

**PLANEJAMENTO,
AVALIAÇÃO E
RACIONALIDADE:
DIÁLOGOS ENTRE
FILOSOFIA CLÁSSICA E
GESTÃO EDUCACIONAL**

**PLANNING, EVALUATION AND RATIONALITY: DIALOGUES BETWEEN
CLASSICAL PHILOSOPHY AND EDUCATIONAL MANAGEMENT**

Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas • 08/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780906006](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780906006)

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos¹
Gustavo Eduardo Villanueva Quintanar²
Wibison Menezes Silva³
Camila de Souza da Silva⁴
Madson Fernandes de Melo Junior⁵
Ane Patrícia Viana José de Mira⁶

RESUMO

O presente artigo problematiza o planejamento e a avaliação na gestão educacional a partir de um diálogo entre a filosofia clássica e as concepções contemporâneas de racionalidade. Parte-se do pressuposto de que tais práticas têm sido frequentemente capturadas por uma racionalidade instrumental, centrada em indicadores e resultados mensuráveis, o que pode limitar o sentido formativo da educação. O objetivo geral do estudo é compreender e problematizar o planejamento e a avaliação na gestão educacional à luz da filosofia clássica e das concepções contemporâneas de racionalidade, a fim de propor o Quadro Filosófico de Avaliação (QFA) como referencial teórico-operacional. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza teórica, com base em análise bibliográfica e interpretação filosófica de autores clássicos, como Platão e Aristóteles, em diálogo com a teoria crítica, especialmente Habermas. Como resultado, o estudo evidencia os limites da racionalidade instrumental na gestão educacional, ao mesmo tempo em que demonstra a necessidade de integrar racionalidade prática, comunicativa e ética aos processos de planejamento, implementação e avaliação. A análise conduz à sistematização do Quadro Filosófico de Avaliação (QFA), estruturado em eixos que articulam teleologia, prudência, diálogo e valores éticos como critérios orientadores da gestão educacional. Conclui-se que essa abordagem permite ressignificar o planejamento e a avaliação como práticas formativas, críticas e orientadas ao desenvolvimento humano integral.

Palavras-chave: Gestão educacional; Planejamento educacional; Avaliação educacional; Racionalidade; Filosofia da educação.

ABSTRACT

This article problematizes planning and evaluation in educational

management through a dialogue between classical philosophy and contemporary conceptions of rationality. It is based on the assumption that these practices have often been shaped by an instrumental rationality focused on measurable indicators and results, which may limit the formative purpose of education. The general objective of the study is to understand and problematize planning and evaluation in educational management in light of classical philosophy and contemporary conceptions of rationality, in order to propose the Philosophical Framework for Evaluation (QFA) as a theoretical-operational reference. Methodologically, this is a theoretical study grounded in bibliographic analysis and philosophical interpretation of classical authors such as Plato and Aristotle, in dialogue with critical theory, especially Habermas. As a result, the study highlights the limitations of instrumental rationality in educational management, while demonstrating the need to integrate practical, communicative, and ethical rationality into planning, implementation, and evaluation processes. The analysis leads to the systematization of the QFA, structured around axes that articulate teleology, prudence, dialogue, and ethical values as guiding criteria for educational management. It is concluded that this approach enables the re-signification of planning and evaluation as formative, critical, and human development-oriented practices.

Keywords: Educational management; Educational planning; Educational evaluation; Rationality; Philosophy of education.

1. INTRODUÇÃO

Planejamento e avaliação constituem dois pilares fundamentais da gestão educacional. São eles que conferem direção às ações escolares e possibilitam monitorar se os objetivos estão sendo

alcançados. No entanto, ao longo das últimas décadas, tais práticas têm sido, frequentemente, capturadas por uma racionalidade instrumental, que tende a reduzir a educação a metas mensuráveis, indicadores estatísticos e relatórios de desempenho.

Essa captura pela racionalidade instrumental contribui para um empobrecimento do sentido educativo do planejamento e da avaliação, pois desloca o foco da formação humana para a simples obtenção de resultados quantificáveis, muitas vezes descontextualizados das realidades sociais e culturais das escolas. Embora os instrumentos técnicos sejam importantes, o risco desse predomínio é esquecer que planejar e avaliar não são apenas procedimentos administrativos, mas atos filosóficos, que envolvem a definição de finalidades, valores e concepções de ser humano. Como lembra Saviani (2011, p. 13), “toda pedagogia contém, explícita ou implicitamente, uma concepção de homem e de sociedade”.

Em outras palavras, cada plano educacional e cada processo de avaliação já embutem uma visão de mundo. Assim, a análise crítica do planejamento e da avaliação exige reconhecer que essas práticas sempre expressam opções éticas e políticas, mesmo quando se apresentam sob a aparência de neutralidade técnica ou de simples exigência administrativa.

É nesse ponto que a tradição clássica pode iluminar o debate contemporâneo. Platão e Aristóteles, ao refletirem sobre a *paideía* e a política, já haviam se confrontado com questões que hoje chamamos de planejamento e avaliação. Platão (2010), na *República* (IV, 427d⁷), afirmava que “não é pouca coisa o que está em jogo: trata-se de formar bem os guardiões da cidade”, destacando a necessidade de pensar previamente a organização da formação.

Aristóteles (2009), na *Ética a Nicômaco* (VI, 1140a)⁸, distinguiu entre a racionalidade teórica (*epistēmē*), a técnica (*téchnē*) e a prudência prática (*phrónēsis*), categorias que ainda hoje ajudam a refletir sobre o modo de planejar e avaliar.⁹

O diálogo com a filosofia clássica permite relativizar certezas contemporâneas e resgatar uma compreensão mais ampla de racionalidade, na qual o planejamento e a avaliação são inseparáveis da reflexão sobre fins educativos e sobre o bem comum. É a partir dessa ampliação do conceito de racionalidade que se insere a proposta deste estudo, que tem por objetivo geral compreender e problematizar o planejamento e a avaliação na gestão educacional à luz da filosofia clássica e das concepções contemporâneas de racionalidade, a fim de propor o Quadro Filosófico de Avaliação (QFA) como referencial teórico-operacional.

Na contemporaneidade, a teoria crítica de Habermas (1987) amplia esse debate ao diferenciar a racionalidade instrumental (voltada ao controle e à eficiência) da racionalidade comunicativa (orientada ao entendimento e à deliberação). Essa distinção é crucial para a gestão educacional: planejar e avaliar não podem se limitar a medir resultados, mas devem criar condições de diálogo e de reflexão crítica sobre as finalidades da escola.

