas de gestão, com identificação das formas de participação dos professores, tutores e estudantes nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos, dos procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos estudantes, das ações de transparência e divulgação de informações da instituição e das eventuais parcerias e compartilhamento de estruturas com outras instituições, demonstrada a capacidade de atendimento dos cursos a serem ofertados;

VIII – projeto de acervo acadêmico em meio digital, com a utilização de método que garanta a integridade e a autenticidade de todas as informações contidas nos documentos originais;

IX – infraestrutura física e instalações acadêmicas, que especificará:

a) com relação à biblioteca:

1. acervo bibliográfico físico, virtual ou ambos, incluídos livros, periódicos acadêmicos e científicos, bases de dados e recursos multimídia;

2. formas de atualização e expansão, identificada sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; e

3. espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico-administrativo e serviços oferecidos; e

b) com relação aos laboratórios: instalações, equipamentos e recursos tecnológicos existentes e a serem adquiridos, com a identificação de sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos e a descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas;

X – demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras;

XI – oferta de educação a distância, especificadas:

a) sua abrangência geográfica;

b) relação de polos de educação a distância previstos para a vigência do PDI;

c) infraestrutura física, tecnológica e de pessoal projetada para a sede e para os polos de educação a distância, em consonância com os cursos a serem ofertados;

d) descrição das metodologias e das tecnologias adotadas e sua correlação com os projetos pedagógicos dos cursos previstos; e

e) previsão da capacidade de atendimento do público-alvo.

Parágrafo único. O PDI contemplará as formas previstas para o atendimento ao descrito nos arts. 16 e 17, no tocante às políticas ou aos programas de extensão, de iniciação científica, tecnológica e de docência, institucionalizados, conforme a organização acadêmica pleiteada pela instituição.

Nesse sentido, a execução prática das determinações previstas no Decreto nº 9.235/2017 é regulamentada pela Portaria Normativa MEC nº 23, de 21 de dezembro de 2017, que disciplina os fluxos e procedimentos para credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como para aditamentos de atos autorizativos, todos tramitados exclusivamente pelo Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC). Entre os documentos obrigatórios para a instrução desses processos está o Plano de Desenvolvimento Institucional, o que reforça seu papel como instrumento indispensável ao atendimento das exigências regulatórias. Tal vínculo normativo evidencia que, além de sua função estratégica, o PDI assume caráter operacional no cumprimento de protocolos administrativos e prazos estabelecidos pelo Ministério da Educação, reforçando a lógica gerencialista de padronização e controle dos processos.

“Deste modo, percebe-se que o PDI não é uma ferramenta autônoma, estando atrelada a outras instâncias legais que ratificam ou vetam as decisões e ações implementadas no Plano de Desenvolvimento estabelecido” (Phaiffer, 2020, p. 124). Essa constatação permite refletir sobre os limites do PDI como instrumento de gestão, sobretudo quando sua elaboração se orienta prioritariamente ao atendimento de exigências externas, em detrimento do fortalecimento da gestão acadêmica e institucional.

Tal vinculação normativa faz com que o PDI esteja diretamente relacionado às ações de planejamento, execução e acompanhamento institucional, constituindo um parâmetro essencial para aferir a coerência entre a missão, os objetivos e as políticas acadêmicas e administrativas da instituição. Nesse contexto, tanto o Instrumento de Avaliação Institucional Externa quanto o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), operam a partir de dimensões e indicadores que dialogam de forma direta com os elementos estruturantes do PDI. A análise comparativa apresentada nos quadros a seguir evidencia essa relação, demonstrando que a consistência, a atualização e a aderência do PDI aos referenciais legais e normativos impactam de maneira decisiva o desempenho institucional nos processos de avaliação e, consequentemente, as decisões regulatórias do MEC.

A compreensão da articulação entre os instrumentos de avaliação institucional externa e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) demanda a análise criteriosa de sua base normativa. O Decreto nº 9.235/2017 estabelece, em seu artigo 13, que os atos regulatórios no âmbito do ensino superior devem ser fundamentados nos conceitos obtidos nas avaliações externas in loco conduzidas pelo Inep, tomando como referência as dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Conforme já mencionado, o artigo 21 do Decreto

nº 9.235/2017 estabelece o conteúdo mínimo do PDI, abrangendo as políticas institucionais, o processo de autoavaliação, a organização administrativa e as diretrizes acadêmicas e financeiras, aspectos que também constituem objeto da avaliação externa. Assim, ainda que o decreto não estabeleça de maneira explícita a exigência de compatibilidade entre o PDI e os processos avaliativos, sua redação evidencia uma relação de interdependência normativa e prática: de um lado, o PDI deve apresentar elementos que subsidiem a avaliação; de outro, a avaliação externa tem a função de verificar a consistência entre o planejamento declarado e a efetiva implementação institucional.

Essa articulação se evidencia de forma ainda mais concreta nos Instrumentos de Avaliação Institucional do Inep, que, a partir de 2017, passaram a incorporar indicadores específicos destinados a verificar o alinhamento entre o PDI e as políticas e práticas da instituição. Neles, destacam-se os indicadores relacionados à gestão acadêmica, às políticas de pessoal, às ações de inclusão e acessibilidade, entre outros, que explicitam a necessidade de correspondência entre o planejamento formalizado no PDI e a execução institucional. Dessa maneira, os instrumentos avaliativos tornam mais nítido o vínculo entre planejamento e avaliação, deslocando o PDI de uma posição de documento voltado apenas ao atendimento legal para o de instrumento operacional efetivo, que sustenta os processos autorizativos e regulatórios. Nesse contexto, o quadro a seguir apresenta a correspondência entre as dimensões e indicadores avaliados na avaliação institucional externa e as disposições do PDI estabelecidas em sua base normativa, evidenciando a centralidade desse plano na regulação e na gestão do ensino superior.

Quadro 6 – Correspondência entre Avaliação Institucional Externa e o PDI

EIXO / INDICADOR – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA	EXIGÊNCIA DO PDI – DECRETO Nº 9.235/2017 (ART. 21)	RELAÇÃO DIRETA
EIXO 1 – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL		
1.1 – PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL (MISSÃO, OBJETIVOS E METAS)	I – Missão, objetivos e metas da instituição, área de atuação e histórico	O PDI é o documento central que explicita missão, objetivos e metas, servindo de referência para verificar a coerência entre identidade institucional e planejamento estratégico.
1.2 – PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	VII – Procedimentos de autoavaliação institucional	Avalia-se se a autoavaliação institucional está prevista e se os resultados obtidos são efetivamente utilizados para retroalimentar o planejamento e a gestão, bem como se há

1.3 E 1.4 – AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE / ANÁLISE E DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS	VII – Procedimentos de autoavaliação e políticas de transparência	apropriação desses resultados pela comunidade acadêmica. O PDI deve assegurar a realização da autoavaliação institucional com a participação da comunidade acadêmica, prevendo normas para análise e divulgação, de modo a garantir que seus resultados sejam conhecidos e utilizados pelos diversos segmentos da instituição.
---	---	---

EIXO 2 – DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

2.1 – MISSÃO, OBJETIVOS, METAS E VALORES INSTITUCIONAIS	I – Missão, objetivos e metas	Confere se os elementos de identidade institucional descritos no PDI estão alinhados à prática e reconhecidos pela comunidade acadêmica.
2.2 – PDI, PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E POLÍTICA DE ENSINO (GRADUAÇÃO E PÓS)	II – Políticas de ensino III – Organização didático-pedagógica dos cursos	Analisa se a política de ensino e a organização pedagógica descritas no PDI orientam o Projeto Pedagógicos de Curso (PPC), metodologias e avaliação da aprendizagem.
2.3 – POLÍTICAS E PRÁTICAS DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO-CULTURAL	II – Políticas de pesquisa	Examina se as políticas de pesquisa previstas no PDI se materializam em práticas institucionais, programas de iniciação científica e produção acadêmica.
2.4 – POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE DIVERSIDADE, MEIO AMBIENTE, CULTURA E AÇÕES AFIRMATIVAS	II – Políticas de responsabilidade social	Avalia se o PDI contempla políticas de diversidade, inclusão, acessibilidade e sustentabilidade como parte de sua responsabilidade social.
2.5 – POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL	II – Políticas de extensão e responsabilidade social	Verifica se o PDI define estratégias de inserção e contribuição da IES ao desenvolvimento regional e social.

EIXO 3 – POLÍTICAS ACADÊMICAS

3.1 – POLÍTICAS DE ENSINO E AÇÕES ACADÊMICO-ADMINISTRATIVAS DA GRADUAÇÃO	II – Políticas de ensino III – Organização didático-pedagógica dos cursos	Observa se as políticas de ensino previstas no PDI orientam a gestão acadêmica, atualização do currículo e as práticas didáticas da graduação.
3.2 – POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> E <i>STRICTO SENSU</i> (QUANDO PREVISTAS)	II – Políticas de ensino V – Oferta de pós-graduação	Verifica se o PDI contempla diretrizes para a pós-graduação e se elas orientam a criação e gestão desses cursos.
3.4 – POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E A AÇÕES ACADÊMICO-ADMINISTRATIVAS DE PESQUISA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E INOVAÇÃO	II – Políticas de pesquisa	Confere se a política de pesquisa prevista no PDI é implementada em programas e projetos consistentes.
3.5 – POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E A AÇÕES ACADÊMICO-ADMINISTRATIVAS PARA	II – Políticas de extensão	Analisa se as ações de extensão refletem o que foi definido no PDI e estimuladas por programas de bolsas.

EXTENSÃO (COERÊNCIA, PRÁTICAS E RESULTADOS)		
3.6 – POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E AÇÕES DE ESTÍMULO E DIFUSÃO PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE	II – Políticas de pesquisa IX – Políticas de capacitação e qualificação profissional	Avalia se o PDI prevê políticas e incentivos para a produção acadêmica docente (publicações, eventos, grupos de pesquisa). Um PDI consistente dá evidências de valorização e estímulo à pesquisa como prática institucional.
3.7 – POLÍTICA INSTITUCIONAL DE ACOMPANHAMENTO DOS EGRESSOS	VIII – Políticas de atendimento a estudantes e egressos	Confere se o PDI inclui mecanismos de acompanhamento de egressos, como pesquisas de empregabilidade, programas de relacionamento e uso dos dados para retroalimentar os cursos.
3.9 – COMUNICAÇÃO DA IES COM A COMUNIDADE EXTERNA	VII – Políticas de gestão e comunicação institucional	Examina se o PDI contempla estratégias de comunicação com a sociedade (divulgação de ações, prestação de contas, inserção comunitária). A clareza dessas diretrizes mostra o compromisso da IES com transparência e responsabilidade social.
EIXO 4 – POLÍTICAS DE GESTÃO		
4.2 E 4.3 – POLÍTICAS DE CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES E CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO	II – Políticas de pessoal IX – Políticas de capacitação e qualificação	Confere se o PDI define políticas de contratação, carreira e capacitação de pessoal.
4.5 – PROCESSOS DE GESTÃO INSTITUCIONAL	VII – Procedimentos de gestão	PDI deve descrever a estrutura de governança e os mecanismos de participação, evidenciando a autonomia e a representatividade dos colegiados na tomada de decisão.
4.7 E 4.8 – SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA	VI – Sustentabilidade financeira	O PDI é o documento base para demonstrar a viabilidade econômico-financeira da instituição.
EIXO 5 – INFRAESTRUTURA		
5.1 A 5.8 – INSTALAÇÕES FÍSICAS E ESPAÇOS ACADÊMICOS (SALAS, AUDITÓRIOS, LABORATÓRIOS E OUTROS)	V – Organização e gestão da infraestrutura IX – Infraestrutura física e instalações	Verifica se a infraestrutura acadêmica descrita no PDI corresponde às necessidades dos cursos e da comunidade.
5.9 E 5.10 – BIBLIOTECAS (ACERVO, ATUALIZAÇÃO E SERVIÇOS)	IX – Biblioteca e acervo físico e digital	Confere se o PDI contempla planos de expansão, atualização e acessibilidade do acervo.
5.11 – RECURSOS TECNOLÓGICOS (TIC E APOIO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVO)	IX – Recursos de TIC e infraestrutura tecnológica	Avalia se o PDI prevê investimentos e manutenção de recursos tecnológicos adequados.

