



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO DA QUALIDADE E PRODUTIVIDADE

SISTEMÁTICA DE APOIO À GESTÃO ESCOLAR - SIAGE

EDSON SIDNEY DE ÁVILA JUNIOR

TESE APRESENTADA AO CURSO
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA COMO
REQUISITO PARCIAL À
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
DOUTOR EM ENGENHARIA DE
PRODUÇÃO.

ORIENTADOR: PROF. Dr. FRANCISCO JOSÉ KLIEMANN NETO

FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA

MAIO DE 2006

SISTEMÁTICA DE APOIO À GESTÃO ESCOLAR - SIAGE

EDSON SIDNEY DE ÁVILA JUNIOR

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de:

DOUTOR EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Área de concentração em Gestão da Qualidade e Produtividade e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Francisco José Kliemann Neto, Dr.
Orientador

Prof. Carmen Catarina Silva Handel, Dr.

Prof. Otávio José Weber, Dr.

Prof. Cláudio José Müller, Dr.

Prof. Tamara Cecília Karawejczyk, Dr.

*Aos meus pais e
meus amores Ise, Diego e Isadora.
Aos meus familiares e amigos,
pelo apoio e compreensão
comprovados em todos os momentos.*

AGRADECIMENTOS

Aos professores da banca, professoras Carmen C. S. Handel e Tâmara C. Karawejczyk, professores Otávio J. Weber e Cláudio J. Müller, pelas argüições e sugestões manifestadas.

Ao professor Francisco J. Kliemann Neto, pelo apoio e dedicação presentes em toda orientação do trabalho.

Ao professor Vercino Franzoloso e a Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, pelo apoio e confiança dos últimos anos.

Ao SINEPE/RS - Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul e seus associados, pela visão compartilhada.

A Deus, por todas as dádivas.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	TEMA DO ESTUDO	17
1.2	PROBLEMÁTICA	18
1.3	OBJETIVOS	20
1.3.1	OBJETIVO GERAL	21
1.3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
1.4	IMPORTÂNCIA DO ESTUDO.....	22
1.5	METODOLOGIA	23
1.5.1	TIPO DE PESQUISA	23
1.5.2	FASES DE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO.....	24
1.5.3	COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	24
1.6	DELIMITAÇÃO DO TRABALHO: POPULAÇÃO E AMOSTRA	25
1.7	ESTRUTURA DO TRABALHO	28
2	GESTÃO NA EDUCAÇÃO.....	29
2.1	O PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO	30
2.1.1	ADMINISTRAÇÃO EFICIENTE E A DIMENSÃO ECONÔMICA	32
2.1.2	ADMINISTRAÇÃO EFICAZ E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA	33
2.1.3	ADMINISTRAÇÃO EFETIVA E A DIMENSÃO POLÍTICA	34
2.1.4	ADMINISTRAÇÃO RELEVANTE E A DIMENSÃO CULTURAL.....	35

2.1.5	PREMISSAS E INTERAÇÕES DO MODELO.....	36
2.2	GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO	39
2.2.1	CONCEITOS BÁSICOS.....	40
2.2.2	DIMENSÕES DA QUALIDADE.....	41
2.2.3	O CICLO PDCA DE GERENCIAMENTO	42
2.2.4	GERENCIAMENTO PELAS DIRETRIZES	43
2.2.5	GERENCIAMENTO DO CRESCIMENTO DO SER HUMANO.....	43
2.2.6	CONTROLE E VERIFICAÇÃO.....	44
2.2.7	PADRONIZAÇÃO.....	45
2.3	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO	46
2.3.1	AUTONOMIA	47
2.3.2	PARTICIPAÇÃO.....	48
2.3.3	O CLIMA ORGANIZACIONAL	48
2.3.4	A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL.....	49
2.4	PLANEJAMENTO GLOBAL.....	50
2.4.1	MODELO DE PLANO.....	52
2.4.2	MARCO REFERENCIAL.....	52
2.4.3	O DIAGNÓSTICO.....	54
2.4.4	PROGRAMAÇÃO	56
2.4.5	RELACIONAMENTO ENTRE PLANOS	58
2.5	ANÁLISE CRÍTICA DOS MODELOS	59
2.5.1	DIMENSÕES	60
2.5.2	ALINHAMENTO ENTRE DIMENSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
3	ESTRATÉGIA, PROCESSOS E AVALIAÇÃO	64

3.1	ESTRATÉGIA	65
3.1.1	CONCEITOS E PERSPECTIVAS PARA FORMULAÇÃO	65
3.1.2	PLANEJAMENTO COMO ABORDAGEM ESTRATÉGICA	67
3.1.3	MODELOS PARA CONSTRUÇÃO DO PE	68
3.1.4	DETALHAMENTO DAS FASES DE CONSTRUÇÃO DO PE	70
3.1.5	LIMITAÇÕES DO PE	71
3.2	PROCESSOS	72
3.2.1	DEFINIÇÕES	73
3.2.2	CLASSIFICAÇÃO DOS PROCESSOS	73
3.2.3	O ENFOQUE FUNCIONAL VERSUS O ENFOQUE NOS PROCESSOS	74
3.2.4	PASSOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO DE PROCESSOS	76
3.2.5	MELHORIA DOS PROCESSOS	77
3.2.6	PROCESSOS E ESTRATÉGIA	79
3.3	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	80
3.3.1	CONTEXTO	80
3.3.2	CONCEITOS E TENDÊNCIAS	82
3.3.3	AS ABORDAGENS DE HARRINGTON E HRONEC	85
3.3.4	CAPITAL INTELECTUAL (CI)	87
3.3.5	CI – DESDOBRAMENTOS E CONCEITOS	87
3.3.6	OS FOCOS DO CI	88
3.3.7	CI - O FOCO FINANCEIRO	89
3.3.8	CI - O FOCO NO CLIENTE	90
3.3.9	CI - O FOCO NO PROCESSO	91
3.3.10	CI - O FOCO NA RENOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	92
3.3.11	CI - O FOCO HUMANO	92

3.3.12	O <i>BALANCED SCORECARD</i> (BSC).....	93
3.3.13	BSC - BARREIRAS À EXECUÇÃO ESTRATÉGICA.....	94
3.3.14	A ESTRUTURA DO <i>BALANCED SCORECARD</i>	98
3.3.15	BSC - PERSPECTIVA FINANCEIRA.....	99
3.3.16	BSC - PERSPECTIVA DOS CLIENTES	100
3.3.17	BSC - PERSPECTIVA DOS PROCESSOS INTERNOS	102
3.3.18	BSC - PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM E CRESCIMENTO.....	103
3.3.19	BSC - CONCLUSÕES	105
3.4	VISÃO INTEGRADA	107
3.4.1	O EXEMPLO DE UM MODELO INTEGRADOR - MEIO.....	109
3.4.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
4	SISTEMÁTICA DE APOIO À GESTÃO ESCOLAR - SIAGE.....	112
4.1	ETAPAS GERAIS E CONTEXTO DA SIAGE.....	113
4.2	ELEMENTOS PRINCIPAIS DA SIAGE.....	115
4.2.1	DETALHAMENTO DA ETAPA 1 - PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO (PE)	117
4.2.2	DETALHAMENTO DA ETAPA 2 - GESTÃO DE PROCESSOS (GP)	121
4.2.3	DETALHAMENTO DA ETAPA 3 – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO (AD).....	123
4.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
5	APLICAÇÕES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA SIAGE.....	126
5.1	CASO DE IMPLANTAÇÃO – ESCOLA A	127
5.1.1	IMPLANTAÇÃO DA SIAGE – ESCOLA A.....	128
5.1.2	ESCOLA A - PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO (PE)	130