Essa perspectiva teórica reforça a necessidade de pensar o planejamento e a avaliação como espaços de diálogo e construção coletiva de sentidos, e não apenas como mecanismos de mensuração de desempenho. Logo, compreender o planejamento e a avaliação a partir dessa chave teórica implica deslocá-los de uma lógica estritamente técnica para uma perspectiva ética, política e formativa. Mais do que instrumentos de controle, esses processos

devem ser concebidos como práticas reflexivas e dialógicas, capazes de mobilizar os diferentes sujeitos da comunidade escolar na definição de sentidos, prioridades e caminhos educativos. Assim, ao integrar racionalidade instrumental e comunicativa, a gestão educacional pode construir processos mais democráticos, críticos e orientados ao bem comum, reafirmando o papel da escola como espaço de formação integral e de construção coletiva do conhecimento.

2. O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL COMO HORIZONTE DE FUTURO

Planejar é, essencialmente, projetar um futuro desejado (Libâneo, 2015). No âmbito da gestão escolar, esse processo envolve a definição de metas, estratégias, prazos e recursos necessários, mas só se torna efetivamente educativo quando orientado por finalidades formativas. Um planejamento que ignore sua dimensão filosófica tende a se reduzir a um instrumento burocrático, desvinculado do projeto pedagógico e incapaz de mobilizar os sujeitos envolvidos. Como destaca Libâneo (2015, p. 222), “o planejamento educacional não é um fim em si mesmo, mas um meio para garantir a intencionalidade pedagógica”, o que exige explicitar que tipo de ser humano e de sociedade se pretende formar, retomando, em termos clássicos, a questão platônica do “para que educar”.

Avaliar, por sua vez, significa atribuir valor e julgar à luz de critérios (Libâneo, 2015), mas, na educação contemporânea, frequentemente é reduzido a rankings, notas e indicadores como Ideb, Saeb e Enem. Embora esses instrumentos sejam relevantes para diagnósticos, seu uso isolado limita a compreensão da qualidade educacional,

desconsiderando dimensões formativas que não podem ser plenamente quantificadas. Assim, a avaliação não pode se restringir à mensuração de resultados, sob pena de empobrecer o próprio sentido da prática educativa.

À luz da tradição aristotélica, avaliar aproxima-se da *phrónēsis*, isto é, do discernimento prudente sobre o que é melhor em situações concretas. Nessa perspectiva, a avaliação assume um caráter formativo e reflexivo, orientado à melhoria das práticas e não à simples classificação ou punição. Avaliar implica, portanto, refletir criticamente sobre os caminhos adotados, identificar limites e potencialidades e reorientar a ação educativa, configurando-se como um processo contínuo de aprendizagem institucional.

Dessa forma, planejamento e avaliação devem ser reconceitualizados como problemas de racionalidade. Mais do que perguntar “como planejar?” ou “como avaliar?”, impõe-se indagar “segundo que racionalidade estamos planejando e avaliando?”. Essa questão orienta o desenvolvimento do presente estudo, que busca demonstrar que, ao serem fundamentados na filosofia clássica e em concepções críticas de racionalidade, planejamento e avaliação podem se constituir como práticas éticas, formativas e democráticas, superando os limites da visão tecnocrática ainda predominante nas políticas educacionais.

3. RACIONALIDADE INSTRUMENTAL X RACIONALIDADE PRÁTICA

A compreensão do planejamento e da avaliação em educação exige, antes de tudo, que se investigue a natureza da racionalidade que os sustenta. O termo “racionalidade” pode assumir múltiplos significados: ora indica a capacidade de cálculo, ora o exercício

crítico do juízo, ora ainda o diálogo voltado ao entendimento (Habermas, 1997). Distinguir esses modos de racionalidade é essencial para compreender os rumos da gestão educacional.

3.1. Racionalidade Instrumental: O Paradigma da Eficiência

A racionalidade instrumental caracteriza-se pela ênfase no **cálculo de meios para atingir determinados fins**, independentemente do valor desses fins. Está associada ao desenvolvimento técnico e científico moderno, em que a razão é concebida como instrumento de domínio da natureza e de organização dos processos sociais.

Na educação, essa racionalidade manifesta-se na busca por **eficiência e controle**, traduzida em metas quantitativas, indicadores padronizados e relatórios de desempenho. Avaliações externas como Saeb, Ideb e Enem, bem como dispositivos de *accountability*, são expressões desse paradigma.

Embora traga benefícios em termos de diagnóstico e monitoramento, a racionalidade instrumental apresenta limitações significativas. Nessa perspectiva, destaca-se que a hegemonia da racionalidade instrumental na gestão educacional produz efeitos significativos: tende a reduzir a educação a resultados mensuráveis, transforma o planejamento em preenchimento de planilhas e converte a avaliação em mera contagem de números, além de desvincular meios e fins sem problematizar a legitimidade das finalidades educacionais.

Como alerta Habermas (1987), quando a racionalidade instrumental se torna hegemônica, corre-se o risco de uma “colonização do mundo da vida” – isto é, da redução das relações humanas a cálculos estratégicos, esvaziando a dimensão comunicativa da educação.

3.2. Racionalidade Prática: O Paradigma da Deliberação

Em contraste, a racionalidade prática refere-se à capacidade de **deliberar sobre fins** e não apenas sobre meios. Já em Aristóteles encontramos essa distinção: na *Ética a Nicômaco* (VI, 1140a) (Aristóteles, 2009), ele diferencia a *epistēmē* (ciência teórica), a *téchnē* (saber técnico) e a *phrónēsis* (prudência prática). Enquanto a técnica se preocupa com a execução correta de procedimentos, a prudência volta-se ao discernimento do que é bom e justo em situações concretas.

A racionalidade prática, portanto, está ligada ao **juízo ético e político**. Aplicada à gestão educacional, significa que o planejamento deve ser orientado não apenas por metas operacionais, mas por finalidades formativas; e que a avaliação deve ir além de índices, julgando se as ações escolares realmente contribuem para o desenvolvimento integral dos educandos.

Habermas (1987) retoma essa tradição ao propor a noção de **racionalidade comunicativa**, que se realiza no diálogo entre sujeitos capazes de argumentar e justificar suas pretensões de validade. Em educação, essa concepção implica que o planejamento e a avaliação só adquirem legitimidade quando construídos em processos participativos, nos quais professores, alunos e comunidade possam debater e deliberar.