Fonte: Elaborado pela autora

A análise do quadro demonstra que não há separação entre os indicadores de avaliação institucional do Inep e o PDI. Ao contrário, ambos se complementam e se sustentam mutuamente. Os indicadores orientam o olhar avaliativo sobre a instituição, enquanto o PDI organiza, em um único documento, as metas, políticas e estratégias que dão materialidade a esse olhar. Assim, a coerência entre os dois elementos assegura a legitimidade do processo avaliativo e, ao mesmo tempo, a efetividade da gestão.

No Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional, essa relação aparece de forma imediata. O PDI concentra missão, objetivos e metas, e define como a autoavaliação institucional deve retroalimentar o planejamento. Os indicadores, por sua vez, verificam se esse ciclo realmente se concretiza, ou seja, se o que está escrito no PDI é apropriado pela instituição e utilizado na gestão.

O Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional amplia essa perspectiva ao considerar como a missão institucional se traduz em políticas de ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social e inserção regional. O PDI é o documento que formaliza essas políticas, e a avaliação externa examina se elas encontram efetividade no cotidiano. Dessa forma, missão e políticas deixam de ser apenas enunciados e passam a constituir compromissos verificáveis.

Já o Eixo 3 – Políticas Acadêmicas mostra como o PDI se conecta diretamente à prática pedagógica. Currículos, metodologias, pesquisa, extensão, estímulo à produção docente e a relação com egressos e a comunidade externa são dimensões que devem estar previstas no PDI. Os indicadores, nesse caso, têm a função de verificar se as políticas acadêmicas descritas no documento orientam, de fato, os cursos e programas ofertados. O PDI funciona, portanto, como eixo articulador entre a estratégia institucional e a execução pedagógica.

No Eixo 4 – Políticas de Gestão, o entrelaçamento é ainda mais evidente. Os processos de governança, a estrutura administrativa, as políticas de pessoal e a sustentabilidade financeira são exigências previstas no art. 21 do Decreto nº 9.235/2017 e constituem parte obrigatória do PDI. Os indicadores avaliam se a gestão institucional se organiza de acordo com essas definições e se a participação da comunidade acadêmica e a transparência nos processos de decisão estão asseguradas. Aqui, o PDI atua como prova de que a gestão é resultado de escolhas planejadas, coletivas e deliberadas, e não de ações isoladas.

Por fim, o Eixo 5 – Infraestrutura evidencia a materialidade do planejamento. O PDI deve prever a infraestrutura física e tecnológica necessária para os cursos, incluindo bibliotecas, laboratórios, equipamentos e recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Os indicadores observam se o que foi projetado se concretiza, avaliando a viabilidade do plano e a

sua execução. Nesse ponto, a interdependência é direta: o PDI oferece a previsão e a justificativa, enquanto a avaliação externa confere a realização efetiva.

Em conjunto, os cinco eixos confirmam que a relação entre indicadores de avaliação e PDI não é apenas formal, mas estrutural. O PDI confere unidade e intencionalidade às políticas institucionais, enquanto os indicadores verificam a coerência entre o planejado e o realizado. Essa interdependência reforça a centralidade do PDI na gestão das IES, ao mesmo tempo em que evidencia que o documento só cumpre sua função quando é apropriado pela comunidade acadêmica e utilizado como guia para a tomada de decisões.

Quando voltamos o olhar para a gestão dos cursos de graduação, o PDI também se revela um elemento central. Seus requisitos, definidos no Decreto nº 9.235/2017, mantêm relação direta com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Inep, que avalia a consistência entre o planejamento institucional e a execução pedagógica, administrativa e de infraestrutura nos cursos. Ao analisar conjuntamente esse instrumento e as exigências do PDI, torna-se possível compreender como ambos se articulam na definição de parâmetros para a regulação e para o acompanhamento das práticas acadêmicas, administrativas e estruturais. Assim, o PDI ultrapassa a função de orientar a instituição em sua totalidade e projeta seus efeitos diretamente sobre a dimensão específica da oferta de cursos, servindo como referência obrigatória para a análise dos projetos pedagógicos, das condições de funcionamento e da conformidade com as políticas institucionais declaradas.

Quadro 7 – Relação entre o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação e o PDI

DIMENSÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	EXIGÊNCIAS DO INSTRUMENTO (INEP/MEC)	CORRESPONDÊNCIA NO PDI
DIMENSÃO 1 – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	Indicadores sobre políticas institucionais, objetivos do curso, perfil do egresso, estrutura curricular, estágios, TCC, apoio ao discente, uso de TIC, metodologias, gestão do curso e processos de avaliação interna e externa.	PDI deve explicitar missão, políticas de ensino, extensão e pesquisa; diretrizes curriculares institucionais; metas de formação; políticas de inclusão e apoio.
DIMENSÃO 2 – CORPO DOCENTE E TUTORIAL	Indicadores sobre NDE, coordenador, regime de trabalho, titulação, experiência, produção acadêmica e atuação de tutores.	PDI define políticas de pessoal, qualificação docente, plano de carreira e critérios de contratação.
DIMENSÃO 3 – INFRAESTRUTURA	Indicadores sobre salas de aula, bibliotecas, laboratórios, espaços de trabalho docente, recursos de TI, núcleos de prática, acessibilidade.	PDI apresenta plano de investimentos, expansão e manutenção da infraestrutura, sustentabilidade financeira.

O quadro evidencia que o Instrumento de Avaliação de Cursos do Inep e o conteúdo mínimo exigido no PDI pelo Decreto nº 9.235/2017 possuem uma relação direta e complementar. Em linhas gerais, os indicadores que estruturam a avaliação de cursos, voltados à organização didático-pedagógica, ao corpo docente e à infraestrutura, encontram respaldo nos dispositivos do PDI que tratam de políticas acadêmicas, de pessoal e de condições materiais de funcionamento. Essa correspondência mostra que o PDI não é apenas um documento de referência institucional ampla, mas também um parâmetro concreto para aferição da consistência dos cursos, servindo de elo entre o planejamento global e a condução prática dos cursos. Dessa forma, cada dimensão avaliada pelo Inep remete a exigências previamente definidas no PDI, revelando um vínculo normativo que reforça a função do plano como instrumento de regulação e de legitimação da atuação institucional.

Outro ponto a considerar relaciona-se com a sustentabilidade financeira, que embora não apareça de forma explícita como dimensão no Instrumento de Avaliação de Cursos do Inep, se configura como elemento transversal que condiciona a efetividade das demais dimensões. A viabilidade da organização didático-pedagógica, da qualificação do corpo docente e da manutenção da infraestrutura depende diretamente da capacidade econômico-financeira da instituição. Por isso, o PDI deve apresentar projeções claras de sustentabilidade, contemplando planos de receitas, despesas e investimentos, de modo a comprovar que a instituição possui condições de garantir a continuidade da oferta com qualidade. A ausência desse respaldo comprometeria não apenas a execução das metas do plano, mas também a própria legitimidade das políticas institucionais declaradas, revelando que a sustentabilidade é um eixo implícito, mas estruturante, da avaliação.

Em síntese, a análise dos quadros permite compreender que o PDI exerce uma dupla função: de um lado, estrutura a identidade e os objetivos da instituição em nível macro; de outro, orienta e condiciona a avaliação dos cursos de graduação em sua dimensão específica. Essa dupla centralidade amplia a capacidade de controle regulatório sobre as instituições, ao mesmo tempo em que tensiona sua autonomia, uma vez que o planejamento interno precisa estar permanentemente ajustado às exigências e métricas estabelecidas pelo sistema avaliativo federal.

Assim, o PDI se apresenta não apenas como requisito formal, mas como instrumento de gestão vinculado às políticas institucionais e às diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, servindo de parâmetro para avaliar a coerência entre a missão institucional, o planejamento estratégico e a execução das ações acadêmicas e administrativas. Ao mesmo tempo, expressa o movimento do Estado em induzir as IES a estruturarem de forma integrada

o planejamento de suas atividades, orientando a organização e o funcionamento da educação superior.

Considerando que o PDI expressa diretrizes, metas e estratégias institucionais, sua análise se insere no campo das políticas educacionais. Nesse sentido, conforme Mainardes (2018, p. 189), “o objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)”. Compreender o PDI como política institucional possibilita situá-lo dentro de um marco teórico mais amplo de análise das políticas públicas em educação, permitindo observar como os instrumentos normativos e avaliativos moldam as práticas de gestão e os processos decisórios nas IES.

Essa constatação revela um paradoxo estrutural no modelo de regulação da educação superior brasileira. De um lado, as políticas de avaliação e os instrumentos normativos do Ministério da Educação, como a Lei nº 10.861/2004 (que institui o SINAES) e o Decreto nº 9.235/2017, buscam assegurar padrões mínimos de qualidade e transparência nos processos de credenciamento e acompanhamento das instituições. De outro, ao operacionalizarem essa regulação por meio de indicadores quantitativos e escalas padronizadas, esses mesmos instrumentos acabam por consolidar uma lógica gerencialista, que valoriza a mensuração e o controle em detrimento da reflexão pedagógica e da autonomia institucional.

Os instrumentos de avaliação do INEP exemplificam essa tendência ao estabelecer que a qualidade institucional seja aferida com base em indicadores de desempenho expressos em escalas de 1 a 5, sendo o conceito 3 definido como “padrão mínimo de qualidade exigido” (INEP, 2017; INEP, 2021). Embora esse modelo facilite a comparação entre instituições, traduz a complexidade do processo educativo em valores numéricos, restringindo a compreensão da qualidade ao que é mensurável e formalmente verificável. Nessa perspectiva, o PDI deixa de representar apenas um plano de desenvolvimento estratégico e passa a funcionar como instrumento de adequação e conformidade às métricas avaliativas.

Conforme Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da educação não se reduz ao simples reconhecimento da diversidade ou da quantidade de insumos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que pressupõe dimensões políticas, culturais e éticas que ultrapassam os limites da mensuração e da eficiência técnica. Ao reduzir a avaliação institucional a parâmetros objetivos, o Estado reforça uma concepção tecnocrática de qualidade, que fragiliza a gestão democrática e a construção coletiva do projeto formativo. Essa constatação também encontra eco em Libâneo (2018), ao afirmar que a gestão educacional deve ser compreendida

como processo político e social, voltado à formação humana integral e não à mera eficiência técnica.