5.1.3	ESCOLA A - GESTÃO DE PROCESSOS (GP).....	144
5.1.4	ESCOLA A - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO (AD)	150
5.1.5	ESCOLA A - RESULTADOS.....	152
5.2	CASO DE IMPLANTAÇÃO – ESCOLA B.....	154
5.2.1	IMPLANTAÇÃO DA SIAGE – ESCOLA B	155
5.2.2	ESCOLA B - PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO (PE)	157
5.2.3	ESCOLA B - GESTÃO DE PROCESSOS (GP)	171
5.2.4	ESCOLA B - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO (AD).....	175
5.2.5	ESCOLA B - RESULTADOS	177
5.3	CONCLUSÕES SOBRE AS APLICAÇÕES DA SIAGE	178
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
6.1	CONCLUSÕES.....	182
6.2	SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	184
	REFERÊNCIAS	186
	ANEXOS	191
	ANEXO 1 – CONCEITOS E PRINCÍPIOS DO PE	192
	ANEXO 2 – CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA GP.....	194
	ANEXO 3 – MÉTODOS E FERRAMENTAS PARA MELHORIA DE PROCESSOS	197
	ANEXO 4 – CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA AD	200

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	EVOLUÇÃO EF + EM DA REDE PRIVADA DO RS	20
FIGURA 2 -	PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO	37
FIGURA 3 -	ÁRVORE DE OBJETIVOS	57
FIGURA 4 -	ESTRATÉGIAS DELIBERADAS E EMERGENTES.....	66
FIGURA 5 -	O PROCESSO DE PE SUGERIDO POR OLIVEIRA.....	69
FIGURA 6 -	O PROCESSO DE PE DE VASCONCELOS FILHO E PAGNONCELLI	70
FIGURA 7 -	ESQUEMA PARA O VALOR DE MERCADO	88
FIGURA 8 -	NAVEGADOR DO CI DA SKANDIA	89
FIGURA 9 -	AS QUATRO BARREIRAS À EXECUÇÃO ESTRATÉGICA.....	95
FIGURA 10 -	UM SISTEMA GERENCIAL DIFERENTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO ESTRATÉGICA.....	97
FIGURA 11 -	A ESTRUTURA DO <i>BALANCED SCORECARD</i>	99
FIGURA 12 -	A PERSPECTIVA DOS CLIENTES – MEDIDAS ESSENCIAIS	101
FIGURA 13 -	A PROPOSTA DE VALOR – UM MODELO GENÉRICO	102
FIGURA 14 -	A PERSPECTIVA DOS PROCESSOS INTERNOS – O MODELO DA CADEIA DE VALORES GENÉRICA	102
FIGURA 15 -	A ESTRUTURA DE MEDIÇÃO DO APRENDIZADO E CRESCIMENTO	104
FIGURA 16 -	EXEMPLO DE CADEIA DE CAUSA E EFEITO ENTRE INDICADORES	105
FIGURA 17 -	FASES RELACIONADAS DO MEIO	110
FIGURA 18 -	ETAPAS GERAIS DA SIAGE	113
FIGURA 19 -	CONTEXTO DA SIAGE	114
FIGURA 20 -	FLUXO DA SIAGE.....	116
FIGURA 21 -	ESCOLA A – EVOLUÇÃO NO NÚMERO DE ALUNOS	128
FIGURA 22 -	IMPLANTAÇÃO DA SIAGE – ESCOLA A.....	129
FIGURA 23 -	IDÉIAS CENTRAIS SOBRE O CENÁRIO E A VISÃO DA ESCOLA A.....	132
FIGURA 24 -	IDÉIAS CENTRAIS SOBRE A MISSÃO E OS VALORES DA ESCOLA A	133
FIGURA 25 -	DIAGNÓSTICO ESCOLA A – FORÇAS X OPORTUNIDADES	134
FIGURA 26 -	DIAGNÓSTICO ESCOLA A – FRAQUEZAS X AMEAÇAS.....	134
FIGURA 27 -	DIAGNÓSTICO ESCOLA A – FORÇAS X AMEAÇAS	135
FIGURA 28 -	DIAGNÓSTICO ESCOLA A – FRAQUEZAS X OPORTUNIDADES.....	135
FIGURA 29 -	IDÉIAS CENTRAIS SOBRE OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DA ESCOLA A.....	137

FIGURA 30 -	EXEMPLO DE UMA PLANILHA DE PROGRAMAÇÃO DA ESCOLA A	138
FIGURA 31 -	PROCESSOS ARROLADOS NA ESCOLA A - 2004.....	139
FIGURA 32 -	PROCESSOS ORDENADOS CONFORME PE ESTABELECIDO NA ESCOLA A – 2004.....	140
FIGURA 33 -	INDICADOR ESCOLA A – ÍNDICE DE EFICÁCIA DO CONTATO (IEC).....	141
FIGURA 34 -	INDICADOR ESCOLA A – ÍNDICE DE EFICÁCIA DA VISITA (IEV)	141
FIGURA 35 -	INDICADOR ESCOLA A – ÍNDICE DE EFICÁCIA DA MATRÍCULA (IEM).....	142
FIGURA 36 -	CLASSIFICAÇÃO DOS PROCESSOS – ESCOLA A.....	145
FIGURA 37 -	FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE MATRÍCULA – ESCOLA A	147
FIGURA 38 -	INDICADORES E SUAS PERSPECTIVAS – ESCOLA A.....	151
FIGURA 39 -	ESCOLA B – EVOLUÇÃO NO NÚMERO DE ALUNOS	155
FIGURA 40 -	IMPLANTAÇÃO DA SIAGE – ESCOLA B.....	156
FIGURA 41 -	OPINIÕES SOBRE O CENÁRIO E A VISÃO DA ESCOLA B	159
FIGURA 42 -	IDÉIAS CENTRAIS SOBRE A MISSÃO E OS VALORES DA ESCOLA B.....	160
FIGURA 43 -	DIAGNÓSTICO ESCOLA B - FRAQUEZAS	161
FIGURA 44 -	DIAGNÓSTICO ESCOLA B - FORÇAS.....	162
FIGURA 45 -	DIAGNÓSTICO ESCOLA B – OPORTUNIDADES.....	163
FIGURA 46 -	DIAGNÓSTICO ESCOLA B - AMEAÇAS	163
FIGURA 47 -	IDÉIAS CENTRAIS SOBRE OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DA ESCOLA B.....	165
FIGURA 48 -	EXEMPLO DE UMA PLANILHA DE PROGRAMAÇÃO DA ESCOLA B	166
FIGURA 49 -	PROCESSOS ARROLADOS NA ESCOLA B - 2004	167
FIGURA 50 -	PROCESSOS ORDENADOS CONFORME PE ESTABELECIDO NA ESCOLA B - 2004.....	168
FIGURA 51 -	CLASSIFICAÇÃO DOS PROCESSOS – ESCOLA B.....	172
FIGURA 52 -	FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE REMATRÍCULA – ESCOLA B	174
FIGURA 53 -	INDICADORES E SUAS PERSPECTIVAS – ESCOLA B	176
FIGURA 54 -	IMPLANTAÇÃO DA SIAGE – DIFERENÇAS ENTRE A ESCOLA A E B	180