3.3. Implicações para a Gestão Educacional

A distinção entre racionalidade instrumental e prática tem implicações diretas para a gestão educacional. Do ponto de vista da gestão educacional, a racionalidade instrumental orienta o planejamento por metas padronizadas e descontextualizadas,

enquanto a racionalidade prática fundamenta a definição de objetivos a partir de finalidades formativas construídas em diálogo com a comunidade (Habermas, 1997). Na avaliação, a primeira privilegia eficiência e desempenho mensurável, ao passo que a segunda busca discernir a qualidade das ações à luz de valores éticos e da formação integral. Esse contraste repercute na própria concepção de gestão escolar: de um gestor como administrador de processos a um gestor como deliberador filosófico.

Assim, a tarefa que se impõe ao gestor educacional é superar a hegemonia da racionalidade instrumental, integrando instrumentos técnicos a uma racionalidade prática e comunicativa. Não se trata de abandonar os indicadores, mas de **recolocá-los em perspectiva**, subordinando-os às finalidades maiores da educação.

3.4. Síntese

A educação não pode ser reduzida ao cálculo da eficiência, mas tampouco pode prescindir de instrumentos de monitoramento. O desafio é equilibrar a precisão técnica da racionalidade instrumental com a sabedoria ética da racionalidade prática. Em termos aristotélicos, trata-se de unir *téchnē* e *phrónēsis*, técnica e prudência, em uma gestão que seja ao mesmo tempo eficaz e formativa.

A discussão sobre racionalidade instrumental e racionalidade prática permite compreender que o planejamento e a avaliação, no âmbito da gestão educacional, não se reduzem a procedimentos técnicos, mas configuram-se como práticas orientadas por concepções de educação, de sujeito e de sociedade. A predominância da racionalidade instrumental, embora contribua para a organização, o

monitoramento e a eficiência dos sistemas, tende a limitar a complexidade do processo educativo à lógica dos indicadores e metas, deslocando o foco das finalidades formativas para resultados mensuráveis. Esse movimento exige uma reflexão crítica por parte da gestão, de modo a evitar a redução da educação a uma dimensão meramente operacional.

Nesse contexto, a racionalidade prática emerge como fundamento indispensável para reorientar a ação educativa. Inspirada na tradição aristotélica e ampliada pela perspectiva habermasiana, ela enfatiza o discernimento, a deliberação e o diálogo como elementos centrais da tomada de decisão. Aplicada à gestão educacional, essa perspectiva implica compreender o planejamento como construção coletiva de objetivos formativos e a avaliação como processo reflexivo voltado à melhoria das práticas, e não apenas à mensuração de resultados.

A articulação entre essas duas racionalidades redefine o papel do gestor educacional. Mais do que um administrador de processos, o gestor assume a função de mediador entre políticas, práticas e finalidades, sendo responsável por integrar exigências técnicas com princípios éticos e formativos. Essa mediação exige capacidade de interpretar indicadores à luz do contexto, promover a participação da comunidade escolar e orientar as ações institucionais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, a gestão educacional contemporânea demanda uma síntese entre técnica e prudência, eficiência e sentido, controle e diálogo. O desafio não está em substituir uma racionalidade por outra, mas em construir uma prática gestora que integre instrumentos técnicos a uma perspectiva crítica e formativa, assegurando que o

planejamento e a avaliação estejam a serviço da qualidade da educação e da formação humana em sua integralidade.

4. A PHRÓNĒSIS EM ARISTÓTELES E A DELIBERAÇÃO EM PLATÃO

Se o debate contemporâneo sobre racionalidade prática encontra respaldo em Habermas e na teoria crítica, suas raízes mais profundas remontam à filosofia clássica. Platão e Aristóteles refletiram extensamente sobre o papel do discernimento e da deliberação na vida política e educacional, oferecendo categorias que ainda hoje iluminam o planejamento e a avaliação em educação.

4.1. Aristóteles e a Phrónēsis Como Sabedoria Prática

Na *Ética a Nicômaco* (VI, 1140a–1140b), Aristóteles (2009) distingue três formas de conhecimento. Aristóteles distingue a *epistēmē*, relacionada ao conhecimento teórico e universal; a *téchnē*, vinculada à produção técnica; e a *phrónēsis*, que se refere ao discernimento prático diante de situações contingentes (*Ética a Nicômaco*, VI, 1140a–1140b). Essa distinção é fundamental para pensar o planejamento e a avaliação em educação para além do tecnicismo.

A *phrónēsis* não é mera astúcia, mas a capacidade de discernir o que é bom e justo em situações concretas. É uma virtude intelectual que guia a ação ética e política, exigindo tanto experiência quanto reflexão. Como afirma Aristóteles (*Ética a Nicômaco*, VI, 1140b): “a prudência é uma disposição acompanhada de razão verdadeira, que versa sobre as coisas boas e más para o homem” (Aristóteles, 2009, p. 130).

Aplicada à gestão educacional, a *phrónēsis* oferece um antídoto contra o tecnicismo: planejar não é apenas estabelecer metas formais, mas discernir, com base em valores, o que é mais apropriado para a formação dos alunos em determinado contexto. Avaliar não é apenas medir desempenhos, mas julgar se os resultados contribuem para o bem comum da comunidade escolar.

Um gestor dotado de *phrónēsis* é capaz de interpretar os indicadores sem se submeter a eles de forma cega, ajustando os planos às necessidades concretas de sua escola. Trata-se de reconhecer que a educação é um campo contingente, no qual decisões exigem sensibilidade, prudência e deliberação ética.

4.2. Platão e a Deliberação Filosófica

Platão (2010), em sua *República* (IV, 427d–434c), discute a organização da pólis ideal e a necessidade de formar governantes-filósofos capazes de orientar a cidade em direção ao bem. A deliberação, nesse contexto, não é apenas técnica, mas filosófica: consiste em refletir sobre a justiça, a verdade e o bem comum.

No *Sofista* (236d–237a), Platão (2011) apresenta a dialética como um método de divisão e recomposição conceitual, que possibilita discernir as essências das coisas. Esse procedimento dialético pode ser lido como um modelo de **planejamento reflexivo**: antes de agir, é necessário decompor os problemas, examinar suas partes, distinguir o verdadeiro do aparente e, só então, propor soluções.

Ao aplicar esse modelo à gestão educacional, vemos que o gestor é chamado a ser um “dialético prático”: precisa dividir os problemas (falta de recursos, evasão, desempenho acadêmico), compreender suas causas e recompor as soluções em um plano coerente. Avaliar,

por sua vez, consiste em verificar se essa recomposição realmente se aproxima da ideia do bem – ou seja, se contribui para a formação integral dos alunos e para a justiça escolar.