Diante disso, o PDI se configura como um documento ambíguo: simultaneamente estratégico e normativo, capaz de promover tanto a consolidação da identidade institucional quanto a submissão das IES à lógica de padronização estatal. Esse cenário desafia as instituições a ressignificarem o PDI como instrumento de gestão participativa e emancipatória, recuperando nele o potencial formativo e transformador que as políticas de regulação tendem a ofuscar.

Por fim, a correspondência entre o instrumento de avaliação institucional externa e o PDI permite examinar de forma mais precisa em que medida as metas estabelecidas pela IES estudada dialogam com as exigências regulatórias e com as perspectivas de gestão que orientam sua implementação. Tal análise possibilita identificar alinhamentos e lacunas, bem como avaliar se a formulação das metas reflete uma estratégia de gestão capaz de atender simultaneamente às demandas externas de regulação e aos objetivos internos de desenvolvimento institucional.

4.2 Perspectivas e desafios na implantação do PDI

As reformas administrativas orientadas pelo gerencialismo acrescentaram ao PDI indicadores de desempenho e metas quantitativas como parâmetros de eficiência. Embora úteis ao monitoramento, podem deslocar o foco da formação integral para o cumprimento de índices, exigindo reflexão crítica para que o PDI não seja reduzido a uma lógica empresarial, preservando o compromisso social da educação superior.

Pesquisas apontam que, em muitas instituições, o PDI é elaborado de forma centralizada, com baixa participação da comunidade acadêmica, assumindo caráter burocrático (Neto; Andrade, 2017; Colombo, 2007). Dificuldades de engajamento, integração entre setores e limitações orçamentárias são recorrentes (Vales, 2018; Souza, 2022; Veloso, 2018). Experiências como as do IFMG e IFNMG evidenciam avanços quando há alinhamento entre avaliação institucional e PDI, mas também revelam lacunas na integração e no acompanhamento efetivo das metas.

A partir da análise das seis produções selecionadas no levantamento de Estado da Arte realizado para esta pesquisa, foi elaborado o quadro a seguir, que sintetiza os objetivos e principais resultados de cada estudo, permitindo visualizar de forma comparativa as perspectivas e desafios identificados na implantação do PDI.

Quadro 8 – Principais resultados das produções analisadas no Estado da Arte

Obra	Objetivo Geral	Principais resultados
1	Analisar de que forma os gestores de uma IES pública utilizaram o PDI como instrumento de gestão estratégica	Os gestores reconhecem a necessidade de construir ações alinhadas ao PDI da IES, demonstrando perceber a importância do planejamento estratégico. Estes fomentaram a implantação do planejamento, porém houveram problemas no envolvimento de toda a comunidade acadêmica; Orçamento, cultura, integração e compromisso, foram os fatores que mais interferiram na fase de implementação, impactando na efetivação do PDI. Mesmo assim, os relatórios de gestão analisados indicaram a utilização do PDI como principal documento para a implantação do planejamento estratégico; Os gestores criaram ações práticas para a resolução das demandas organizacionais de acordo com as demandas identificadas.
2	Identificar as perspectivas do alinhamento estratégico que conectam a avaliação institucional da educação superior ao plano de desenvolvimento institucional no contexto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).	Os resultados apontam avanços da IES na compreensão do processo de avaliação institucional como ferramenta para o alcance de objetivos estratégicos, entretanto, é preciso maior integração entre as diversas áreas e também o fortalecimento dos mecanismos de acompanhamento e controle dos resultados.
3	Analisar os desafios ao atendimento dos objetivos descritos no PDI do IFNMG a partir de uma perspectiva negociada	A elaboração do PDI é norteada pelos preceitos legais, e com fortes traços burocráticos, justificado pela necessidade de atender às exigências do MEC/SINAES; IES incluiu uma seção específica para tratar do planejamento estratégico; Como ponto positivo, o autor constatou que o plano de oferta de cursos proposto no PDI obteve resultados positivos, por outro lado, a IES possui baixa maturidade de planejamento, fato este que impacta na construção, dos objetivos e metas e também no acompanhamento e monitoramento, sendo este o principal desafio do IFNMG.
4	Elaborar uma proposta de processo para execução do planejamento estratégico de uma Instituição de Ensino Superior que auxilie na tomada de decisão pelos gestores, com base no Instituto Federal de Mato Grosso.	A partir da análise do processo de elaboração do PDI e da verificação das principais falhas na execução do Planejamento Estratégico, foi desenvolvida uma Instrução Normativa de Execução do PDI, para padronizar e sistematizar as ações relacionadas à execução da estratégia, estabelecendo as etapas necessárias para isso.
5	Analisar como as práticas de gestão de pessoas da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP), órgão da Universidade Federal da Bahia (UFBA), estão sendo impactadas pelo modelo de gestão estratégico de pessoas proposto no PDI/UFBA (2018 – 2022).	Observou com a pesquisa que a PRODEP está iniciando transformações na gestão de pessoas da universidade devido ao impacto do modelo de gestão estratégico proposto no PDI.

6	Analisar de forma crítica os processos de gestão, de planejamento e de desenvolvimento institucional das IES com base no Planejamento Estratégico. Nas instituições pesquisadas, o PDI, tem sido muito mais um instrumento de caracterização institucional do que de planejamento. Desta forma, conclui o autor que o planejamento deve se articular com a avaliação institucional, pois esta já apresenta um diagnóstico que pode ser desdobrado em metas e objetivos que contribuirão com a gestão e consequentemente com a melhoria de indicadores em geral.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora

De forma integrada, os achados permitem afirmar que, embora o PDI seja reconhecido como um documento estruturante para o planejamento estratégico e a gestão institucional, sua efetividade depende de condições que ainda não estão plenamente consolidadas nas IES. As perspectivas observadas incluem a possibilidade de integração com a avaliação institucional, a padronização de processos por meio de instrumentos normativos e o fortalecimento de áreas estratégicas como a gestão de pessoas. Por outro lado, persistem desafios relacionados à baixa maturidade de planejamento, à insuficiência de mecanismos de monitoramento, à escassa participação da comunidade acadêmica, ao impacto das mudanças nas políticas governamentais e à tendência de atender prioritariamente às exigências legais.

À luz dessas considerações, cabe destacar que, embora o Decreto n.º 9.235/2017 estabeleça a obrigatoriedade de alinhamento entre o PDI, a avaliação institucional e os atos regulatórios, não define de forma clara quais devem ser os critérios de avaliação, limitando-se a remeter às diretrizes gerais do SINAES. Essa ausência de parâmetros objetivos pode comprometer o acompanhamento das metas por parte das instituições, dificultando a retroalimentação do planejamento.

4.3 Impactos do PDI no processo de Gestão Institucional e de Cursos

Considerando o papel estruturante do Plano de Desenvolvimento Institucional como eixo do planejamento e da avaliação das instituições de ensino superior, este tópico busca analisar seus impactos na gestão da IES estudada. A análise contemplou o PDI e demais documentos institucionais permitindo observar, de um lado, como o planejamento institucional se expressa na gestão da IES como um todo e, de outro, como se materializa na condução administrativa e pedagógica dos cursos.

A análise dos impactos do Plano de Desenvolvimento Institucional na gestão da IES estudada foi conduzida em três etapas complementares. Em um primeiro momento, examinou-

se a estrutura do documento, verificando sua adequação às exigências legais e normativas que regem a educação superior. Em seguida, foram analisadas as metas estabelecidas, considerando sua coerência interna, alcance e viabilidade. Por fim, discutiu-se em que medida tais metas revelam a perspectiva de gestão institucional e de cursos, destacando pontos de fortalecimento e aspectos que podem ser aprimorados.

O PDI 2020–2024 da IES estudada é apresentado como documento estratégico que orienta as ações institucionais em diferentes dimensões acadêmicas e administrativas, fundamentado em marcos legais e normativos da educação superior brasileira. Sua elaboração e vigência observam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Lei nº 10.861/2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais e normativos específicos, como a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que regulamenta a curricularização da extensão.

Nesse contexto, torna-se essencial analisar o PDI da instituição à luz do Decreto nº 9.235/2017, que estabelece os requisitos mínimos para sua composição. Para isso, elaborou-se um quadro comparativo que relaciona cada inciso do artigo 21 às evidências presentes no documento, de modo a verificar não apenas a conformidade formal, mas também a potencialidade do PDI como instrumento de gestão. A análise busca evidenciar em que medida o documento ultrapassa a função regulatória e se consolida como prática institucional capaz de orientar melhorias acadêmicas e administrativas de forma contínua.

Quadro 9 - Requisitos legais do PDI e sua materialização na IES estudada

REQUISITO LEGAL (ART. 21)	ATENDIMENTO NO PDI	CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES
I – MISSÃO, OBJETIVOS, METAS E HISTÓRICO	Missão, valores e histórico descritos, metas gerais estabelecidas.	Metas com foco em indicadores quantitativos; qualitativos pouco explorados
II – PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO)	PPI articulado com políticas de ensino, pesquisa e extensão.	Prevê a atualização das políticas e projetos pedagógicos, mas não define periodicidade, responsáveis ou mecanismos de revisão.
III – CRONOGRAMA DE IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO (CURSOS, VAGAS, INFRAESTRUTURA, POLOS)	Prevê expansão de cursos, vagas e estrutura.	Cronograma pouco detalhado, sem metas anuais objetivas.
IV – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA (CURSOS, VAGAS, MODALIDADES, TICs)	Detalha número de cursos, vagas, modalidades e uso de TICs.	Descreve a organização didático-pedagógica e prevê uso de TICs, mas pode ser aprimorado com critérios claros de incorporação tecnológica e planos de capacitação docente.

V – OFERTA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO E STRICTO SENSU	<i>Lato sensu</i> previsto; <i>stricto sensu</i> ausente.	Prevê a consolidação da pós-graduação <i>lato sensu</i> , mas carece de indicadores de expansão e não apresenta perspectivas para <i>stricto sensu</i> .
VI – PERFIL DO CORPO DOCENTE E TUTORES (TITULAÇÃO, CARREIRA, SELEÇÃO, REGIME)	Planos de carreira docente/técnico, titulação e capacitação descritos.	Apresenta critérios de contratação, plano de carreira e incentivo à titulação; prevê substituição eventual de docentes, mas seria importante detalhar fluxos e prazos e estabelecer metas de titulação.
VII – ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E GESTÃO (PARTICIPAÇÃO, AUTOAVALIAÇÃO, TRANSPARÊNCIA, PARCERIAS)	Estrutura e regimento descritos; autoavaliação prevista.	Expõe organização administrativa, participação colegiada, autoavaliação e políticas de atendimento; seria recomendável detalhar ações de transparência e sistematizar parcerias institucionais.
VIII – PROJETO DE ACERVO ACADÊMICO DIGITAL	Prevê informatização do acervo acadêmico.	Menciona a informatização do acervo acadêmico, mas não especifica metodologias de preservação digital nem aderência às portarias do MEC.
IX – INFRAESTRUTURA FÍSICA E ACADÊMICA (BIBLIOTECA, LABORATÓRIOS, ATUALIZAÇÃO)	Bibliotecas, laboratórios e TI descritos, com previsão de expansão.	Detalha bibliotecas, laboratórios e recursos de TI, prevendo expansão; contudo, não define indicadores de atualização do acervo ou investimentos anuais.
X – SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA	Projeções de receitas e despesas apresentadas.	Indica projeções financeiras para manutenção da sustentabilidade, mas não prevê cenários alternativos ou planos de contingência.
XI – OFERTA DE EAD (ABRANGÊNCIA, POLOS, METODOLOGIAS, CAPACIDADE)	Modalidade EAD não ofertada pela IES.	Menciona o uso de TICs, restrito ao ensino presencial; seria útil indicar diretrizes caso a modalidade a distância seja considerada futuramente.
PARÁGRAFO ÚNICO – POLÍTICAS DE EXTENSÃO, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E DOCÊNCIA	Previsão de programas de extensão, iniciação científica e responsabilidade social.	Relata ações de extensão, iniciação científica e responsabilidade social, mas não define indicadores de impacto social e acadêmico.