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO PRIVADO NO RS E PERCENTUAL SOBRE TOTAL DO ESTADO.....	19
TABELA 2 - ESCOLAS PRÉ-SELECIONADAS.....	26
TABELA 3 - CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES ESCOLHIDAS.....	26
TABELA 4 - EXEMPLOS DE ITENS DE CONTROLE E RESPECTIVAS DIMENSÕES DA QUALIDADE.....	44
TABELA 5 - MODELO DE PLANO.....	52
TABELA 6 - EXEMPLOS DE DEFINIÇÃO DA PESQUISA.....	55
TABELA 7 - CONSIDERAÇÕES SOBRE MODELOS.....	59
TABELA 8 - AS ESCOLAS E A FORMULAÇÃO DE ESTRATÉGIAS.....	67
TABELA 9 - CARACTERÍSTICAS DO ENFOQUE FUNCIONAL E NO PROCESSO.....	75
TABELA 10 - CONSIDERAÇÕES SOBRE AS FORMAS DE MELHORIA DE PROCESSOS.....	78
TABELA 11 - TIPOS DE MEDIDAS E INTENSIDADE DE UTILIZAÇÃO.....	81
TABELA 12 - TENDÊNCIAS DOS SISTEMAS DE MEDIÇÃO.....	85
TABELA 13 - CARACTERÍSTICAS DOS MODELOS DE HARRINGTON E HRONEC.....	86
TABELA 14 - VETORES SITUACIONAIS DO APRENDIZADO E DO CRESCIMENTO.....	104
TABELA 15 - PERSPECTIVAS PARA O SISTEMA DE INDICADORES.....	124

RESUMO

No contexto de transformação da escola particular gaúcha, o objetivo geral desse estudo é desenvolver e testar uma sistemática de apoio à gestão escolar. Ao desenvolvimento e aplicação da sistemática proposta, agrega-se a intenção de contribuir para a contextualização dos temas abordados (Planejamento Estratégico, Gestão de Processos e Avaliação de Desempenho) no ambiente educacional e, também, de construir referenciais para o controle e comparabilidade, em termos das práticas de gestão, entre as instituições participantes. Partindo-se da revisão bibliográfica necessária, a formatação do modelo SIAGE (Sistemática de Apoio à Gestão Escolar) foi viabilizada por sua aplicação prática nas escolas participantes. Essa aplicação está ilustrada na apresentação das experiências de duas escolas diferentes em seu arranjo diretivo: uma administrada por religiosos e outra por leigos. A aplicação mostrou que a sistemática proposta é consistente com o ambiente de gestão escolar, permitindo que sejam estruturados, num mesmo eixo, uma série de procedimentos até então dispersos, além de auxiliar na identificação de elementos de gestão faltantes. Ela destacou ainda que o arranjo administrativo, religioso ou leigo, pouco afeta os resultados finais.

Palavras-chave: gestão escolar, avaliação de desempenho, gestão de processos, planejamento estratégico.

ABSTRACT

The core objective of the present study is to introduce a system to support school management in the light of the transformations occurring in the private schools of the state of Rio Grande do Sul. The development and execution of the proposed system is complemented by the intention of deepening the discussion of the themes addressed in the educational environment (Strategic Planning, Process Management, and Performance Evaluation). Apart from this, reference points are laid out for control and reproducibility of management practices between the participant schools. Starting from the required literature review, the definition of the SIAGE model (*Sistemática de Apoio à Gestão Escolar* - School Management Support System) was made possible by direct application in the participant schools. This application is translated as the experiments made in two schools of different management approaches: one participant school is managed by the clergy, the other by laymen. The system has been validated as consistent to school management environments by affording the one-axis structure of otherwise separate, isolated procedures, and as valuable in the identification of leading management elements. Moreover, the system has proved that neither religion-oriented nor lay management approaches influences the final results.

Keywords: School management, Performance Evaluation, Process Management, Strategic Planning.

RÉSUMÉ

Dans le cadre de la transformation de l'école privée au Rio Grande do Sul, cette étude a pour objectif général de développer et d'expérimenter un système de soutien à la gestion scolaire. Outre le développement et la mise en œuvre du système proposé, on envisage de contribuer à la mise en contexte des thèmes traités (Planification stratégique, Gestion de procédés et Évaluation de performance) en milieu éducatif. On veut également construire des référentiels pour le contrôle et la mise en comparaison des pratiques de gestion au sein des institutions concernées. A partir de la révision bibliographique nécessaire, la mise en forme du modèle SIAGE (*Sistemática de Apoio à Gestão Escolar* - Système de soutien à la gestion scolaire) a été rendue possible grâce à son application pratique dans les écoles concernées. Cette application est illustrée dans la présentation des expériences de deux écoles différentes par rapport au modèle de direction : l'une étant confessionnelle et l'autre laïque. L'application a montré que le système proposé est en accord avec l'environnement de gestion scolaire et permet de structurer, sur un même axe, une série de procédés qui étaient jusque-là dispersés, en plus d'aider à repérer les éléments qui font défaut dans la gestion. Elle a relevé aussi que l'organisation scolaire religieuse ou laïque influe peu sur les résultats obtenus.

Mots-clés: gestion scolaire, évaluation de performance, gestion de procédés, planification stratégique.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as transformações no ensino privado vêm se intensificando. Especialmente afetadas pelo contexto das revoluções associadas à comunicação e ao conhecimento, as escolas particulares nunca, em sua história, foram tão pressionadas pelas exigências em seus ambientes.

Segundo Rodrigues (2003, p. 12), “na periferia da pós-modernidade, onde se observa a hegemonia do discurso neoliberal e a crescente globalização, o discurso da educação assume um papel dominante no estabelecimento de uma proposta de futuro”. Já para Davenport e Prusak (1998) esse futuro só existe para as organizações que aprenderem continuamente. Assim, as instituições de ensino, que passam a assumir também o papel de aprendizes para sobreviverem, deparam-se com incoerências entre a sustentação de seus valores e a pressão crescente dos princípios de eficiência oriundos da lógica empresarial.

1.1 Tema do Estudo

As instituições de ensino particular gaúchas, em intensidades diferentes mas crescentes, têm procurado formas de adequar-se às novas condições competitivas e, não raramente, vêm buscando novas configurações organizacionais e administrativas. Como ferramenta de promoção de transformações, o Planejamento Estratégico (PE) tem-se constituído em uma das principais opções dessas instituições. A partir percepção das possibilidades de mudanças na organização apontadas e articuladas pelo PE, surge a necessidade da efetiva implementação estratégica que ocorre no nível dos processos organizacionais transformando intenções em ações.

Como forma de garantir essa implementação, sistemas de indicadores para avaliação de desempenho são concebidos e continuamente aprimorados. Portanto, o tema desse estudo relaciona-se à efetiva gestão estratégica através de um sistema de indicadores e gestão de processos devidamente alinhados ao PE. Assim, a temática foca o desenvolvimento e a implantação de uma sistemática de apoio à gestão que, incluindo a construção e desdobramento do Planejamento Estratégico, possibilite sua efetiva implementação e prática na realidade escolar.

Para tanto, faz-se necessário a construção de um modelo referencial que, baseado nas abordagens da gestão empresarial e em modelos de gestão escolar, possibilite implementar e redirecionar estratégias organizacionais, otimizando o desempenho dessas instituições no longo prazo.

1.2 Problemática

É clara a necessidade de formas de sistematização de estratégias, objetivos e ações que auxiliem o processo de mudança das instituições de ensino particular. Essa sistematização tem sua influência evidenciada na crescente busca pelo Planejamento Estratégico (PE) que, considerando a missão e valores das escolas, possibilita a contínua análise das potencialidades e deficiências internas e sua ponderação quanto à realidade externa percebida. Para Bateman e Snell (1998), a gestão estratégica é o conjunto de procedimentos que traduz as estratégias e objetivos do PE em iniciativas que concretizam a evolução organizacional.