Torna-se evidente que a deliberação filosófica em Platão não se limita a um exercício abstrato, mas constitui um princípio orientador da ação prática (Platão, 2010), especialmente no campo político e educativo. A dialética, enquanto método, exige um movimento rigoroso de problematização, análise e síntese, que pode ser diretamente transposto para os processos de gestão educacional. Nesse sentido, planejar não constitui em apenas organizar recursos ou cumprir metas institucionais, mas realizar um exercício reflexivo sobre as finalidades da educação, interrogando continuamente o sentido das decisões tomadas e suas implicações formativas.

Na gestão educacional contemporânea, essa perspectiva implica reconhecer que os problemas escolares não são apenas operacionais, mas também epistemológicos e éticos. Questões como evasão, baixo desempenho ou falta de engajamento não podem ser enfrentadas apenas com soluções técnicas, mas exigem compreensão mais profunda de suas causas, considerando contextos sociais, culturais e pedagógicos. O gestor, como “dialético prático”, deve ser capaz de articular diferentes níveis de análise, promovendo uma leitura crítica da realidade escolar e construindo respostas que transcendam o imediatismo das soluções padronizadas.

Além disso, a deliberação filosófica reforça a importância da mediação do conhecimento na gestão. O gestor não apenas decide, mas interpreta, traduz e ressignifica políticas públicas, diretrizes curriculares e demandas institucionais à luz das necessidades

concretas da escola. Esse processo exige uma postura reflexiva e investigativa, na qual o diálogo com professores, estudantes e comunidade se torna elemento central. Assim, a gestão se aproxima de um espaço de construção coletiva de sentidos, orientado por princípios e não apenas por procedimentos.

Essa ampliação da deliberação platônica prepara o terreno para compreender a convergência com Aristóteles. Se, em Platão, a ênfase recai sobre a reflexão filosófica acerca das finalidades e da verdade, em Aristóteles essa reflexão se concretiza na prudência prática (*phrónēsis*), que orienta a ação em contextos singulares. Ambas as perspectivas, portanto, não se opõem, mas se complementam. Enquanto Platão (2010; 2011) fornece o horizonte normativo e teleológico da ação educativa, Aristóteles (2009; 2017) oferece os critérios para sua realização concreta. É nesse ponto que se consolida uma compreensão mais ampla da gestão educacional, fundada na articulação entre deliberação filosófica e discernimento prático.

4.3. A Convergência Entre Platão e Aristóteles: Repercussões para a Gestão Educacional

A convergência entre Platão e Aristóteles oferece um horizonte teórico fecundo para repensar a gestão educacional contemporânea, especialmente no que se refere à articulação entre planejamento, implementação e avaliação. Embora partam de pressupostos distintos, visto que Platão tem ênfase na dimensão teleológica e normativa do bem, e Aristóteles com foco na prudência prática e no discernimento contextual, ambos compartilham a compreensão de que a deliberação sobre os fins é inseparável da prática educativa. Em outras palavras, não há ação pedagógica legítima que não esteja

orientada por uma reflexão sobre o que se pretende formar e para qual tipo de vida comum se educa. A educação, nesse sentido, ultrapassa a dimensão instrucional e se configura como cultivo de uma racionalidade prática que orienta a ação coletiva e a organização da vida em sociedade.

Transposta para o campo da gestão escolar, essa convergência implica compreender que planejar não é apenas estabelecer metas operacionais, mas realizar um exercício filosófico sobre as finalidades da educação, ao mesmo tempo em que exige discernimento prudencial para adequar essas finalidades às condições concretas da escola. Do mesmo modo, avaliar não pode se restringir à verificação de resultados quantitativos, mas deve envolver o confronto crítico entre os resultados alcançados e os valores que orientam o projeto educativo. Essa dupla exigência redefine o papel do gestor, que deixa de ser um executor de políticas para se tornar um mediador entre princípios e práticas, entre universais normativos e realidades contingentes.

Essa leitura clássica permite, ainda, iluminar criticamente o campo das políticas públicas educacionais, frequentemente marcado pela predominância de uma racionalidade instrumental. Quando planos nacionais, currículos e sistemas avaliativos são elaborados sem uma reflexão consistente sobre seus fundamentos éticos e sem consideração pelas especificidades dos contextos de implementação, tendem a se converter em dispositivos burocráticos, distanciados das realidades escolares e com baixo impacto formativo. A ausência de deliberação filosófica fragiliza o sentido das políticas, enquanto a falta de prudência prática compromete sua efetividade. Nesse cenário, retomar Platão e Aristóteles não significa um retorno acrítico ao passado, mas a

recuperação de categorias que permitem reequilibrar o debate educacional, reintegrando valores, contextos e finalidades no centro das decisões.

No âmbito da gestão educacional, essa perspectiva implica reconhecer que a escola é o espaço privilegiado de mediação entre políticas públicas e práticas formativas. É na gestão que as diretrizes ganham concretude, sendo reinterpretadas, negociadas e ressignificadas à luz das demandas locais. A *phrónēsis* aristotélica e a deliberação platônica oferecem, assim, bases para uma atuação gestora que não se limita à conformidade normativa, mas que busca construir coerência entre objetivos institucionais, necessidades da comunidade e princípios formativos. Trata-se de uma gestão que integra filosofia e prática, técnica e ética, universalidade e singularidade.

Dessa forma, a convergência entre Platão e Aristóteles sustenta uma concepção ampliada de planejamento e avaliação, na qual a racionalidade instrumental é tensionada e complementada por uma racionalidade prática e reflexiva. Esse movimento permite compreender a gestão educacional como um campo de ação crítica, no qual se disputam sentidos, se constroem decisões e se orientam práticas em direção ao bem comum. É a partir dessa integração que se torna possível avançar para modelos mais complexos de gestão, capazes de articular fundamentos filosóficos com instrumentos operacionais, como será aprofundado a seguir na proposição de modelos integrados de avaliação e planejamento educacional.

5. O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO EDUCACIONAL

As políticas educacionais não emergem de forma espontânea nem se esgotam em dispositivos normativos, como leis, decretos ou diretrizes curriculares. Elas se estruturam em um ciclo dinâmico que envolve formulação, implementação e avaliação, constituindo um processo contínuo de produção, interpretação e reconfiguração de sentidos no campo educacional. Tal ciclo, conforme apontam Ball (1994) e Brooke (2013), não deve ser compreendido como linear ou meramente técnico, mas como um movimento complexo, atravessado por disputas discursivas, interesses institucionais e diferentes racionalidades que orientam a ação pública. Nesse contexto, compreender o ciclo de políticas públicas torna-se fundamental para situar o papel da gestão escolar, especialmente quando se busca articulá-lo com categorias da filosofia clássica, capazes de iluminar criticamente cada uma de suas etapas.