Fonte: Elaborado pela autora

O PDI analisado contempla os requisitos do Decreto nº 9.235/2017, mas sua redação é predominantemente descritiva e não avança para indicadores, metas e mecanismos de monitoramento capazes de verificar periodicamente a execução das ações, atribuir responsabilidades institucionais e retroalimentar o processo de planejamento com base em resultados qualitativos e quantitativos. No inciso I, que trata da missão, objetivos e metas, o documento explicita com clareza a identidade institucional, porém não define parâmetros de mensuração detalhados que permitam verificar o alcance das metas, sobretudo no que diz

respeito a aspectos de análise qualitativa, como processos de formação, resultados institucionais e impactos sociais gerados pelas ações acadêmicas.

Essa estrutura se aproxima da visão de administração difundida pelas teorias clássicas, a exemplo de Taylor (1990), que enfatizava a necessidade de critérios objetivos para avaliar o desempenho, embora numa concepção restrita a métricas de eficiência. Um olhar crítico, entretanto, permite reconhecer que indicadores são necessários, mas apenas quando articulados a um processo de melhoria contínua, especialmente no âmbito educacional, em que a qualidade não pode ser reduzida a números e deve contemplar dimensões formativas, sociais e cidadãs. Assim, é recomendável que os indicadores definidos no PDI ultrapassem a perspectiva clássica e sejam tratados como instrumentos de aprendizagem institucional, capazes de orientar melhorias permanentes e transformações sociais.

O mesmo se verifica no projeto pedagógico institucional, previsto no inciso II, em que ensino, pesquisa e extensão aparecem articulados, mas sem a definição de mecanismos de revisão periódica que assegurem sua atualização. Colombo et al. (2007), ao conceber o planejamento como um ciclo estratégico de diagnóstico, ação, controle, acompanhamento e aperfeiçoamento contínuo. Sem esse dinamismo, o PDI corre o risco de permanecer como documento de atendimento normativo, sem força para orientar mudanças institucionais. Uma possibilidade de aprimoramento seria a inclusão de ciclos de avaliação e atualização com prazos definidos, responsáveis institucionalmente designados e indicadores capazes de medir a efetividade. Com isso, o PDI poderia deixar de ser um texto estático e se consolidar como prática institucional viva, efetivamente conectada às necessidades acadêmicas e sociais.

A previsão de abertura de cursos e ampliação de vagas, tratada no inciso III, também se mostra genérica, pois não apresenta critérios de viabilidade acadêmica, financeira ou de infraestrutura. Para Chiavenato (2003), planejar exige antecipar recursos e cenários de execução. Considerando essa perspectiva, é necessário incorporar estudos de demanda, capacidade instalada e sustentabilidade, ou seja, condições reais de viabilidade, garantindo que a expansão represente uma decisão estratégica e não apenas declaratória.

Quanto à organização didático-pedagógica, o PDI prevê o uso de tecnologias digitais, mas não estabelece critérios de incorporação nem planos de capacitação docente. Phaiffer (2020) destaca que essa característica é recorrente em diferentes PDIs analisados, que muitas vezes registram diretrizes, mas sem mecanismos claros de implementação e acompanhamento, o que esvazia seu potencial estratégico. O observado no documento confirma essa crítica, pois a ausência de parâmetros objetivos para o uso das TICs e de políticas permanentes de capacitação reduz a tecnologia a um recurso formalmente citado, mas sem força prática. Seria

recomendável, nesse sentido, definir parâmetros de utilização das TICs, indicadores de impacto no aprendizado e políticas contínuas de formação docente, de modo que a tecnologia se converta em prática pedagógica inovadora. A ausência de referência à modalidade a distância está coerente com a realidade institucional, mas diretrizes prospectivas para eventual adoção futura demonstrariam visão estratégica de longo prazo.

O tratamento dado à pós-graduação, previsto no inciso V, concentra-se no *lato sensu*, sem projeções para o *stricto sensu* ou definição de indicadores de expansão. A ausência de metas progressivas limita o plano ao registro da realidade existente, quando, na verdade, sua função estratégica exige a definição de horizontes de médio e longo prazo. Como ressalta Silva (2013), o PDI cumpre melhor sua finalidade quando estabelece metas e objetivos capazes de orientar o crescimento institucional, evitando que a gestão caminhe “às cegas” e fortalecendo a integração entre as dimensões acadêmicas. Nesse mesmo sentido, Luz (2014) argumenta que a efetividade do planejamento institucional depende da articulação entre legalidade e resultados, o que demanda a elaboração de indicadores que ultrapassem o caráter meramente descritivo e consolidem o PDI como instrumento de gestão acadêmica e institucional.

No que se refere ao corpo docente, previsto no inciso VI, o PDI apresenta critérios de contratação, plano de carreira e incentivo à titulação, mas não define metas de qualificação nem fluxos claros de substituição. Chiavenato (2003) aponta que a gestão de pessoas deve se apoiar em objetivos bem definidos, mas sua visão, quando não problematizada, tende a reforçar uma lógica de controle. Resignificar esse enfoque significa estabelecer metas institucionais de titulação docente e vincular a política de carreira a indicadores de desenvolvimento acadêmico, para que a melhoria da qualidade não fique apenas no discurso.

A organização administrativa e as políticas de gestão, relacionadas ao inciso VII, são descritas de forma clara, mas as práticas de transparência e parcerias aparecem de modo superficial. Bresser-Pereira (1996) defende a *accountability* como princípio central da gestão gerencial, mas seu enfoque prioriza a cobrança por resultados. Para que a transparência se torne prática institucional efetiva, seria necessário sistematizar mecanismos de divulgação ativa e formalizar parcerias estratégicas, fortalecendo a governança e o diálogo com a comunidade.

O tratamento dado ao acervo acadêmico e à infraestrutura, nos incisos VIII e IX, limita-se a menções à informatização e ampliação de laboratórios, sem critérios de atualização, dimensionamento de espaço ou planejamento de investimentos. Essa abordagem limita a função estratégica do documento, que poderia avançar ao incluir indicadores qualitativos e quantitativos de infraestrutura, revisões periódicas e vinculação entre investimentos e necessidades reais dos cursos. Como observa Faria (2020), a ausência de parâmetros

consistentes compromete a efetividade do PDI, o tornado uma formalidade legal sem execução tática e operacional. Para o autor, a definição de indicadores relevantes é condição indispensável para que o planejamento institucional traduza o desempenho organizacional em múltiplas dimensões: eficiência, qualidade, inovação e relação custos-benefícios e, assim, se consolide como instrumento efetivo de gestão.

Na seção referente à sustentabilidade financeira (inciso X), o PDI da IES apresenta projeções de receitas e despesas que asseguram a noção de estabilidade, mas não contempla cenários alternativos de crise. Esse aspecto revela uma limitação recorrente nos processos de planejamento institucional, em que a ênfase recai sobre a descrição da situação corrente, sem a devida consideração de hipóteses prospectivas. No campo do planejamento estratégico, a análise de cenários é reconhecida como ferramenta indispensável para lidar com a incerteza e para apoiar decisões em horizontes de médio e longo prazo. Como ressalta Faria (2021), os PDIs perdem densidade gerencial quando se restringem a registros contábeis ou previsões lineares, deixando de considerar indicadores de eficiência, eficácia e custos-benefícios que possam orientar a instituição diante de contingências.

Essa lacuna é particularmente relevante no setor educacional privado, marcado pela concorrência acirrada e pela instabilidade econômica, em que a sustentabilidade depende não apenas da manutenção das receitas, mas da capacidade de adaptação frente a crises políticas, econômicas e sociais. Nesse contexto, a inadimplência estudantil se apresenta como um dos principais fatores de vulnerabilidade, fortemente impactada por oscilações macroeconômicas, como tem demonstrado o Instituto Semesp (2024)¹⁵. Assim, a inclusão de cenários financeiros alternativos no PDI, que considerem riscos de inadimplência, retração da demanda e mudanças regulatórias, ao lado de estratégias de mitigação, fortaleceria sua função de instrumento de gestão, conferindo-lhe caráter proativo e preventivo em lugar de meramente descritivo.

Por fim, no parágrafo único, o documento contempla extensão, iniciação científica e responsabilidade social, mas não estabelece indicadores de impacto social. No caso da extensão, já existem métricas quantitativas relacionadas ao número de projetos atendidos, professores e alunos participantes; contudo, não há uma análise qualitativa que permita avaliar as mudanças provocadas na comunidade e a contribuição efetiva das ações para o desenvolvimento social. De forma semelhante, a iniciação científica também conta com indicadores de natureza

¹⁵ De acordo com a 16ª Pesquisa de Inadimplência no Ensino Superior Privado, realizada pelo Instituto Semesp em parceria com a Principia, a inadimplência total no ensino superior privado brasileiro alcançou 9,33% no primeiro semestre de 2024, sendo ainda mais elevada no ensino a distância (11,8%). O estudo associa esse cenário às dificuldades econômicas e sociais que pressionam as famílias, reforçando a vulnerabilidade financeira das IES (Instituto Semesp, 2024).

quantitativa, como número de publicações, eventos realizados e acesso à plataforma institucional da revista, mas carece de parâmetros capazes de mensurar sua contribuição científica mais ampla e o impacto social do conhecimento produzido. A incorporação desses elementos qualitativos, alinhados às exigências do SINAES, fortaleceria a capacidade do PDI de aferir a efetividade dessas dimensões acadêmicas.

Em síntese, o PDI analisado cumpre os requisitos normativos previstos no Decreto nº 9.235/2017, mas permanece marcado por uma função predominantemente regulatória. Como apontam Phaiffer (2020), Silva (2013) e Faria (2020), a ausência de indicadores consistentes e de metas progressivas compromete sua efetividade como instrumento de gestão. Mais do que acumular dados quantitativos, é necessário incorporar uma análise ampla e crítica dos aspectos qualitativos, considerando o impacto social das ações, a contribuição para a formação cidadã e o fortalecimento do papel da instituição no desenvolvimento acadêmico e comunitário. Nessa perspectiva, o PDI deve ser compreendido como prática de gestão dinâmica, capaz de integrar missão, políticas e resultados.

Em continuidade, analisamos as metas estabelecidas no PDI, buscando compreender de que forma o planejamento se operacionaliza na prática da gestão. A investigação realizada possibilitou identificar tanto os alinhamentos do documento com as exigências regulatórias quanto os limites e potencialidades do processo de desenvolvimento institucional, oferecendo uma visão concreta da capacidade do PDI de orientar ações estratégicas no cotidiano acadêmico e administrativo.