Outra necessidade repousa na difícil articulação entre os princípios da lógica empresarial dominante (eficiência) e as chamadas premissas da organização (sua missão e valores). Lembrada como incoerências no início desse texto, essa situação torna-se mais delicada para as instituições de ensino conhecidas como confessionais, isto é, ligadas a uma crença religiosa.

Na realidade das escolas aparece a crescente exigência de qualificação e de investimentos por parte das comunidades, principalmente pais e alunos. Além das respostas imediatas e adequadas ao seu contexto no presente, das escolas cobra-se também parte da responsabilidade pelo desempenho futuro de seus egressos.

Em um contexto de mercado, as tendências de crescimento populacional e de perda de rendimento dessa população apresentam evoluções desfavoráveis às instituições de ensino. A redução da taxa de crescimento da população, o seu envelhecimento e a perda do poder

aquisitivo são sinais claros dessa conjuntura adversa para as escolas particulares.

Para melhor ilustrar as pressões das transformações do ambiente, cabe lembrar que, no Estado do Rio Grande do Sul, a quantidade de alunos matriculados nas escolas particulares vem diminuindo sistematicamente, em números absolutos e em percentual sobre o total de alunos do estado (somatório das redes privada e pública de ensino).

Na Tabela 1 (SEERGS, 2004) pode-se observar que, entre 1996 a 2003, ocorreu uma redução de 24% no número de alunos no ensino particular (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Portanto, o percentual de alunos em escolas particulares no RS que em 1996 era superior a 12% passou para 9% em 2003.

Tabela 1 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO PRIVADO NO RS E PERCENTUAL SOBRE TOTAL DO ESTADO

Ano	Ensino Fundamental (EF)	Ensino Médio (EM)	(EF + EM)	Total do Estado (EF + EM)	Rede Privada / Total do Estado
1996	178.416	80.764	259.180	2095618	12,37%
1997	168.940	84.886	253.826	2135732	11,88%
1998	162.345	88.769	251.114	2197645	11,43%
1999	155.215	82.874	238.089	2210485	10,77%
2000	149.103	71.554	220.657	2206605	10,00%
2001	144.703	65.809	210.512	2189897	9,61%
2002	140.628	62.287	202.915	2201249	9,22%
2003	136.654	61.165	197.819	2182425	9,06%

Construída com os dados da Tabela 1, na Figura 1 é possível verificar o declínio gradual e constante nas matrículas da rede de escolas privadas do Rio Grande do Sul.

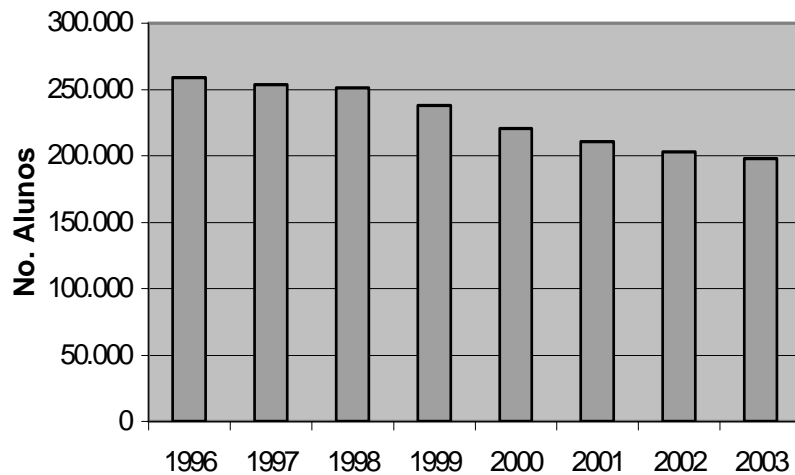


Figura 1 - EVOLUÇÃO EF + EM DA REDE PRIVADA DO RS

Assim, no cenário das dificuldades e necessidades até aqui apresentadas, as questões norteadoras desse trabalho são:

- Em instituições de ensino particular com PE formalizado, quais os passos necessários à efetiva gestão estratégica?
- Como esses passos são adaptados e articulados para qualificar essa efetivação?

1.3 Objetivos

Classificados em geral e específicos, os objetivos desse trabalho estão intimamente ligados ao conjunto das necessidades de transformação da escola particular gaúcha e podem ajudar a compor caminhos para o adequado progresso dessas instituições.

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral é desenvolver e aplicar preliminar e parcialmente uma sistemática de apoio à gestão escolar. Pretende-se que essa sistemática, focando principalmente a construção de um sistema de indicadores para avaliação de desempenho das escolas, no contexto da gestão de processos e do planejamento estratégico das mesmas, represente um real aprimoramento nas formas de gerenciamento dessas organizações.

1.3.2 Objetivos Específicos

Sempre lembrando a proposta de desenvolvimento de uma sistemática de apoio à gestão escolar para as instituições de ensino particular do Rio Grande do Sul, o objetivo desse trabalho pode ser desdobrado em:

- testar e implantar a sistemática de apoio à gestão em instituições de ensino particular no RS;
- investigar as lacunas entre o planejamento e a ação estratégica nas escolas, buscando na teoria disponível as possibilidades de preenchimento desses vazios.
- contribuir para o desenvolvimento teórico e de aplicabilidade dos temas abordados (Planejamento Estratégico, Gestão de Processos e Avaliação de Desempenho), melhorando sua contextualização para o meio escolar;
- propiciar a comparabilidade contrapondo a realidade das instituições participantes do estudo.

1.4 Importância do Estudo

A necessidade crescente de avaliação do desempenho organizacional, combinada com a complexidade das empresas modernas, vem fazendo proliferar uma diversidade de sistemas com esse objetivo. Nesses sistemas de avaliação percebe-se um amplo domínio da perspectiva financeira que tem suas limitações acentuadas pelos autores dessa área. Kaplan e Norton (1997: p. 7) assim descreveram a situação:

O ideal é que o modelo da contabilidade financeira se ampliasse de modo a incorporar a avaliação dos ativos intangíveis e intelectuais de uma empresa, como produtos e serviços de alta qualidade, funcionários motivados e habilitados, processos internos eficientes e consistentes, e clientes satisfeitos e fiéis.

Goldratt e Cox (2002), comentando uma nova escala de importância das medidas, questionam o costume de se dar importância a tudo que pareça mais tangível, lembrando a tradicional abordagem administrativa de focar e controlar as despesas operacionais.

A partir dessas dificuldades, comuns até para empresas ditas avançadas em termos de gestão, pode-se considerar como significativos os problemas a serem enfrentados por organizações que, no contexto de seu planejamento, busquem o efetivo controle e realização de suas intenções estratégicas.

Assim, esse trabalho tem sua relevância na necessidade das escolas reverem seus sistemas de gestão, considerando suas novas orientações estratégicas, a gestão de seus processos e, especialmente, seu sistema de avaliação de desempenho que, transcendendo os aspectos tangíveis da instituição, deve apoiar a gestão estratégica e a consumação da visão

institucional pretendida.

Na carência de estudos sobre alguns temas de gestão em contexto escolar, existe também o desejo de contribuir para a continuidade e evolução das instituições de ensino particular do Rio Grande do Sul.

1.5 Metodologia

1.5.1 Tipo de Pesquisa

Coerente com os objetivos propostos, pode-se considerar a revisão da literatura e a pesquisa-ação como tipos de pesquisa necessários e, considerando-se as possibilidades do estudo, adequados ao tratamento da problemática exposta. Caracterizando a pesquisa-ação em um estudo comparativo como método desse trabalho, tem-se um envolvimento cooperativo entre pesquisador e os participantes da situação estudada que, nesse caso, refere-se às práticas de gestão utilizadas nas instituições de ensino particular do RS.