Na fase de formulação, em que governos e órgãos técnicos definem metas, diretrizes e estratégias, prevalece frequentemente uma racionalidade abstrata, que tende a universalizar problemas e soluções, desconsiderando as especificidades dos contextos locais. É nesse ponto que a contribuição platônica se torna relevante: ao enfatizar a deliberação filosófica como condição para a orientação da pólis, Platão nos lembra que toda formulação política deve estar ancorada em uma reflexão sobre o bem comum, a justiça e as finalidades da educação. No entanto, no cenário contemporâneo, observa-se que muitas políticas educacionais são concebidas sob forte influência de modelos gerencialistas, priorizando eficiência, padronização e mensuração, o que pode esvaziar sua dimensão formativa e ética. Assim, a ausência de uma deliberação filosófica mais profunda na formulação das políticas tende a produzir diretrizes que, embora tecnicamente consistentes, carecem de sentido educativo mais amplo.

A etapa de implementação revela, por sua vez, o papel decisivo da gestão escolar como instância de mediação. Longe de ser um espaço de mera execução, a escola configura-se como lugar de tradução, interpretação e ressignificação das políticas públicas. Documentos como a BNCC e o PNE estabelecem horizontes normativos, mas é no cotidiano das instituições que esses referenciais se concretizam em práticas pedagógicas e organizacionais. Nesse processo, a racionalidade instrumental tende a se impor, reduzindo a implementação à adequação a indicadores, preenchimento de relatórios e cumprimento de metas. Contudo, à luz da *phrónēsis* aristotélica, essa etapa deve ser compreendida como exercício de discernimento prático, no qual o gestor avalia, interpreta e adapta as políticas às condições concretas da comunidade escolar. Trata-se de reconhecer que a ação educativa se dá em contextos contingentes, exigindo sensibilidade, flexibilidade e julgamento prudente, elementos que não podem ser substituídos por protocolos rígidos ou soluções padronizadas.

Já na fase de avaliação, torna-se evidente a tensão entre duas concepções de racionalidade. De um lado, a racionalidade instrumental privilegia indicadores quantitativos, tais como taxas de aprovação, desempenho em avaliações externas, frequência, que, embora relevantes, não capturam a complexidade dos processos educativos. De outro, uma perspectiva orientada pela racionalidade prática e pela dialética platônica propõe que avaliar seja um exercício de discernimento, capaz de distinguir entre resultados aparentes e transformações efetivas. Avaliar, nesse sentido, não é apenas medir, mas interpretar, problematizar e compreender se as práticas educacionais estão, de fato, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a realização do bem comum. Isso implica a incorporação de metodologias qualitativas, como

autoavaliação institucional, escuta da comunidade e análise das práticas pedagógicas, ampliando o horizonte da avaliação para além da lógica do controle.

Nesse movimento, o gestor escolar ocupa uma posição estratégica, atuando como mediador entre as diferentes fases do ciclo de políticas públicas. Sua atuação não se restringe à execução de diretrizes, mas envolve a produção de sentidos, a negociação de demandas e a articulação entre exigências externas e finalidades internas da escola. Ao participar indiretamente da formulação, ao interpretar e implementar políticas e ao conduzir processos avaliativos, o gestor exerce uma função eminentemente política, no sentido de organizar a vida coletiva em torno de determinados valores e objetivos. Como destaca Paro (2018), a gestão educacional não é neutra: ela implica escolhas, disputas e posicionamentos que influenciam diretamente a qualidade da educação.

Dessa forma, ao ser analisado à luz da filosofia clássica, o ciclo de políticas públicas revela-se como um espaço de tensão entre racionalidade instrumental e racionalidade prática. A formulação exige deliberação filosófica orientada por finalidades; a implementação demanda prudência prática diante das contingências; e a avaliação requer discernimento ético e epistemológico sobre os resultados alcançados. Essa leitura permite compreender que a gestão educacional não deve ser reduzida a uma engrenagem burocrática, mas assumida como prática reflexiva, crítica e formativa. É nesse horizonte que se abre a possibilidade de integrar técnica e filosofia, eficiência e sentido, controle e emancipação, configurando a gestão como espaço privilegiado de mediação entre políticas públicas e formação humana.

6. PROPOSTA DO QUADRO FILOSÓFICO DE AVALIAÇÃO

Ao longo dos capítulos anteriores, vimos que planejar e avaliar são mais que processos técnicos: constituem práticas filosóficas, pois envolvem escolhas de valores e finalidades. Para operacionalizar essa perspectiva, propomos o **Quadro Filosófico de Avaliação (QFA)**, um instrumento conceitual inspirado na filosofia clássica e aplicável à gestão educacional contemporânea.

6.1. Fundamentos do QFA

O Quadro Filosófico de Avaliação (QFA) fundamenta-se em quatro eixos centrais, que articulam categorias clássicas da filosofia grega com dimensões estruturantes da gestão educacional contemporânea. Essa proposta parte do pressuposto de que os processos de planejamento, implementação e avaliação não são neutros, mas orientados por concepções de racionalidade, valores e finalidades que precisam ser explicitadas e problematizadas no âmbito da gestão escolar.

O primeiro eixo, ancorado na *teleologia platônica*, orienta a reflexão sobre as finalidades da educação, colocando no centro a ideia de bem comum e de formação integral. A questão orientadora, se as políticas ou práticas escolares estão voltadas à justiça e ao desenvolvimento pleno dos estudantes, desloca o foco de metas meramente quantitativas para horizontes formativos mais amplos. O critério de análise, nesse sentido, baseia-se no alinhamento entre os objetivos institucionais e as finalidades educativas, reforçando a necessidade de que o planejamento educacional esteja ancorado em princípios éticos e políticos consistentes.

O segundo eixo, inspirado na *prudência aristotélica (phrónēsis)*, introduz a dimensão do discernimento prático na gestão educacional. Mais do que aplicar modelos ou cumprir protocolos, trata-se de avaliar se as decisões são tomadas com sensibilidade às circunstâncias concretas, considerando as especificidades do contexto escolar. O critério de flexibilidade e adequação das estratégias evidencia que a gestão exige capacidade de interpretação e adaptação, reconhecendo que soluções padronizadas nem sempre respondem às complexidades da realidade educativa.

O terceiro eixo fundamenta-se na *racionalidade comunicativa*, conforme desenvolvida por Habermas, destacando o papel do diálogo e da participação na construção dos processos avaliativos. A pergunta orientadora enfatiza se as decisões foram construídas de forma compartilhada, envolvendo os diferentes sujeitos da comunidade escolar. O critério de análise, centrado na participação e na transparência, reforça a ideia de que a legitimidade da gestão educacional depende da abertura ao debate, à argumentação e à construção coletiva de sentidos.