Com o intuito de sistematizar os resultados da pesquisa, elaborou-se um quadro analítico das metas estabelecidas no PDI. O instrumento demonstra de forma objetiva como as metas se distribuem no documento, quais evidências de implementação podem ser observadas, os efeitos percebidos na gestão e os limites e potencialidades identificados a partir da análise crítica. Esse procedimento permite visualizar, de modo integrado, em que medida o planejamento institucional se traduz em prática de gestão ou se restringe ao atendimento regulatório.

Quadro 10 – Análise crítica das metas do PDI

Meta do PDI	Área de Incidência	Evidências de Implementação	Impactos Observados na Gestão	Observações Críticas
Enviar projetos para apoio/fomento à pesquisa (FAPEMA)	Pesquisa	Projetos submetidos e aprovados em editais	Incentivo à produção científica e fortalecimento da iniciação científica	Dependência de agências externas; fragilidade caso não haja

				continuidade de editais.
Reorganizar a Revista e adotar plataforma digital	Pesquisa/Comunicação	Publicações periódicas da revista	Divulgação de produção discente/docente; visibilidade institucional	Sustentabilidade do periódico depende de política editorial clara e apoio técnico.
Fortalecer incentivo a publicações em periódicos CAPES e livros	Pesquisa	Registros de publicações docentes/discentes	Ampliação da produção científica; qualificação institucional	Meta alinhada a critérios de avaliação da CAPES, pode priorizar quantidade em detrimento da relevância social.
Ampliar ações de grupos de pesquisa (eventos, publicações, projetos)	Pesquisa/Extensão	Relatórios de eventos e projetos cadastrados	Maior interação acadêmica; estímulo a redes de pesquisa	Ações pontuais sem garantia de continuidade; necessidade de financiamento.
Ampliar número de projetos de extensão com foco em responsabilidade social	Extensão	Editais e relatórios de projetos aprovados	Expansão do alcance comunitário; fortalecimento da inserção social	Depende do engajamento docente e de recursos; risco de fragmentação das ações.
Celebrar parcerias público-privadas para extensão	Extensão/Parcerias	Convênios firmados	Aumento de oportunidades práticas para estudantes e comunidade	Parcerias podem trazer dependência de interesses externos.
Aperfeiçoar processos administrativos e acadêmicos via TI	Gestão/Administrativo	Implantação de sistemas digitais	Redução de burocracia; maior eficiência	Exige capacitação de servidores; risco de subutilização tecnológica.
Digitalizar acervo acadêmico	Gestão/Administrativo	Projetos de digitalização; sistemas de arquivos	Preservação documental e acesso facilitado	Meta essencial, mas custo e prazos podem comprometer execução.
Aperfeiçoar sistema acadêmico (matrículas online)	Gestão/Acadêmico	Implementação no sistema acadêmico	Facilitação de matrículas; maior autonomia discente	Necessidade de suporte técnico contínuo e infraestrutura de rede.
Fortalecer a ouvidoria e canais	Gestão/Administrativo	Relatórios de atendimentos e feedbacks	Melhoria no atendimento e na transparência	Efetividade depende da cultura de uso da ouvidoria pela

de comunicação interna/externa				comunidade acadêmica.
Fortalecer política de egressos	Gestão/Acadêmico	Questionários de acompanhamento de egressos	Informação sobre inserção profissional; retroalimentação de cursos	Participação baixa compromete indicadores; exige estratégias de engajamento.
Reforçar participação da comunidade na autoavaliação	Avaliação/CPA	Reuniões com líderes de turma e pesquisas externas	Ampliação do diálogo interno e externo; mais legitimidade à autoavaliação	Desafio em manter participação contínua; risco de baixa adesão.
Reelaborar PPCs considerando legislações e processos regulatórios	Acadêmica/Regulação	PPCs atualizados e registrados no e-MEC	Conformidade com regulação; fortalecimento pedagógico	Pode reforçar caráter normativo em detrimento da identidade pedagógica.
Aprimorar programa de formação discente para o Enade	Acadêmica/Regulação	Oficinas, simulados, relatórios de desempenho	Melhor preparação para avaliação externa	Risco de reduzir a formação ao treinamento para provas.
Formar coordenadores e NDE's sobre regulação	Gestão Acadêmica	Oficinas e capacitações	Maior domínio de processos regulatórios	Meta relevante, mas pode priorizar aspectos burocráticos sobre pedagógicos.
Solicitar autorização e implantar novos cursos de graduação (TI, Biomedicina, Farmácia, Fonoaudiologia)	Acadêmica/Expansão	Protocolos no e-MEC; cursos implantados	Expansão da oferta e diversificação da IES	Expansão pode comprometer qualidade se não houver infraestrutura adequada.
Implantar novos cursos de pós-graduação (Saúde Pública, Dermatologia Estética, MBA, etc.)	Pós-graduação/Expansão	Editais de seleção, relatórios de turmas	Ampliação da formação continuada; fortalecimento institucional	Necessário assegurar corpo docente e estrutura compatíveis.

Fonte: Elaborado pela autora

No campo da pesquisa, as metas de envio de projetos para fomento, reorganização da revista institucional e incentivo às publicações científicas expressam a tentativa de fortalecer a produção acadêmica como componente estratégico. Todavia, nota-se que esse movimento está fortemente associado às métricas de avaliação externas, especialmente aquelas utilizadas pela

CAPES¹⁶, que incluem indicadores de produção bibliográfica, participação em eventos, manutenção de periódicos científicos e captação de recursos para pesquisa. Ainda que a IES estudada não possua programas *stricto sensu*, a adoção desses parâmetros contribui para consolidar a cultura institucional de pesquisa, amplia a legitimidade acadêmica e prepara terreno para futuras expansões. Entretanto, permanece a dependência de agências externas de fomento, revelando a fragilidade da estratégia caso não haja continuidade dos editais de financiamento.

Em relação à extensão e responsabilidade social, a instituição propôs ampliar projetos institucionais e firmar parcerias público-privadas, buscando aproximar-se da comunidade e atender a expectativas sociais. Tais ações fortalecem a inserção comunitária e ampliam oportunidades práticas para discentes. Entretanto, a execução depende fortemente do engajamento docente e da disponibilidade de recursos, o que pode fragilizar a continuidade das iniciativas. Além disso, as parcerias, embora positivas, precisam ser geridas com cautela para evitar que interesses externos se sobreponham à missão acadêmica. Ainda que tais metas reforcem a dimensão social do ensino superior, sua efetividade depende de condições de continuidade e institucionalização, sob pena de permanecerem como ações pontuais.

Na esfera da gestão institucional, as metas revelam um investimento em modernização tecnológica e em processos administrativos mais eficientes, como a digitalização do acervo, a melhoria do sistema acadêmico e a adoção de canais de comunicação mais efetivos. Tais iniciativas têm potencial para reduzir burocracias, ampliar a transparência e dar maior autonomia à comunidade acadêmica. Contudo, sua efetividade depende da capacitação de servidores, do suporte técnico contínuo e da cultura de uso dos recursos implementados, sob risco de subutilização ou de adesão parcial. Nesse sentido, é necessário que o planejamento preveja mecanismos de suporte, treinamento e estratégias de engajamento dos colaboradores, de modo a assegurar que as ferramentas implantadas sejam apropriadas pela comunidade e revertam em ganhos reais para a gestão.

¹⁶ Os indicadores da CAPES são utilizados para acompanhar e avaliar a qualidade da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, servindo de base para a classificação dos programas de mestrado e doutorado e para a distribuição de bolsas e recursos de fomento. Esses critérios abrangem tanto dimensões quantitativas, como número de publicações qualificadas, participação em eventos científicos, captação de projetos e manutenção de periódicos, quanto qualitativas, ligadas ao impacto social, relevância científica e contribuição formativa dos programas. No caso da IES estudada, observou-se a opção por indicadores predominantemente quantitativos, o que garante mensuração objetiva, mas limita a compreensão do impacto acadêmico e social da produção. Dessa forma, ainda que não possua programas *stricto sensu*, a instituição poderia fortalecer seu PDI ao adotar parâmetros que integrem dimensões qualitativas, aproximando-se de padrões de excelência nacionalmente reconhecidos e ampliando o sentido formativo e social de suas ações de pesquisa.

No eixo da avaliação e regulação, destacam-se a reelaboração dos projetos pedagógicos, a formação de coordenadores e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e a preparação discente para o Enade. Essas metas evidenciam o alinhamento direto às exigências do MEC e do SINAES, reforçando a necessidade de conformidade regulatória. Ainda que contribuam para a legitimidade institucional e para o desempenho em avaliações externas, carregam o risco de reduzir a participação da comunidade a momentos pontuais e de esvaziar o potencial formativo da autoavaliação e da avaliação de cursos. Além disso, programas de preparação voltados ao Enade, quando restritos ao treinamento para provas, podem comprometer a formação integral ao priorizar resultados imediatos em detrimento de processos pedagógicos mais amplos.

Por fim, as metas voltadas à expansão de cursos de graduação e pós-graduação expressam a busca por diversificação e fortalecimento institucional, ampliando a oferta de formação continuada e projetando crescimento. Contudo, essa diretriz demanda a verificação cuidadosa da viabilidade financeira, da infraestrutura necessária e da disponibilidade de corpo docente qualificado, sob pena de comprometer a sustentabilidade do processo. A coerência entre a expansão quantitativa e a qualidade acadêmica é essencial, pois, sem planejamento consistente, o movimento pode sobrecarregar recursos já existentes e fragilizar a identidade institucional em vez de consolidá-la.

A leitura integrada dessas metas evidencia que o PDI assume, de fato, a lógica do planejamento estratégico, ao projetar ações, organizar recursos e estabelecer indicadores de acompanhamento. Entretanto, o predomínio das exigências regulatórias externas revela que, mais do que expressar escolhas autônomas da instituição, o plano funciona como mediador entre as demandas do Estado e os objetivos internos, tensionando a autonomia institucional e a capacidade de definir prioridades próprias.

Com o intuito de aprofundar a análise, foi elaborado um quadro que examinou as metas do PDI sob a perspectiva da gestão institucional. Diferentemente do quadro anterior, que sistematizou evidências e impactos, este interpretou de que forma os indicadores adotados revelaram tendências de gestão, predominantemente de caráter gerencialista, e em que medida se aproximaram ou se afastaram de uma abordagem mais participativa e formativa. O objetivo foi evidenciar não apenas o alcance quantitativo das metas, mas também suas limitações enquanto instrumentos de desenvolvimento institucional, indicando caminhos de aprimoramento que integrem dimensões qualitativas, sociais e pedagógicas.