Assim, tem-se também um estudo exploratório-descritivo, qualitativo em sua natureza, aplicado em escolas com similitudes consideráveis em suas abordagens administrativas, onde o pesquisador, enquanto participante da implantação, promove uma interação da teoria com a prática.

1.5.2 Fases de Desenvolvimento do Trabalho

As fases de construção desse trabalho passaram pela:

- pesquisa bibliográfica dos temas abordados;
- construção do projeto com a respectiva problemática assumida;
- discussão, elaboração e aplicação de uma sistemática de apoio à gestão em instituições escolares;
- consolidação de um modelo definitivo e conclusões.

Considera-se assim, as orientações sobre a pesquisa-ação sugeridas por Thiollent (2002):

- Detecção dos atores, problemas e possibilidades de ação na fase exploratória;
- Pesquisa por meio de coleta, discussão e interpretação de dados na fase principal;
- Definição de objetivos exequíveis pelos atores na fase de ação;
- Resgate do conhecimento gerado com observação e redirecionamento das ações na fase de avaliação.

1.5.3 Coleta e Análise dos Dados

A coleta dos dados foi realizada através da aplicação da sistemática de apoio à gestão nas instituições escolhidas. Durante dez meses, com o envolvimento e cooperação entre o pesquisador e o corpo diretivo das escolas participantes, os passos da sistemática foram aplicados e revistos conforme registros documentais concebidos e/ou resgatados.

Na análise dos dados, qualitativos e quantitativos, pode considerar-se a comparação sistemática entre as escolas. O conjunto dos resultados oriundos do sistema de Avaliação de desempenho construído serviu, de um lado, para subsidiar a análise dos objetivos, estratégias (PE) e gestão dos processos (GP) perseguidos em cada organização e, de outro, para ajudar a tecer considerações sobre a sistemática de apoio à gestão escolar aplicável.

1.6 Delimitação do Trabalho: População e Amostra

Na realização desse estudo, coerente com a complexidade da metodologia proposta, foi estabelecido um conjunto de critérios de classificação e escolha das escolas participantes que contribuísse com os objetivos descritos e, convenientemente, não levasse a um número muito grande de instituições. Assim, a escolha recaiu sobre instituições de médio porte (entre 300 e 600 alunos, conforme critérios do CDG - Centro de Desenvolvimento da Gestão Escolar do SINEPE/RS - Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul) que possuíssem os níveis de ensino médio e fundamental e atendessem aos seguintes critérios:

- Possuir processo formal de Planejamento Estratégico com mais de 3 anos orientado pelo CDG;
- Possuir algumas práticas de gestão relacionadas à Gestão de Processos orientadas pelo CDG;
- Quanto à natureza da mantenedora e do corpo diretivo, visando à possibilidade de considerações comparativas por essa característica, procurou-se manter um número mínimo de instituições leigas e confessionais entre as escolhidas.

Nessas condições, das escolas pré-selecionadas pelo porte e níveis de ensino (ver escolas 1 a 10 da Tabela 2) foram escolhidas as instituições identificadas pelos números 1 e 5.

Tabela 2 - ESCOLAS PRÉ-SELECIONADAS

Escola	Número Alunos	Número Professores	Número Funcionários	Ano PE	Práticas GP	Mantenedora	Administração
1	300	25	7	2000	sim	Leiga	Leiga
2	310	14	6	2003	sim	Leiga	Leiga
3	330	30	12	2004	não	Religiosa	Leiga
4	380	36	17	2002	sim	Leiga	Leiga
5	400	42	14	2001	sim	Religiosa	Religiosa
6	420	29	8	2001	não	Leiga	Leiga
7	450	32	13	2002	não	Religiosa	Religiosa
8	480	38	11	2004	não	Religiosa	Leiga
9	590	34	15	1998	não	Religiosa	Religiosa
10	500	40	12	2003	não	Religiosa	Religiosa

Fonte: Dados levantados em jan/2005 pelo autor.

Portanto, considerando-se o atendimento das condições citadas nos critérios, rotulou-se as instituições escolhidas como A e B, respectivamente (ver características na Tabela 3).

Tabela 3 - CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES ESCOLHIDAS

Escola	Número Alunos	Número Professores	Número Funcionários	Ano PE	Práticas GP	Mantenedora	Administração
A	300	25	7	2000	sim	Leiga	Leiga
B	400	42	14	2001	sim	Religiosa	Religiosa

Fonte: Dados levantados em jan/2005 pelo autor.

Cobrando as questões primordiais e referenciais para a implementação de sistemáticas de apoio à gestão, o estudo se concentrou, especialmente, nas tendências da administração voltadas à busca de subsídios para a contextualização e aplicação nas escolas.

Ponderando-se sobre a tradicional divisão pedagógica e administrativa das escolas que, conseqüentemente, leva à correspondente caracterização dos processos na instituição, pode-se afirmar que, nesse estudo, o foco nas questões pedagógicas foi somente tangenciado e, muitas vezes, em decorrência dos processos administrativos amplamente considerados.

Pelas dificuldades de replicação, reforça-se o caráter indicativo do estudo e da sistemática proposta que, negando-se a prescrever caminhos padrões, pretendeu sua validação parcial em uma situação bem particular. Essa situação foi traduzida nos critérios de seleção que, divergindo quanto às origens da escola (leiga ou confessional), levaram a duas instituições de ensino particular com processos formais de planejamento estratégico, tamanhos e tempos de práticas de gestão similares.

Quanto ao Planejamento Estratégico (PE), buscou-se referenciais para contextualizar e aperfeiçoar a metodologia usada nas escolas, investigando e aprimorando, dentro das formas de implementação utilizadas, os caminhos para o desdobramento, gestão e efetiva ação estratégica. Já quanto à Gestão de Processos (GP), procurou-se subsídios teórico-práticos para aprofundamento de abordagens que, discutidas e ajustadas ao contexto de um sistema de Avaliação de Desempenho (AD) nas instituições, representassem a efetiva materialização das intenções estratégicas.

Questões comportamentais, principalmente as ligadas à perspectiva cultural nas instituições, apesar de não consistirem foco desse estudo, foram abordadas de forma acessória e não aprofundada somente quando necessário.

1.7 Estrutura do Trabalho

Esse estudo está estruturado em seis capítulos conforme descrição que segue.

No Capítulo 1 tem-se a visão geral do estudo, seus objetivos geral e específicos, sua relevância, método de pesquisa e delimitação. A revisão bibliográfica consta nos capítulos 2 - Gestão na Educação e 3 - Estratégia, Processos e Avaliação. O Capítulo 4 do trabalho consta da estruturação da sistemática de apoio à gestão mencionada nos objetivos. No Quinto Capítulo, caracterizando momentos de implantação, a validação da sistemática desenvolvida é descrita. Ao final, o Capítulo 6 apresenta as principais conclusões e recomendações do estudo.

2 GESTÃO NA EDUCAÇÃO

Esse capítulo compõe uma breve revisão da literatura das práticas de gestão para a escola particular. Sem o intento de esgotar as possibilidades de abordagem do tema, pretende-se refletir sobre os principais modelos gerenciais difundidos e aplicados nas instituições de ensino do estado do Rio Grande do Sul nos últimos anos.