Por fim, o quarto eixo refere-se à *dimensão ética*, compreendida como *ethos* da liderança. Esse eixo problematiza se os processos avaliativos consideram valores pedagógicos e humanos ou se se restringem a indicadores numéricos. Ao propor a integração de aspectos qualitativos — como formação cidadã, convivência e cultura escolar —, o QFA amplia a compreensão da avaliação, incorporando dimensões que são essenciais para a qualidade da educação, mas frequentemente negligenciadas em abordagens tecnicistas.

Esses quatro eixos não devem ser compreendidos de forma isolada, mas como dimensões interdependentes de um mesmo processo avaliativo. A orientação teleológica fornece o horizonte normativo da ação educativa; a prudência aristotélica garante a adequação das decisões às circunstâncias concretas; a racionalidade comunicativa assegura legitimidade democrática ao processo; e a dimensão ética preserva o sentido formativo da avaliação.

Em conjunto, esses quatro eixos configuram um referencial analítico que permite repensar a gestão educacional a partir de uma perspectiva mais ampla, integrando filosofia, prática e política. Ao articular finalidades, discernimento, diálogo e ética, o QFA estabelece as bases para uma abordagem de avaliação que não apenas mensura resultados, mas orienta processos formativos e decisões institucionais. É a partir dessa estrutura que se desdobram as aplicações do modelo, especialmente no planejamento, na implementação e na avaliação das práticas educacionais, conforme será apresentado a seguir.

6.2. Estrutura e Modelo Integrado do Quadro Filosófico de Avaliação (QFA) Aplicado à Gestão Educacional

O quadro 1 pode ser aplicado como roteiro de análise em reuniões de gestão, autoavaliações institucionais e planejamentos estratégicos. Ele organiza-se em três níveis de acordo com o quadro 1.

Quadro 1. Estrutura do Quadro Filosófico de Avaliação (QFA)

Nível	Dimensão filosófica	Aplicação na gestão educacional
--------------	----------------------------	--

Nível 1 – Planejamento	Teleologia platônica	Definição das finalidades e metas educacionais orientadas à formação integral e ao bem comum.
Nível 2 – Implementação	Prudência aristotélica	Adaptação das estratégias às realidades locais, considerando contextos, necessidades e singularidades da comunidade escolar.
Nível 3 – Avaliação	Racionalidade comunicativa e dimensão ética	Análise dos resultados em processos dialógicos, valorizando aspectos qualitativos, éticos e formativos.

Fonte: Os autores (2026)

Do ponto de vista analítico, o quadro evidencia que a gestão educacional deve ser compreendida como um processo articulado e orientado por princípios normativos. No nível do planejamento, a teleologia platônica assegura que as finalidades educativas estejam alinhadas ao bem comum e à formação integral; na implementação, a prudência aristotélica orienta a adaptação das estratégias às realidades concretas, exigindo discernimento e flexibilidade; e, na avaliação, a racionalidade comunicativa e a dimensão ética ampliam o processo para além da mensuração, incorporando diálogo, participação e valores formativos. Assim, o QFA não apenas organiza etapas da gestão, mas também qualifica o modo como elas são conduzidas, promovendo uma síntese entre técnica e reflexão, entre eficiência e sentido, e contribuindo para a construção de práticas educativas mais democráticas, críticas e orientadas ao desenvolvimento humano integral.

O modelo geral do Quadro Filosófico de Avaliação (QFA) pode ser compreendido como uma estrutura integradora que articula fundamentos filosóficos clássicos com os principais processos da

gestão educacional, organizando-os de forma sistêmica e interdependente. Ao alinhar os eixos da teleologia, da prudência, da racionalidade comunicativa e da dimensão ética aos níveis de planejamento, implementação e avaliação, o modelo evidencia que a gestão não se desenvolve em etapas isoladas, mas em um movimento contínuo de reflexão e ação orientado por finalidades formativas. Dessa maneira, o QFA elucida que toda prática de gestão implica escolhas normativas e requer a mediação entre valores, contextos e decisões, configurando-se como um referencial que orienta não apenas o “como” gerir, mas, sobretudo, o “para que” e o “com quem” se realiza a ação educativa, conforme Quadro 2.

Quadro 2. Modelo Integrado do Quadro Filosófico de Avaliação (QFA) aplicado à gestão educacional

Nível	Dimensão filosófica	Pergunta orientadora	Critério de análise	Aplicação na gestão educacional
Planejamento	Teleologia platônica (bem comum)	A política ou prática escolar está orientada para a formação integral e para a justiça?	Alinhamento entre objetivos institucionais e finalidades educativas mais amplas.	Definição de metas que transcendam indicadores numéricos, priorizando a formação integral dos estudantes e o sentido público da educação.
Implementação	Prudência aristotélica (<i>phrónēsis</i>)	As decisões de gestão são tomadas com discernimento diante das	Flexibilidade e adequação das estratégias às realidades	Adaptação de estratégias pedagógicas e administrativas ao contexto

		circunstâncias concretas?	da comunidade escolar.	local (reforço escolar, acolhimento, diversificação de ofertas).
Avaliação	Racionalidade comunicativa (Habermas)	O processo avaliativo foi construído em diálogo com os sujeitos envolvidos?	Grau de participação e transparência na definição de metas e critérios.	Construção de processos avaliativos participativos, envolvendo professores, estudantes e famílias na análise de resultados e tomada de decisão.
Avaliação (dimensão transversal)	Dimensão ética (ethos da liderança)	A avaliação reflete valores éticos e pedagógicos, e não apenas indicadores numéricos?	Integração de aspectos qualitativos (formação cidadã, convivência, cultura escolar).	Incorporação de dimensões qualitativas na avaliação institucional, considerando pertencimento, relações escolares e desenvolvimento humano.

Fonte: Os autores (2026)

O Quadro Filosófico de Avaliação (QFA), apresentado de forma integrada, constitui uma proposta teórico-operacional que articula fundamentos da filosofia clássica e da teoria crítica com as práticas contemporâneas de gestão educacional. Ao estruturar-se nos níveis de planejamento, implementação e avaliação, o modelo evidencia que cada etapa da gestão está atravessada por dimensões

normativas que orientam a ação educativa para além da racionalidade instrumental.