Quadro 11 – Perspectivas de gestão das metas do PDI da IES estudada

META DO PDI	INDICADOR ADOTADO	LEITURA DA GESTÃO	SUGESTÃO DE APRIMORAMENTO
1.1 – ENVIAR PROJETOS PARA FOMENTO	Nº de projetos aprovados (FAPEMA)	Ênfase em produtividade; ausência de análise de impacto social. Tendência gerencialista.	Acrescentar métricas qualitativas sobre contribuição dos projetos para demandas regionais e formação discente.
1.2 – REORGANIZAR A REVISTA	Nº de publicações/uso de plataforma digital	Busca por visibilidade e volume de publicações. Viés gerencialista.	Incluir indicadores de qualidade editorial, diversidade de autores e relevância temática.
1.3 – INCENTIVO À PRODUÇÃO CIENTÍFICA	Nº de publicações discentes/docentes	Produtivismo acadêmico, sem análise qualitativa. Gerencialista.	Avaliar impacto científico e social das produções, não apenas o número.
1.4 – AMPLIAR AÇÕES DE GRUPOS DE PESQUISA	Nº de ações no quinquênio	Valorização de volume de ações; pouco foco em continuidade. Gerencialista.	Medir integração, resultados práticos e alcance comunitário.
2.1 – AMPLIAR PROJETOS DE EXTENSÃO	Nº de projetos/nº de pessoas atendidas	Avalia alcance quantitativo, mas não transformação social. Mista com viés gerencialista.	Implementar avaliação de impacto junto às comunidades.
2.2 – PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS	Nº de parcerias firmadas	Crescimento institucional; ausência de critérios críticos. Gerencialista.	Criar parâmetros de pertinência e retorno social das parcerias.
3.1 – PROCESSOS VIA TI	% de ações cumpridas	Foco em eficiência; sem medir satisfação dos usuários. Gerencialista.	Incluir indicadores de participação, satisfação e utilidade acadêmica.
3.2 – DIGITALIZAR ACERVO	—	Modernização tecnológica; não avalia acessibilidade. Gerencialista.	Medir inclusão digital, frequência de uso e impacto no aprendizado.
3.3 – MATRÍCULAS ON-LINE	—	Agilidade administrativa; ignora barreiras digitais. Gerencialista.	Criar suporte para usuários com baixa familiaridade tecnológica.
3.4 – FORTALECER OUVIDORIA	—	Potencial participativo, mas sem métrica de efetividade. Mista.	Criar indicadores de resolutividade e tempo de resposta.

3.5 – COMUNICAÇÃO INTERNA/EXTERNA	—	Predomínio da imagem institucional. Gerencialista.	Avaliar engajamento e participação da comunidade nos canais.
4.1 – POLÍTICA DE EGRESSOS	Índice de participação	Engajamento numérico; sem análise de inserção profissional. Gerencialista.	Medir trajetória profissional, satisfação e vínculo com a IES.
4.2 – REUNIÕES SEMESTRAIS	Nº de reuniões	Cumprimento formal; não mede efetividade. Gerencialista.	Criar métrica de implementação das demandas apresentadas.
4.3 – PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EXTERNA	Dados de pesquisa	Mede participação, não influência. Gerencialista.	Avaliar impacto das contribuições em decisões institucionais.
5.1 – REELABORAR PPCS	% de ações realizadas	Adequação regulatória; pouco foco em inovação. Gerencialista.	Incluir métricas de inovação curricular e aderência a demandas regionais.
5.2 – FORMAÇÃO DISCENTE PARA ENADE	—	Preparação voltada ao exame; reduz avaliação à nota. Gerencialista.	Ampliar indicadores para competências críticas e formativas.
5.3 – FORMAÇÃO DE COORDENADORES/NDES	—	Capacitação voltada à regulação. Gerencialista.	Incluir conteúdos de inovação pedagógica e gestão participativa.
6.1 A 6.4; 6.7 – NOVOS CURSOS	Nº de cursos implantados	Expansão da oferta; sem análise de pertinência social. Gerencialista.	Adotar métricas de demanda regional, impacto social e viabilidade acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora

A análise das metas e indicadores definidos no PDI evidenciou que, no plano formal, há forte convergência com a legislação educacional, especialmente a LDB, e com as exigências regulatórias do SINAES, materializadas nos instrumentos de avaliação do MEC. Essa aderência fortalece a legitimidade do documento e garante sua conformidade normativa, mas também explicita escolhas políticas e estratégicas que revelam a influência da lógica gerencialista na condução da gestão educacional. O predomínio de indicadores quantitativos confirma a tendência de privilegiar metas de fácil mensuração, como número de publicações, percentual de docentes titulados ou quantidade de laboratórios modernizados, em detrimento de parâmetros capazes de aferir impacto social, relevância acadêmica ou efetividade pedagógica.

Ainda que iniciativas como a reelaboração dos PPCs ou a preparação discente para o Enade demonstrem alinhamento com o MEC e assegurem legitimidade regulatória, observa-se que sua operacionalização tende a restringir processos formativos à lógica de conformidade e desempenho em exames. Do mesmo modo, metas relativas à infraestrutura e à pesquisa, embora pertinentes e coerentes com o princípio de qualidade previsto na LDB, utilizam métricas genéricas que não garantem acompanhamento qualitativo nem avaliação da contribuição para a comunidade acadêmica e regional.

Essa leitura confirma que o PDI da IES, ao organizar metas e indicadores, cumpre não apenas a função de planejamento interno, mas também a de prestação de contas, prevista na LDB (Lei nº 9.394/1996) e reforçada pela Lei nº 10.861/2004, que instituiu o SINAES, desta forma, respondendo às demandas externas de avaliação. Todavia, a baixa presença de métricas que avaliem impacto social, participação da comunidade e relevância acadêmica indica que a gestão institucional tende a reproduzir características do gerencialismo educacional, subordinando a missão acadêmica a indicadores de eficiência operacional. Para que o PDI se consolide como instrumento de gestão equilibrado, é necessário ampliar o escopo dos indicadores, incorporando dimensões qualitativas e participativas que articulem eficiência administrativa com compromisso social e pedagógico, de modo a promover uma gestão verdadeiramente integrada, orientada ao desenvolvimento institucional e regional.

Para compreender os impactos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) no processo de gestão, é necessário observar não apenas o que a instituição declara em seus documentos oficiais, mas também como esses elementos são aferidos por instâncias externas de avaliação. A última avaliação de credenciamento institucional, realizada em 2023, constitui-se como momento privilegiado de análise, pois o PDI é submetido à leitura de avaliadores do MEC/INEP, orientados pelos instrumentos do SINAES. Dessa forma, a avaliação externa revela em que medida a instituição conseguiu transformar o planejamento em práticas efetivas, ao mesmo tempo em que evidencia como o PDI se materializa, primeiramente, como resposta às exigências regulatórias.

Considerando esse aspecto, analisaram-se os apontamentos da comissão de avaliação externa registrados no relatório de credenciamento, os quais foram sistematizados no quadro a seguir. Essa síntese permite visualizar de forma organizada os conceitos atribuídos a cada eixo do SINAES e os principais achados identificados pelos avaliadores em relação à instituição.

Quadro 12 – Síntese dos achados da avaliação externa institucional (recredenciamento 2023)

EIXO AVALIADO (SINAES)	CONCEITO	PRINCIPAIS ACHADOS SEGUNDO A COMISSÃO AVALIADORA
EIXO 1 – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	4,8	Relatórios consistentes de autoavaliação; CPA ativa e participativa; ampla divulgação dos resultados; ausência de mudanças inovadoras decorrentes da avaliação.
EIXO 2 – DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	5,0	Missão, objetivos e valores bem articulados; políticas de ensino, pesquisa e extensão alinhadas ao PDI; forte ênfase em responsabilidade social e práticas interdisciplinares.
EIXO 3 – POLÍTICAS ACADÊMICAS	4,2	Extensão e pesquisa consolidadas; pós-graduação <i>lato sensu</i> aprovada mas sem turmas; inexistência de internacionalização; apoio discente satisfatório.
EIXO 4 – GESTÃO	4,5	Gestão participativa consolidada; corpo docente com apenas 44% de mestres e doutores; sustentabilidade financeira monitorada, mas sem metas e indicadores objetivos.
EIXO 5 – INFRAESTRUTURA	4,69	Salas, biblioteca e laboratórios adequados; espaços de convivência e atendimento satisfatórios; atualização do acervo e equipamentos sem inovações significativas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da avaliação externa mostra que a instituição alcançou conceito final 4,71, equivalente à faixa máxima (5), atestando sua conformidade regulatória e a consistência documental do PDI. Entretanto, os avaliadores registraram que “não foi possível identificar a promoção de mudanças inovadoras decorrentes do processo avaliativo” (BRASIL, 2023, p.6). Esse achado confirma a análise realizada nesta dissertação de que o PDI tem sido apropriado, em primeiro lugar, como instrumento de prestação de contas às instâncias regulatórias, cumprindo as exigências do SINAES, mas ainda pouco utilizado como indutor de inovação institucional.

Em contraste, quando as ações previstas no PDI foram efetivamente implementadas, a comissão reconheceu avanços significativos. Ao analisar a dimensão de desenvolvimento institucional, destacou que “ficou evidenciada a existência de ações externas transversais ao curso por meio de relatórios, certificações e projetos de responsabilidade social” (BRASIL, 2023, p. 6). Do mesmo modo, nas atividades de extensão, os avaliadores registraram “ações de extensão reconhecidamente exitosas” (BRASIL, 2023, p. 8). Esses trechos ilustram que, quando o PDI ultrapassa o caráter declaratório e se traduz em práticas interdisciplinares e projetos sociais, a instituição consegue consolidar sua atuação acadêmica e comunitária de forma perceptível.

Na dimensão da gestão, entretanto, observam-se aspectos que merecem reflexão. A comissão verificou que a IES conta com aproximadamente 44% de docentes mestres ou doutores, percentual que atende plenamente às exigências legais e aos parâmetros de qualidade definidos pelo MEC, garantindo a conformidade institucional. Ainda assim, o dado convida a uma análise mais ampla sobre o potencial de aprimoramento da qualificação docente como caminho para fortalecer o desempenho acadêmico e a consolidação da pesquisa e da extensão. Embora o quadro atual seja considerado adequado, a elevação gradual do número de docentes titulados poderia contribuir para o avanço institucional em termos de inovação pedagógica e de produção científica.

É preciso, contudo, situar essa discussão no contexto das IES privadas, marcadas por limitações orçamentárias e pressões de sustentabilidade financeira que restringem a ampliação do quadro docente e a contratação de profissionais com titulação mais elevada. Tais condições impõem à gestão o desafio de equilibrar qualidade acadêmica e viabilidade econômica, priorizando políticas internas de capacitação e valorização que favoreçam a formação continuada, mesmo diante de recursos limitados. Assim, o debate sobre a composição do corpo docente deve ser entendido não como insuficiência, mas como um processo evolutivo, que depende da coerência entre missão institucional, planejamento financeiro e políticas de desenvolvimento profissional.

No campo da gestão financeira, a avaliação externa também apontou a ausência de metas objetivas e de indicadores mensuráveis, o que sugere que o PDI ainda não tem sido plenamente utilizado como instrumento de gestão estratégica. Dourado (2011) observa que, nas instituições privadas, a influência das políticas de regulação e avaliação tem promovido uma reconfiguração gerencial, aproximando-as das lógicas de mercado e consolidando uma cultura organizacional orientada pela eficiência e pela competitividade. Embora essa racionalidade seja necessária à manutenção das atividades, ela tende a reduzir o papel formativo da gestão e a limitar o potencial inovador do planejamento.

Sobrinho (2013) complementa essa análise ao destacar que a sustentabilidade financeira não deve se sobrepor à missão educativa, mas ser entendida como meio de fortalecimento do projeto institucional. Nesse sentido, a diversificação de receitas, quando realizada de forma responsável, por meio de parcerias institucionais, projetos de extensão ou prestação de serviços, pode representar um caminho legítimo para ampliar a autonomia financeira, desde que subordinada ao compromisso ético e social da educação.