Na primeira parte, é apresentado o paradigma multidimensional de Sander que, por seu caráter mais abrangente, ajuda a articular um cenário para o contexto e objetivos dessa reflexão e, adotado como parâmetro de comparação, serve de eixo para análise dos demais modelos.

Freqüentemente mencionados nas escolas particulares, na seqüência são expostos três modelos de gestão ordenados (da menor a maior abrangência e complexidade): a gestão da qualidade total na educação, a gestão democrática da educação e o planejamento global, que,

escolhidos por suas evidentes divergências conceituais, visam abranger sistemáticas de gestão paradoxais. Esse paradoxo pode se relacionar aos seguintes dilemas:

- Adotar os princípios da lógica empresarial dita hegemônica em vez de promover a sustentação e consolidação dos valores da instituição;
- Garantir o desempenho na dimensão econômica ou pedagógica negligenciando a dimensão cultural e política na gestão dessas instituições.

Enfatizando que não se trata de considerar ou julgar um modelo melhor que outro, a última parte desse capítulo aborda as lacunas, complementaridades e divergências na prática dos modelos de gestão expostos e procura, assim, levar à visualização de um quadro que, contando com uma razoável diversidade de linhas teóricas, ajude a identificar elementos essenciais ao desenho de uma sistemática apoio à gestão.

2.1 O paradigma multidimensional de administração da educação

Como um conjunto de idéias referenciais, Sander (1995) cita quatro construções e dimensões de administração da educação que, tendo em vista seu caráter generalista, servirão para contextualização, comparação e classificação dos demais modelos teóricos considerados nessa revisão.

Na opinião do mesmo autor, a aplicação de princípios e práticas das teorias administrativas clássica e psicossociológica na educação deveu-se à suposição de que esses princípios poderiam ser facilmente praticáveis em qualquer tipo de organização. Essa suposta facilidade de aplicação, decorrente da desconsideração dos objetivos, do contexto e da

natureza das instituições de ensino, implicou e implica na adoção de tecnologias organizacionais e administrativas que priorizam a eficiência econômica e a eficácia organizacional em detrimento, muitas vezes, da verdadeira missão das escolas.

Segundo Sander (1995: p. 4), “a gestão da educação desempenha um papel político e cultural específico, historicamente construído e geograficamente localizado” que desafia as nações a arquitetar, segundo seus próprios anseios políticos e aspectos culturais, a educação e sua administração que constituem, em muitas instâncias, uma “forma democrática efetiva e relevante para promover o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida, tanto na educação como na sociedade” (SANDER, 1995, p. 5).

Numa perspectiva histórica da teoria administrativa, o autor delineou quatro construções diferentes de gestão da educação que, respectivamente, referem-se aos quatro critérios de desempenho administrativo orientadores e avaliativos da performance da gestão escolar:

Administração eficiente – critério da eficiência;

Administração eficaz – critério da eficácia;

Administração efetiva – critério da efetividade;

Administração relevante – critério da relevância.

Baseado na análise das confluências e contradições dessas quatro construções, Sander defende que a administração da educação possa ser analisada a partir de seu paradigma multidimensional de administração da educação. Para ele:

...a administração é concebida como um fenômeno global com múltiplas orientações

ou dimensões analíticas e praxiológicas. Nesse sentido, as quatro construções específicas são reconstruídas num paradigma global, que denominei paradigma multidimensional de administração da educação, constituído por quatro dimensões dialeticamente articuladas: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural. A cada dimensão analítica corresponde seu respectivo critério de desempenho administrativo: eficiência, eficácia, efetividade e relevância (SANDER, 1995, p. 55).

Na seqüência (seções 2.1.1 a 2.1.4) são apresentados as construções e critérios acompanhados da caracterização das respectivas dimensões do paradigma. Uma explicação mais aprofundada do paradigma multidimensional de Sander e os comentários sobre as interações entre as dimensões são apresentados na seção 2.1.5.

2.1.1 Administração eficiente e a dimensão econômica

A administração eficiente pode ser considerada uma ramificação conceitual da escola clássica de administração que, no contexto econômico e racionalista no início do Século XX, considerava as organizações como sistemas com características essencialmente mecanicistas. A eficiência foi o eixo das idéias de Taylor, Fayol e Weber, que enfatizavam a racionalidade e produtividade nos estudos organizacionais. Nas palavras de Sander:

As preocupações relacionadas com a produtividade e a racionalidade na utilização de instrumentos e procedimentos operacionais constituem elementos básicos para definir a eficiência como critério de desempenho econômico da administração da educação. Como critério de desempenho econômico, medida em termos de capacidade administrativa para alcançar um elevado grau de produtividade, a eficiência acentua a dimensão extrínseca e instrumental da administração da educação (SANDER, 1995, p. 45).

A administração eficiente está calcada na dimensão econômica do sistema educacional que envolve os “recursos financeiros e materiais, estruturas, normas burocráticas e mecanismos de coordenação e comunicação. Nessa dimensão, a administração prevê e

controla recursos, organiza estruturalmente a instituição, fixa papéis e cargos, divide o trabalho, determina como o trabalho deve ser realizado [...] O critério definidor da dimensão econômica é a eficiência na utilização de recursos e instrumentos tecnológicos, sob o império da lógica econômica” (SANDER, 1995, p. 59).

2.1.2 Administração eficaz e a dimensão pedagógica

Para Sander (1995), a administração eficaz, concebida no contexto da recessão mundial do final da década de 1920, deriva-se da escola psicossociológica de administração originada no movimento das relações humanas. Assim, a eficácia “é o critério institucional [...] para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos. No caso da educação, a eficácia da administração preocupa-se essencialmente com a consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais, estando dessa forma estreitamente vinculada aos aspectos pedagógicos das escolas” (SANDER, 1995, p. 46).

Fundamentadas em Mayo, Barnard e Simon que conceberam a organização como um sistema orgânico, a administração eficaz da educação é arquitetada a partir do “critério de desempenho pedagógico, de natureza intrínseca e instrumental, medido em termos de capacidade administrativa para alcançar os fins e objetivos da prática educacional. Para os educadores, que tradicionalmente partem do pressuposto de que a consecução dos objetivos educacionais sobrepõe-se aos aspectos utilitários e extrínsecos de tipo econômico, o critério de eficácia supera o de eficiência na administração da educação” (SANDER, 1995, p. 47).

No entanto, ressalta-se que “a dimensão pedagógica da administração da educação tem sofrido um processo de atrofia diante da ênfase generalizada em considerar o sistema educacional em função do desenvolvimento econômico e tecnológico. A predominância do papel econômico atribuído à educação tem condicionado a orientação da administração da educação que, imbuída pela lógica econômica, muitas vezes, passou a ser considerada como ato empresarial” (SANDER, 1995, p. 61).

2.1.3 Administração efetiva e a dimensão política

Derivada de um conjunto de teorias modernas da administração a administração efetiva considera as organizações como sistema aberto e adaptativo que enfatiza a ambiência externa em sua mediação. A administração para o desenvolvimento, a ecologia administrativa, a teoria da contingência e o desenvolvimento institucional são suas principais teorias norteadoras (SANDER, 1995).

A efetividade é o critério político que traduz a competência administrativa de responder às demandas da comunidade externa e, sob determinadas perspectivas, está ligado ao conceito de responsabilidade social. Para a administração efetiva, a “preocupação fundamental é a promoção do desenvolvimento sócio-econômico e a melhoria das condições de vida humana. É nesse sentido que, tentando superar as limitações dos critérios técnicos de eficiência e eficácia, a efetividade refere-se a objetivos mais amplos de equidade e de desenvolvimento econômico-social” (SANDER, 1995, p. 48).