A teleologia platônica confere ao planejamento um horizonte ético-político, ao exigir que as metas institucionais estejam alinhadas à formação integral e ao bem comum; a prudência aristotélica, por sua vez, orienta a implementação ao reconhecer a necessidade de adaptação das estratégias às singularidades contextuais, valorizando o discernimento prático diante das contingências. No âmbito da avaliação, a incorporação da racionalidade comunicativa amplia o processo para uma lógica participativa e dialógica, enquanto a dimensão ética, entendida como *ethos* da liderança, assegura a integração de aspectos qualitativos frequentemente invisibilizados pelos indicadores.

Dessa forma, o QFA supera abordagens tecnicistas ao propor uma síntese entre técnica e reflexão, oferecendo um referencial analítico capaz de qualificar processos de autoavaliação institucional, planejamento estratégico e tomada de decisão, ancorando a gestão educacional em princípios formativos, democráticos e orientados ao desenvolvimento humano integral.

6.3. Exemplificação Prática

Para ilustrar a aplicabilidade do Quadro Filosófico de Avaliação (QFA), pode-se tomar como referência uma meta amplamente presente nas políticas educacionais brasileiras, como a elevação da taxa de conclusão do ensino médio prevista no Plano Nacional de Educação (PNE). Embora, à primeira vista, essa meta possa ser interpretada sob uma lógica quantitativa — centrada no aumento de índices e indicadores —, o QFA permite ampliar sua

compreensão, incorporando dimensões filosóficas e formativas que qualificam a análise e a ação gestora. Vejamos o quadro 3.

Quadro 3. Dimensões filosóficas aplicadas à gestão educacional

Dimensão	Aplicação na gestão educacional
Teleologia platônica	Questiona se as metas educacionais transcendem indicadores numéricos, orientando-se para a formação integral do estudante.
Prudência aristotélica	Orienta a adaptação das estratégias ao contexto local, considerando necessidades específicas como reforço escolar, acolhimento e diversificação de ofertas formativas.
Racionalidade comunicativa	Promove a participação de professores, estudantes e famílias na análise e enfrentamento de problemas educacionais, como a evasão escolar.
Dimensão ética	Valoriza aspectos qualitativos da experiência escolar, como o pertencimento, as relações interpessoais e a formação cidadã.

Fonte: Os autores (2026)

Nesse sentido, a **teleologia platônica** convida a problematizar o próprio significado da meta: trata-se apenas de elevar números ou de garantir que os estudantes concluam o ensino médio com formação integral, crítica e cidadã? Essa perspectiva desloca o foco da mera eficiência para a finalidade educativa, exigindo que as estratégias institucionais estejam orientadas ao bem comum e à formação humana em sua plenitude.

Já a **prudência aristotélica** (phrónēsis) orienta a análise das condições concretas em que essa meta se realiza, levando o gestor a

adaptar estratégias às especificidades do contexto escolar. Isso pode envolver a oferta de itinerários formativos diversificados, ações de reforço escolar, políticas de acolhimento e acompanhamento individualizado, reconhecendo que a permanência e a conclusão dos estudantes dependem de múltiplos fatores sociais, pedagógicos e institucionais.

Por sua vez, a **racionalidade comunicativa**, inspirada em Habermas, amplia o processo ao incorporar a participação dos sujeitos envolvidos. A elevação da taxa de conclusão deixa de ser uma meta imposta verticalmente e passa a ser construída coletivamente, por meio do diálogo com professores, estudantes e famílias. A escuta ativa desses atores permite identificar causas mais profundas da evasão, como desmotivação, dificuldades de aprendizagem, questões socioeconômicas ou fragilidade dos vínculos escolares, favorecendo a construção de soluções mais contextualizadas e legítimas. Complementarmente, a **dimensão ética** introduz a necessidade de considerar aspectos qualitativos frequentemente invisibilizados pelos indicadores, como o sentimento de pertencimento dos estudantes à escola, a qualidade das relações interpessoais e a construção de uma cultura escolar inclusiva e acolhedora.

Dessa forma, a aplicação do QFA demonstra que a avaliação da meta de conclusão do ensino médio não pode se restringir à mensuração de resultados, mas deve integrar uma análise crítica das condições que tornam esses resultados possíveis. Ao articular finalidades, contexto, participação e valores, o modelo permite compreender que o sucesso educacional não se limita à conclusão formal de etapas, mas envolve a efetiva formação de sujeitos capazes de aprender, conviver e participar da vida social de maneira

crítica e autônoma. Assim, o QFA transforma uma meta quantitativa em um processo reflexivo e formativo, qualificando a gestão educacional e ampliando o sentido das políticas públicas.

6.4. Vantagens, Limites e Desafios do QFA

O QFA não substitui instrumentos técnicos, mas os complementa criticamente, oferecendo uma abordagem mais reflexiva e contextualizada. A síntese de suas principais contribuições e limitações é apresentada no Quadro 4.

Quadro 4. QFA em diferentes frentes

Categoria	Elemento-chave	Síntese
Vantagens	Integração teoria-prática	Articula filosofia e gestão, orientando decisões com base em princípios éticos
	Gestão democrática	Valoriza diálogo, participação e corresponsabilidade
	Formação integral	Amplia a avaliação para dimensões qualitativas e humanas
	Flexibilidade	Adaptável a diferentes contextos e níveis educacionais
Limites e Desafios	Pressão por resultados	Conflito com lógica de indicadores e rankings
	Complexidade	Exige tempo, reflexão e processos deliberativos
	Formação dos gestores	Requer base teórica e pensamento crítico

	Resistência institucional	Enfrenta modelos tradicionais de gestão
Potencial crítico	Complementaridade	Ressignifica o uso de dados quantitativos
	Reorientação ética	Reforça a educação como prática formativa e social

Fonte: Os autores (2026)

O QFA projeta a avaliação educacional para além de um instrumento de verificação, posicionando-a como espaço de reflexão sobre sentidos, escolhas e impactos das ações institucionais. Nessa perspectiva, sua relevância está menos na padronização de procedimentos e mais na capacidade de provocar deslocamentos no modo como se compreende e se conduz a gestão, abrindo possibilidades para práticas mais conscientes, situadas e orientadas por finalidades educacionais mais amplas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico desenvolvido neste artigo permitiu compreender e problematizar o planejamento e a avaliação na gestão educacional à luz da filosofia clássica e das concepções contemporâneas de racionalidade, atendendo ao objetivo geral proposto e evidenciando que tais dimensões não se reduzem a procedimentos técnicos, mas se constituem como práticas intrinsecamente filosóficas, políticas e formativas. Ao longo da discussão, demonstrou-se que planejar e avaliar implicam escolhas normativas, decisões éticas e orientações teleológicas que impactam diretamente a organização da vida escolar e a qualidade dos processos educativos.