Diante desse cenário, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) assume papel central como instrumento de integração entre as dimensões acadêmica, financeira e social. Ao

ultrapassar sua função declaratória e consolidar-se como eixo estruturante do planejamento, o PDI torna-se um recurso capaz de alinhar metas, indicadores e recursos de forma articulada, orientando decisões que conciliem eficiência administrativa e responsabilidade educacional. Quando utilizado dessa maneira, o PDI contribui para que a instituição supere a visão burocrática do planejamento e adote uma gestão orientada pela qualidade social, pela inovação e pela sustentabilidade ética, reafirmando a educação superior como um bem público, mesmo no contexto das instituições privadas.

Por outro lado, a infraestrutura foi avaliada de modo satisfatório, consolidando a materialidade do planejamento. A biblioteca, laboratórios e salas de aula atendem às demandas institucionais, embora os avaliadores tenham registrado que não se evidenciaram inovações significativas no plano de atualização do acervo. Isso reforça a percepção de que o PDI se concretiza mais facilmente em dimensões materiais, onde os investimentos são visíveis, do que em áreas de natureza acadêmica e de inovação pedagógica.

A comissão avaliadora, ao encerrar o relatório, destacou a consistência e a fidedignidade do processo conduzido, reforçando que o exame realizado correspondeu à realidade institucional observada. Esse posicionamento evidencia que o conceito máximo obtido pela instituição não se refere apenas à forma, mas sobretudo ao atendimento às exigências regulatórias definidas pelo SINAES. Nesse sentido, a avaliação externa reconhece a conformidade documental e a adequação das práticas verificadas, mas não necessariamente o aproveitamento integral do PDI em sua dimensão estratégica de planejamento, capaz de induzir inovação e consolidar mudanças estruturantes na gestão.

4.4 Produto da Pesquisa: Formação - PDI: da construção ao monitoramento

Por se tratar de uma dissertação vinculada a um mestrado profissional, torna-se necessária a apresentação de um produto educacional que traduza os achados da pesquisa em uma proposta concreta de aplicação institucional. Nesse contexto, desenvolveu-se a formação *PDI: da construção ao monitoramento*, estruturada como um curso de 60 horas voltado à capacitação prática de equipes responsáveis pelo planejamento institucional nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A proposta surge como resposta às fragilidades identificadas na pesquisa, que apontaram a tendência de elaboração de PDIs genéricos, pouco conectados às metas institucionais e frequentemente tratados como exigência legal. Nesse sentido, o curso pretende contribuir diretamente para a qualificação da gestão, favorecendo a apropriação crítica e prática

do PDI como instrumento estratégico. Trata-se, portanto, de um produto de aplicação prática, com potencial de auxiliar as IES a integrarem suas metas acadêmicas e administrativas, assegurando coerência entre o planejamento e a execução das ações institucionais.

A estrutura da formação articula fundamentação teórica, análise normativa e atividades práticas de elaboração, de modo que os participantes compreendam o PDI em sua dimensão legal, estratégica e operacional. O percurso formativo foi organizado em quatro módulos que acompanham o ciclo completo do planejamento institucional: marco regulatório, arquitetura do documento, planejamento estratégico aplicado e monitoramento/avaliação. Cada módulo incorpora atividades de oficina e produção orientada, permitindo que ao final do curso os participantes tenham condições reais de construir ou revisar o PDI de sua IES com qualidade técnica e consistência conceitual.

A etapa inicial dedica-se ao marco legal da educação superior, enfatizando que, embora o PDI seja exigido pelo Decreto nº 9.235/2017 para os processos regulatórios, sua potência reside na capacidade de orientar o desenvolvimento institucional. Nesse sentido, o curso apresenta o PDI não apenas como requisito normativo, mas como a expressão organizada do planejamento estratégico da instituição.

O módulo seguinte aprofunda a arquitetura e os elementos estruturantes do PDI, analisando sua composição obrigatória, sua articulação com documentos institucionais, como PPI, PPCs e políticas acadêmicas, e o envolvimento de diferentes setores e atores na construção de cada parte do documento. Nessa etapa, os participantes compreendem o PDI como um sistema integrado que projeta decisões acadêmicas, administrativas e financeiras.

O terceiro módulo é dedicado ao planejamento estratégico aplicado à elaboração do PDI. Nele, os participantes trabalham o diagnóstico institucional, a formulação de metas e a organização de ações de execução, exercitando a conversão de diretrizes estratégicas em propostas operacionais que dialogam com a rotina dos setores. Essa etapa reforça a necessidade de que o PDI seja um documento possível, exequível e mobilizador, e não apenas uma declaração de intenções.

O último módulo aborda o monitoramento, a avaliação e a revisão do PDI. São discutidos indicadores de processo e de resultado, formas de acompanhamento contínuo e rotinas institucionais de tomada de decisão baseadas em evidências. A formação culmina com uma simulação de reunião de acompanhamento, na qual os participantes exercitam a análise crítica de resultados e a identificação de ajustes necessários ao documento.

Dessa maneira, a formação integra teoria, legislação e prática, favorecendo uma apropriação crítica do PDI enquanto instrumento estruturador da gestão acadêmica e

administrativa. A proposta contribui para que o documento deixe de ser um texto declaratório e se torne efetivamente uma ferramenta de orientação institucional, promovendo alinhamento estratégico, participação coletiva e melhoria contínua dos processos educacionais.

5 CONCLUSÕES

Este estudo teve origem no interesse em compreender de que maneira o Plano de Desenvolvimento Institucional, previsto na legislação como documento orientador da gestão das Instituições de Ensino Superior, tem sido apropriado para além de seu caráter normativo, assumindo ou não uma função efetiva no cotidiano da gestão acadêmica e administrativa. Para aprofundar essa reflexão, a pesquisa concentrou-se em uma instituição privada de Imperatriz-MA, que serviu como locus da análise, permitindo examinar de forma mais detalhada como o PDI se articula às práticas de gestão e quais tensões se estabelecem entre sua função regulatória e sua potencialidade como instrumento estratégico de planejamento e tomada de decisão.

O percurso teórico e legal possibilitou recuperar a constituição histórica, política e normativa do PDI, evidenciando como ele foi consolidado a partir das reformas estatais da década de 1990, do fortalecimento do SINAES e da crescente demanda por processos de avaliação e responsabilização institucional. Esse contexto moldou a gestão das IES sob forte influência da lógica gerencial, marcada pela valorização da eficiência, do controle e da racionalização de processos, sem, contudo, eliminar a exigência de assegurar a qualidade social da educação. Assim, o PDI emergiu como documento central de planejamento e regulação, mas também como expressão das disputas políticas e institucionais que configuram a gestão educacional no país.

A análise documental realizada revelou que, na instituição estudada, o PDI cumpre sua função de atender às exigências regulatórias, mas ainda encontra dificuldades para se consolidar como instrumento dinâmico de gestão. Observou-se uma ênfase maior em indicadores quantitativos, de fácil mensuração e diretamente relacionados à legislação, em detrimento de parâmetros qualitativos, mais vinculados à dimensão formativa e social. Esse desequilíbrio limita o potencial do documento de orientar decisões estratégicas e de consolidar uma cultura de gestão mais integrada e participativa.

Por outro lado, a pesquisa também evidenciou que, quando as ações delineadas no PDI são efetivamente colocadas em prática, os resultados alcançados se tornam consistentes e visíveis. A própria comissão de avaliação externa destacou as iniciativas de extensão como exemplo, ressaltando que, além de atenderem às exigências legais, geraram impacto acadêmico e social reconhecido. Esse achado confirma que, ao ultrapassar a dimensão meramente formal, o PDI tem condições de se afirmar como instrumento vivo de gestão, articulando planejamento institucional e compromisso comunitário. No entanto, para que esse potencial se consolide, é

necessária maior articulação entre o documento e as práticas cotidianas, de modo a fortalecer a coerência entre o que se projeta e o que se realiza.

Como contribuição prática, este trabalho aponta para a necessidade de que as IES desenvolvam instrumentos e processos que garantam a revisão periódica e o acompanhamento sistemático do PDI, de modo a consolidá-lo como instrumento efetivo de gestão. Mais do que responder a exigências normativas, trata-se de consolidar uma cultura institucional que fortaleça a participação e a integração entre os setores, assegurando que o PDI seja efetivamente utilizado como referência para decisões estratégicas. Nessa perspectiva, o documento pode sustentar processos formativos que articulem excelência acadêmica e compromisso social, garantindo não apenas a expansão do acesso, mas também condições concretas de permanência e conclusão dos cursos. Ao orientar a gestão nesse sentido, o PDI deixa de ser um registro formal e assume o papel de instrumento que conecta planejamento e prática, capaz de produzir impactos reais na instituição e na comunidade. Nesse horizonte, insere-se também a proposta de um curso de formação voltado a gestores e coordenadores, elaborado como produto desta dissertação, que visa contribuir para uma apropriação mais crítica e prática do PDI, favorecendo sua utilização como recurso de planejamento estratégico.

Os resultados da pesquisa evidenciam, contudo, que o PDI, embora reconhecido como instrumento essencial, ainda se estrutura sob uma lógica predominantemente gerencial. Essa racionalidade técnica, centrada em metas e resultados, tende a restringir o potencial formativo e democrático da gestão acadêmica. Conforme analisa Parente (2018), a incorporação de práticas gerenciais tem produzido na educação brasileira uma cultura de performatividade, pautada na busca por resultados e na padronização de processos, o que enfraquece a autonomia institucional e desloca o foco da formação para o desempenho. Do mesmo modo, Laval (2019) adverte que a introdução de valores empresariais na gestão educacional converte o conhecimento em produto e o aluno em cliente, reduzindo o sentido público e emancipador da educação.

Além disso, os resultados apontam que a forte dependência das mensalidades estudantis como principal fonte de receita impõe limites concretos à autonomia das IES privadas, condicionando a gestão a uma lógica de sobrevivência financeira que muitas vezes se sobrepõe ao projeto formativo. Essa realidade evidencia o dilema entre a necessidade de garantir sustentabilidade e o compromisso de oferecer uma educação de qualidade e socialmente referenciada. Para que essa equação seja equilibrada, é preciso compreender que a sustentabilidade financeira deve ser meio e não fim, e que o papel social da instituição só se cumpre quando as decisões econômicas estão subordinadas às finalidades educativas. Nessa

perspectiva, o PDI pode atuar como instrumento de equilíbrio entre gestão e missão, orientando escolhas orçamentárias e pedagógicas alinhadas à função pública da educação.

Dessa forma, a principal contribuição desta pesquisa está em propor um reposicionamento do PDI como espaço de gestão participativa e de orientação estratégica para o ensino. Ao invés de ser apenas um instrumento de controle ou de atendimento às exigências externas, o PDI pode se tornar um eixo articulador entre planejamento, formação docente e sustentabilidade institucional. O produto educacional desenvolvido a partir deste estudo oferece subsídios práticos para essa mudança, sugerindo mecanismos de acompanhamento que valorizam tanto os indicadores de desempenho quanto as dimensões qualitativas da formação. Com isso, propõe-se uma gestão que mede para aprender, e não apenas para punir ou comparar, e que reconhece o valor pedagógico dos processos de planejamento e avaliação.