Ao enfatizar que as escolas abertas e adaptativas facilitariam a gestão participativa, o

autor faz a seguinte contextualização:

Aplicando os conceitos de eficácia e efetividade à administração da educação, é possível associar-se, então, a eficácia à consecução de objetivos educacionais propriamente ditos e a efetividade à consecução de objetivos sociais mais amplos. [...] Na realidade, o conceito de efetividade supõe um compromisso real e verdadeiro com o alcance dos objetivos sociais e com o atendimento das demandas políticas da comunidade. A materialização desse compromisso exige da administração da educação um envolvimento concreto na vida da comunidade através de uma filosofia solidária e uma metodologia participativa (SANDER, 1995, p. 48).

Portanto, ponderando-se a importância dos objetivos sociais e demandas políticas citadas, o critério de efetividade se sobrepõe aos critérios de eficácia e eficiência e, em sua dimensão política, consolida a responsabilidade das escolas com a sociedade. O destaque da dimensão política deve-se à existência de diversificadas contingências no ambiente externo ao sistema educacional. Para Sander (1995, p. 63), “a administração será tanto mais efetiva quanto maior for sua capacidade estratégica para atender às necessidades sociais e às demandas políticas da comunidade em que o sistema educacional está inserido”.

2.1.4 Administração relevante e a dimensão cultural

Conforme Sander (1995, p. 50), a administração relevante é decorrência de contemporâneas teorias “organizacional e administrativa preocupadas com as características culturais e os valores éticos que definem o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida na educação e na sociedade”. Ele ressalta ainda que essa construção teórica da administração escolar só é possível “se está apoiada numa postura participativa dos responsáveis pela gestão da educação. Quanto mais participativo e democrático o processo administrativo, maiores as oportunidades de ser relevante para indivíduos e grupos, e maiores suas possibilidades para explicar e fomentar a qualidade de vida humana”.

O conceito de qualidade de vida humana coletiva é culturalmente específico. Ou seja, a definição da natureza da qualidade de vida humana de uma comunidade é resultado das percepções e interpretações de seus participantes. [...] A relevância sugere a noção de pertinência, de ligação, de relação com alguém ou com algo. [...] a relevância implica uma conexão definida, significativa e lógica entre duas realidades: de um lado, a administração, e de outro, a qualidade de vida construída historicamente pela cidadania segundo seus próprios valores culturais. É nesse sentido que se pode definir a relevância como critério de desempenho cultural da administração da educação (SANDER, 1995, p. 50 e 51).

Portanto, focando-se a essencialidade do desenvolvimento humano sustentável e da qualidade de vida na educação e na sociedade em seu contexto cultural, a relevância na gestão da educação se estabelece como opção superadora da efetividade, eficácia e eficiência.

Valores e características filosóficas, antropológicas, biopsíquicas e sociais das pessoas que participam do sistema educacional e de sua comunidade são, para Sander, componentes da dimensão cultural. Nesta perspectiva, ele comenta ainda que, apesar da dimensão cultural comportar diversos matizes e níveis, “...a sua característica básica é a visão de totalidade que lhe permite abarcar, compreensivamente, os mais variados aspectos da vida humana” (SANDER, 1995, p. 65).

2.1.5 Premissas e interações do modelo

Para a compreensão do paradigma multidimensional de administração da educação, são necessárias quatro considerações fundamentais (SANDER, 1995):

- Enxergar a educação e a administração como realidades constituídas por dimensões múltiplas dialeticamente articuladas entre si;
- Na educação, identificar a existência de inquietações substantivas ou ideológicas,

de caráter cultural e político, e inquietações instrumentais ou técnicas, de caráter pedagógico e econômico;

- Visualizar, no sistema educacional, inquietações internas de natureza antropológica e pedagógica, e inquietações externas ligadas a economia e a sociedade;
- Considerar que o ser humano é a razão de ser do sistema educacional.

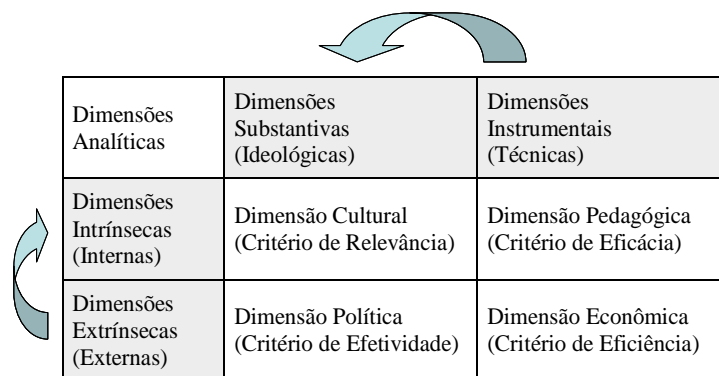


Figura 2 - PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A Figura 2 adaptada de Sander (1995, p. 57) resume o paradigma multidimensional e auxilia a visualização (conforme indicado pelas setas) das seguintes relações entre as dimensões apresentadas:

- As dimensões extrínsecas são compreendidas (subsumidas) pelas respectivas dimensões intrínsecas;
- As dimensões instrumentais são compreendidas pelas respectivas dimensões substantivas. “Estas estão diretamente relacionadas, no nível intrínseco, com os valores e aspirações fundamentais do ser humano historicamente engajado em seu meio cultural e, no nível extrínseco, com a consecução dos fins e objetivos

políticos da sociedade” (SANDER, 1995, p. 56).

A importância da definição dessas relações origina-se do fato de que a gestão escolar tem caráter mediador entre as convergências e divergências das questões educacionais da sociedade.

A natureza das interações entre as diferentes dimensões [...] pode ser definida em termos das relações entre os critérios de desempenho administrativo. Pensando interacionalmente, as diferentes dimensões e seus critérios administrativos não são excludentes. Pelo contrário, embora distinguíveis, são dimensões dialeticamente articuladas [...] No paradigma multidimensional de administração da educação a eficiência é subsumida pela eficácia; a eficácia e a eficiência são subsumidas pela efetividade; e a efetividade, a eficácia e a eficiência são subsumidas pela relevância (SANDER, 1995, p. 67).

Assim, o paradigma multidimensional tenta recuperar, em sua orientação superadora, o verdadeiro significado das dimensões e de seus respectivos critérios de desempenho administrativo no contexto das necessidades éticas e pedagógicas da sociedade atual.

Apesar de terem origem em momentos históricos diferentes, essas quatro dimensões da administração da educação coexistem e geralmente superpõem-se na realidade escolar. Para o Brasil, o autor confirma que, na prática, existem: escolas mais empresariais onde a administração está baseada na eficiência econômica; instituições cuja administração está direcionada à eficácia na realização de seus objetivos pedagógicos; escolas focadas politicamente na comunidade com a administração regulada pelo critério da efetividade; instituições que, adotando a relevância como critério administrativo, priorizam o ser humano em sua integralidade. A constatação dessa diversidade indica, em uma realidade de transformação acelerada, um contexto educacional extremamente complexo que demanda, constantemente, inusitadas idéias organizacionais e administrativas.

Delineado o quadro de referência de Sander, cabe ressaltar a importância da vinculação entre as dimensões construídas. Refletir profunda e constantemente sobre essas dimensões, suas características e equilíbrio, facilitará a orientação da instituição de ensino rumo à excelência de seu modelo de gestão. É sob essa ótica que serão analisados os três modelos de gestão citados: a gestão da qualidade total na educação, a gestão democrática da educação e o planejamento global.