A revisitação da tradição clássica evidenciou a atualidade de Platão (2010; 2011) e Aristóteles (2009; 2017) para o campo da gestão educacional. A deliberação filosófica platônica, orientada ao bem comum, e a *phrónēsis* aristotélica, como prudência prática diante das contingências, revelam que o planejamento não pode ser dissociado da reflexão sobre finalidades, nem a avaliação pode limitar-se à mensuração de resultados. Tais categorias permitem ressignificar a gestão como espaço de mediação entre valores e práticas, entre universais normativos e contextos concretos, reforçando a centralidade da formação integral e da justiça escolar como horizontes orientadores.

No diálogo com a contemporaneidade, a distinção entre racionalidade instrumental e racionalidade prática mostrou-se decisiva para problematizar os limites das políticas educacionais atuais. Se, por um lado, a racionalidade instrumental contribui com ferramentas de organização, monitoramento e controle, por outro, sua hegemonia tende a reduzir a complexidade da educação a indicadores padronizados e metas numéricas. Em contraponto, a racionalidade recoloca o sentido formativo da educação no centro do planejamento e da avaliação, indicando a necessidade de uma integração crítica entre essas duas dimensões, e não de sua exclusão.

Nesse contexto, a análise do ciclo de políticas públicas reforçou o papel estratégico da gestão educacional como instância de mediação. O gestor escolar emerge como sujeito ativo, responsável por interpretar, contextualizar e ressignificar políticas, articulando exigências institucionais com as necessidades da comunidade escolar. Tal função exige uma liderança que vá além da competência

técnica, incorporando discernimento prudencial, sensibilidade ética e capacidade de promover processos dialógicos e participativos.

Como resposta propositiva ao problema investigado, o artigo apresentou o Quadro Filosófico de Avaliação (QFA) como um referencial teórico-operacional capaz de integrar os fundamentos discutidos em critérios aplicáveis à prática educacional. Ao articular teleologia platônica, prudência aristotélica, racionalidade comunicativa e dimensão ética, o QFA não apenas sistematiza um modelo analítico, mas oferece uma ferramenta concreta para qualificar o planejamento e a avaliação, deslocando-os de uma lógica burocrática para uma perspectiva formativa, crítica e contextualizada.

Dessa forma, a principal contribuição deste estudo reside em recolocar a questão da racionalidade no centro do debate sobre gestão educacional. Ao responder ao objetivo proposto, evidencia-se que não basta aprimorar técnicas de planejamento e avaliação; é necessário interrogar os fundamentos que as orientam. Perguntar “segundo que racionalidade planejamos e avaliamos?” torna-se condição para a construção de práticas educativas mais coerentes com os princípios de uma educação democrática e emancipadora.

À guisa de uma conclusão, é mister afirmar que planejar e avaliar configuram-se como atos de filosofia aplicada à educação: exigem reflexão sobre fins, discernimento sobre meios, abertura ao diálogo e compromisso com valores éticos. Ao articular a herança da filosofia clássica com aportes contemporâneos, este trabalho demonstra que a gestão educacional pode, e deve, ser reconduzida à sua dimensão formativa, orientando-se não apenas pela eficiência, mas pela

construção de sentidos que possibilitem educar para a vida boa em comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de António de Castro Caeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. 4. ed. Brasília: Editora UnB, 2017.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BROOKE, N. **Avaliação externa da educação: fundamentos, críticas e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa: racionalidade da ação e racionalização social**. Vol. 1. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

PLATÃO. **Sofista**. Prefácio, introdução e apêndice de José Trindade Santos; tradução de Henrique Murachco, Juvino Maia Jr. e José

Trindade Santos. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

¹ Pós-Doutorando em Administração em Gestão e Desenvolvimento da Educação pelo Instituto Politécnico Nacional (IPN/México) e tem Pós-Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPGITE/IMD), Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford).
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Pós-Doutorando em Inovação em Tecnologias Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação pelo Center for Advanced Studies of the Americas. Mestre em Ciências Criminais pela Universidade da América do Norte. Pesquisador Estrangeiro do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford).
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com ênfase na História da Filosofia Antiga, e Mestrando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de Estudos Clássicos. Mestre em Filosofia pela UFPR, possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia pelo Centro

Universitário Internacional Uninter. Atua nas áreas de Filosofia Antiga, Estudos Clássicos, Educação e Formação de Professores, dedicando-se especialmente aos estudos sobre Platão, ética e alteridade na Antiguidade. Link do Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/8467898399710207>. Link do ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0024-7137>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UFPA, mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia/UFPA, Bacharela e licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará e Pedagoga pela Estácio de Sá. Atua nas redes privadas de ensino básico de Belém do Pará e é Profa. Substituta da Universidade Federal do Pará. Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7961671284574122>. Link do ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5208-9102>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestre em Energia e Ambiente pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (Unilab). Professor da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do Centro Universitário Uniateneu. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail para contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Doutora em Educação (Unisinos), Mestra em Educação (Universidade La Salle). Docente do curso de pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica na Verbo Educacional e no curso de especialização em Orientação Educacional da Unisc. Orientadora educacional na rede privada em Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional,

⁷ A indicação (IV, 427d) refere-se ao sistema clássico de citação das obras de Platão, conhecido como numeração de *Stephanus*. Nesse caso, IV indica o Livro 4 da República, enquanto 427d corresponde à página 427, seção “d”, da edição organizada por Henri Estienne (*Stephanus*), que padronizou a divisão dos diálogos platônicos. Esse sistema é amplamente utilizado em estudos filosóficos por permitir a localização precisa do trecho em diferentes edições e traduções da obra.

⁸ A indicação (VI, 1140a) refere-se ao sistema clássico de citação das obras de Aristóteles, conhecido como numeração de Bekker. Nesse caso, VI indica o Livro 6 da Ética a Nicômaco, enquanto 1140a corresponde à coluna “a” da página 1140 da edição organizada por August Immanuel Bekker, que padronizou a referência das obras aristotélicas. Esse sistema é amplamente utilizado em estudos filosóficos porque permite localizar com precisão o trecho em diferentes edições e traduções da obra.

⁹ Na filosofia aristotélica, *epistémē* refere-se ao conhecimento teórico e universal, voltado à compreensão dos princípios e verdades necessárias; *téchnē* diz respeito ao saber técnico e produtivo, relacionado à aplicação de métodos para alcançar determinados fins; e *phrónēsis* corresponde à prudência prática, isto é, à capacidade de deliberar de forma ética e contextualizada sobre o que é melhor fazer em situações concretas. Essas três formas de racionalidade oferecem uma base analítica importante para compreender o planejamento e a avaliação educacional para além de uma perspectiva meramente instrumental.