Mais do que descrever contradições, esta pesquisa analisa as condições e possibilidades de aprimoramento da gestão nas Instituições de Ensino Superior privadas. Os resultados obtidos confirmam que a efetividade do PDI depende de sua apropriação crítica e prática pelos gestores, superando o uso meramente normativo para assumir uma função estratégica na tomada de decisão. Conforme Dias Sobrinho (2013), embora a pressão por sustentabilidade econômica seja uma realidade crescente no contexto da mercantilização da educação superior, ela não deve se sobrepor à missão pública e formativa das instituições. A gestão financeira, nesse sentido, precisa ser compreendida como parte do projeto educativo, de modo que o equilíbrio orçamentário sirva ao fortalecimento das atividades acadêmicas e à consolidação da função social da educação.

Nessa direção, reafirma-se o princípio de que a educação é um bem público e direito social, voltado à formação de sujeitos, à cidadania e à democratização da sociedade (Sobrinho, 2013). Reduzir a educação à lógica de acumulação financeira, como alerta o autor, significa tratá-la como mercadoria e não como patrimônio público. Ao mesmo tempo, a análise de Dourado (2011) sobre os efeitos do SINAES demonstra que, embora o sistema de avaliação tenha contribuído para maior transparência e controle, também intensificou a competitividade e a padronização, reforçando a necessidade de reposicionar o PDI como instrumento de planejamento ético e político, orientado à qualidade social e ao desenvolvimento institucional.

A contribuição desta pesquisa para o campo da educação está em evidenciar que o PDI pode atuar como mediador entre racionalidade administrativa e compromisso formativo, equilibrando sustentabilidade e função pública. O produto educacional desenvolvido, voltado à formação de gestores e coordenadores, propõe justamente esse reposicionamento, estimulando o uso do PDI como instrumento de gestão participativa e de monitoramento institucional. Ao

adotar essa perspectiva, o planejamento institucional se torna um mecanismo de aprimoramento contínuo, capaz de fortalecer a coerência entre gestão, missão e responsabilidade social, promovendo uma educação superior mais democrática e socialmente referenciada.

Reconhece-se, por fim, que esta pesquisa não esgota a discussão sobre o papel do PDI na gestão das Instituições de Ensino Superior. Ao contrário, abre caminhos que podem ser aprofundados em estudos futuros e fortalecidos por meio da cooperação entre gestores, docentes e órgãos reguladores. A consolidação de práticas de gestão mais participativas, éticas e socialmente comprometidas depende de um esforço coletivo, sustentado por políticas institucionais que integrem planejamento, avaliação e formação. Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado deve ser entendido como uma contribuição inicial para o aprimoramento contínuo da gestão educacional, reafirmando o compromisso com a qualidade e com o fortalecimento da educação superior como espaço público de desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS

[INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA]. *Relato Institucional 2014–2018*. Imperatriz, MA, 2018.

[INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA]. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2020–2024)*. Imperatriz, MA, 2020.

[INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA]. *Regimento Interno*. Imperatriz, MA, 2020.

ABRUCIO, F.L. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *Caderno ENAP*, Brasília, n. 10, p. 1-52, 1997.

ALVES, Antonio Sousa. As parcerias público-privadas e as feições da gestão gerencial na educação. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ARAÚJO, Hugo Lima. *O perfil do diretor escolar da Rede Pública Municipal de Imperatriz/MA*. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Imperatriz, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11316264. Acesso em: 3 mai. 2025.

ARAÚJO, Hugo Lima. *Gestão escolar e democracia: uma análise do processo de eleições para diretores/as na Rede Municipal de Ensino de Imperatriz/MA (2014–2024)*. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Hugo.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Érika. Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. In: *III Simpósio Lutas Sociais na América Latina - Trabalhadores em Movimento: Constituição de um Novo Proletariado?*, 2008, Londrina, 2008.

BESSER, Vera M. *Gestão de processos empresariais: modelos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, NSC; AGUIAR, MA da S. (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 88, 10 maio 2006. Seção 1, p. 6.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da Reforma do Estado; v. 1).

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. *Revista do Serviço Público*, v. 1, p. 5-31, jan./mar. 1998.

BRULON, Vanessa; OHAYON, Pierre; ROSENBERG, Gerson. *A reforma gerencial brasileira em questão: contribuições para um projeto em construção*. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 63, n. 3, p. 265-284, jul./set. 2012.

CABRAL NETO, Antonio. Expansão da educação superior no Brasil: pontos e contrapontos. In: *COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, 11., 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. p. 1–15. Disponível em: https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/4-Antonio-Cabral-Neto_Expansao-da-educacao-superior.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo, et al. *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Liber Livro, 2007.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Gestão democrática da educação: um campo de disputas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2008, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: ANPAE, 2008. Disponível em:

https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília Costa. *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília: MEC, 2008.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 9. ed. São Paulo: Manole, 2014.

COLOMBO, Sonia Simoes, et al. *Gestão educacional: uma nova visão* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COLOMBO, Sonia Simões. *Desafios da gestão universitária contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Regina Celina. Tipos de atividades que afetam as rotinas de trabalho de diretores de cursos de graduação de uma universidade e aprendizagens para o exercício da função. 2008. 233 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DAL MAGRO, CB; RAUSCH, RB. Plano de desenvolvimento institucional de universidades federais brasileiras. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 3, p. 427-453, 2012.

DOMINGUES, MJCS et al. Identificação e análise do perfil dos gestores de cursos de ciências contábeis nos estados de São Paulo e Santa Catarina. *BASE - Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS*, v. 2, p. 189-201, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

ESTEVES, Thiago de Jesus. Organismos internacionais e a educação profissional e tecnológica: a construção do consenso em torno de uma concepção neoliberal de educação. *Revelli: Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 13, pág. 1-21, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12206>. Acesso em: 29 jun. 2023.

FARIA, Marcos Almeida de. Para além do PDI: proposta de implementação da estratégia em uma instituição de ensino superior. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. AS PESQUISAS DENOMINADAS “ESTADO DA ARTE”. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXIII, n.79, p. 257-272, ago. 2002 GEPAL, 2008.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília, DF: Inep, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Instrumento de avaliação institucional externa: credenciamento, recredenciamento, transformação de organização acadêmica e aumento de vagas de cursos de graduação presencial e a distância. Brasília, DF: Inep, 2017.

INSTITUTO SEMESP. 16ª Pesquisa de Inadimplência no Ensino Superior Privado. São Paulo: Instituto Semesp; Principia, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/pesquisa-de-inadimplencia-2024/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

JUSTO, Maria Christina. *Coordenação de curso no ensino superior: atuação funções, possibilidades e limites*. 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática* [recurso eletrônico]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Cadernos de Gestão).

LUZ, Sérgio Roberto Pinto da. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI como ferramenta de gestão para os cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

LUZ, Thasiana Maria Kukolj da. *O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como instrumento de gestão e aplicação de políticas públicas: um estudo em instituições públicas de ensino superior do Estado do Paraná*. 2014. 234 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Governança Pública) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da Política Educacional. *Laplace em Revista*, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018. DOI: 10.24115/s2446-6220201841399p.186-201.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. *Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOURA, Fádya. *A gestão das universidades federais na crise estrutural do capital: descentralização, transparência e participação no Conselho Universitário da UFOPA, no período de 2012 a 2024*. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

MURIEL, Roberta. *Plano de desenvolvimento institucional – PDI: análise do processo de implantação*. Brasil: Editora Hoper, 2006.

NETO, Elias Roma; ANDRADE, Renata de. *Avaliação do Ensino Superior: como fazer e como aplicar na gestão da instituição*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2025.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. *Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas*. - 35. ed. - Barueri -SP: Atlas, 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/>. Acesso em: 3 nov. 2025.

OLIVEIRA, Elisangela dos Santos; CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. *O planejamento educacional no Brasil nos séculos XX e XXI: aspectos históricos*. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2014, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: ANPAE, 2014. Disponível em:

https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/ElisangeladosSantosdeOliveira_GT5_integral.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

OLIVEIRA, Maria Ângela Alves de; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. *Accountability educacional: sentidos discursivos em análise*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 32, e07946, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae.v32.7946>. Acesso em: 23 mai. 2025.

PARENTE, Juliano Mota. *Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira*. Educação em Revista, Marília, v. 19, n. 1, p. 89-102, jan./jun. 2018.

PHAIFFER, Marcelo Aparecido. *Os processos de gestão, planejamento e desenvolvimento de instituições de ensino superior públicas e confessionais-comunitárias do Brasil: uma análise comparativa dos PDIs*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

PINHEIRO, Lucas Batista de Carvalho. *Planejamento estratégico na prática: um guia para gestores públicos*. [E-book]. Raiz Política Soluções em Gestão, 2024.

PINTO, Geraldo Augusto. O toyotismo e a mercantilização do trabalho na indústria automotiva do Brasil. *Caderno CRH*, Salvador, v. 25, n. 66, p. 535–552, set./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792012000300010>. Acesso em: 2 jun. 2025.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Gestão universitária: participação e autonomia. In: *COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, 9., 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. p. 120-130.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* Campinas: Autores Associados, 2023. e-book. ISBN 978-85-7496-450-8

SABADIA, José Antonio Beltrão. *O papel da coordenação de curso – A experiência no ensino de graduação em Geologia na Universidade Federal do Ceará*. Revista de Geologia, Fortaleza, v.11, n.1, 1998.

SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Evanise Tosta. *Gestão estratégica de pessoas no contexto universitário: uma análise do modelo proposto no Plano de Desenvolvimento Institucional/UFBA (2018 – 2022) e os seus impactos nas práticas de gestão de pessoas da Pró-reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP/UFBA)*. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SANTOS, Tania Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 170–198, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/3ZxzcsL7YLskmzn8yLFyCDy/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SILVA, Júlio Eduardo Ornelas. *O Plano de Desenvolvimento Institucional como instrumento de gestão: análise da Universidade Federal do Tocantins*. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020.

SILVA, R.O. *Teorias da administração*. 3.ed. São Paulo: Pearson, 2013.

SILVA, Rangel Renan Ramos da. *Avaliação Institucional como Instrumento de Gestão Universitária: Estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT*. 2020. 217 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Mato Grosso. Cáceres. 2020.

SOBRAL, Filipe. PECCI, Alketa. *Administração: teoria e prática no contexto brasileiro*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

SOBRINHO, José Dias. *Educação superior: bem público, equidade e democratização*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013

SOUZA, Priscila Lacerda de. *Alinhamento Estratégico Entre a Avaliação Institucional da Educação Superior e o Plano de Desenvolvimento Institucional no Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais*. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Unihorizontes, Belo Horizonte, 2022.

TACHIZAWA, T; ANDRADE, R. O. B. de. *Gestão de instituições de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TAYLOR, Frederick W. *Princípios de administração científica*. 8. ed. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1990.

TENÓRIO, Fernando G. A unidade dos contrários: fordismo e pós-fordismo. *Rev. adm. púb.* Rio de Janeiro, n. 45, p. 1141-1172, jul./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/7DZRgxs8gXXWKGps4HWZxCQ/>. Acesso em 18. mai. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALES, Idenilda Nascimento. *O Plano de Desenvolvimento Institucional como instrumento de gestão estratégica em uma IES pública*. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade da Amazônia. Belém, 2018.

VELOSO, Helmer Soares. *Criação negociada de indicadores para avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional: uma análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do norte de Minas Gerais*. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2009. v. 2.