2.2 Gestão da qualidade total na educação

Nesse modelo de gestão a idéia da ‘satisfação’ assume posição de conceito central. Conforme Barbosa *et al.* (1995, p. 2): “Em todos os grupos sociais vem crescendo um verdadeiro clamor pela melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis”.

Pondera-se que o gerenciamento de uma organização seja a promoção da sintonia entre as distintas divisões nela existentes, possibilitando o alcance de suas metas da forma mais perfeita e econômica possível, dotando essas divisões de métodos e ferramentas que permitam que as pessoas realizem suas tarefas de forma produtiva e feliz, de acordo com os objetivos da escola que procura adotar os seguintes princípios: – Identificar as necessidades das pessoas vinculadas à organização; – Planejar o atendimento das necessidades das pessoas; – Gerenciar a organização de modo a garantir que essas necessidades sejam atendidas; – Gerenciar a organização de tal forma que o atendimento dessas necessidades seja cada vez melhor, mais rápido, com menor custo, de maneira mais simples (BARBOSA *et al.*, 1995, p. 4 e 5).

Um roteiro geral para reflexão sobre esse modelo inicia por seus principais conceitos, segue pela compreensão das dimensões da qualidade, do método PDCA de gerenciamento, do gerenciamento pelas diretrizes, do gerenciamento do crescimento do ser humano, para finalizar com as abordagens sobre controle, verificação e padronização.

2.2.1 Conceitos básicos

Aproveitando as considerações de Barbosa *et al.* (1994 e 1995) sobre os conceitos utilizados na Gestão da Qualidade Total na Educação - GQTE, os próximos parágrafos esclarecem aqueles essenciais ao modelo. Contudo, alerta-se para a possibilidade de ocorrerem dificuldades e divergências com a linguagem do cotidiano escolar.

Processo é um conjunto de causas geradoras de um efeito. Pode ser visto também como um conjunto de tarefas interligadas e sistemáticas, quase sempre repetitivas, que conduzem a um resultado específico. Uma idéia que perpassa o modelo proposto é a de que cada profissional, com o auxílio de métodos e ferramentas apropriadas, torne-se gestor de seus processos e, assim, passe a considerar os 'próximos processos' como clientes e cuide de suas necessidades. Todo processo dá origem a um ou mais resultados que são os efeitos de suas causas. As pessoas, setores ou processos que realizam as mais diversas atividades que se destinam a outros (pessoas, setores ou processos) são fornecedores destes. Analogamente, estes são clientes dos primeiros. Fornecedores e clientes podem ser classificados em internos ou externos a instituição. Como outro conceito vinculado, problema pode ser definido como a diferença entre o resultado alcançado e o que foi planejado. A solução de problemas

representa o ponto de partida para melhoria dos processos da instituição.

As denominadas características de qualidade são aquelas que o cliente espera de um produto ou serviço, são aquelas que correspondem às suas necessidades e expectativas. Em particular para as escolas, necessidade não deve ser confundida com vontade (dos alunos, por exemplo).

Produtividade pode ser definida pela relação entre o produto obtido (quantidade e/ou qualidade) e os recursos gastos para obtê-lo. A maior produtividade, alavancada pelo princípio ‘fazer certo da primeira vez’, tem no retrabalho seu principal empecilho. Basicamente, a sobrevivência de uma escola está vinculada a qualidade de seu trabalho e de sua produtividade.

2.2.2 Dimensões da qualidade

O primeiro objetivo desse modelo de gestão é a identificação e o atendimento das necessidades das pessoas envolvidas na e com a organização. Essas necessidades estão associadas a uma das cinco perspectivas também chamadas dimensões da qualidade: qualidade intrínseca; custo; atendimento; segurança; moral (BARBOSA *et al.* , 1994 e 1995).

A qualidade intrínseca está relacionada às características técnicas do produto ou serviço que atendem as necessidades e expectativas do cliente. Na escola, a qualidade intrínseca está atrelada, necessariamente, à capacitação dos professores, à sua proposta

pedagógica, ao currículo, à qualidade da aula, a qualidade do aluno formado. Em uma escola, o custo do produto ou serviço está atrelado as despesas operacionais com o corpo docente, com funcionários, com material de consumo. O atendimento relaciona-se ao cumprimento de prazos, em local e quantidade certos, como forma de atender as necessidades dos clientes. Na escola, o cumprimento do conteúdo programático em uma disciplina, do calendário escolar, dos horários das aulas são alguns exemplos de atendimento. Segurança envolve as características de segurança que o produto ou serviço deve possuir em relação aos clientes, docentes e funcionário da instituição. O moral refere-se ao nível de satisfação de uma equipe e tem, como conseqüência, a disposição de seus membros para executarem bem seu trabalho. De responsabilidade de seu líder, o moral de uma equipe escolar está relacionado, principalmente, ao moral dos professores e funcionários da instituição.

2.2.3 O ciclo PDCA de gerenciamento

O método de gerenciamento utilizado na GQTE é o ciclo PDCA que possui as seguintes etapas: o planejamento (**P**lan) consiste do estabelecimento de metas e caminhos para se atingir essas metas ou, dito de outra forma, para atender as necessidades de nossos clientes; a execução (**D**o) é a fase em que se providencia treinamento e informação para as pessoas que executarão as tarefas conforme planejado, coletando dados vinculados às metas fixadas; na verificação (**C**heck) compara-se, a partir dos dados coletados, a meta planejada com o resultado alcançado que, se não for o previsto, caracteriza um problema; a atuação corretiva (**A**ction) será a tomada de ações corretivas visando aproximar “**D**” de “**P**”, fazendo-se as correções necessárias a partir da identificação e bloqueio das causas de problemas. O

controle, verificação e padronização de processos ocorre pela lógica do ciclo PDCA.

2.2.4 Gerenciamento pelas diretrizes

Pela visão de Barbosa *et al.* (1995), cada processo deve ser gerenciado por seu responsável com base no método PDCA que implica na fixação de metas. Essas metas devem considerar as diretrizes da alta administração que, por sua vez, são propostas oriundas da Visão de Futuro, da Missão, Crenças e Valores da instituição que foram construídos com a participação da comunidade. Depois de estabelecidas, as diretrizes da alta administração passam a ser desdobradas aos demais níveis da instituição de forma participativa, buscando-se responsabilidade e efetivo envolvimento das pessoas.

2.2.5 Gerenciamento do crescimento do ser humano

Barbosa *et al.* (1995) defendem que a adoção desse modelo pressupõe o efetivo envolvimento e engajamento das pessoas. Esse envolvimento, contudo, exige a quebra de arraigados princípios da administração científica, como a “separação entre o planejamento e a ação” e a existência daqueles que “pensam” e os que “executam”, com a sistemática adoção de uma visão gerencial que considere a participação e satisfação das pessoas que possuem iniciativa e capacidades extraordinárias de pensar e criar no ambiente de trabalho.

2.2.6 Controle e verificação

Na GQTE, a implantação do gerenciamento da rotina inicia-se pela definição de função que, conforme Barbosa *et al.* (1995), significa a consciência do indivíduo sobre o objetivo de seu trabalho, sobre que processos é responsável, quem são seus fornecedores e clientes e, principalmente, quais são os produtos desses processos. Os itens de controle surgem da necessidade das pessoas medirem os resultados do seu trabalho, do atendimento das necessidades e expectativas de seus clientes, no contexto das dimensões da qualidade, conforme as características traduzidas (ver Tabela 4).

Para os autores, resumidamente, cada item de controle deve:

- Relacionar-se à características da qualidade;
- Ser mensurável;
- Referir-se a fatores sob a autoridade do responsável pelo processo;
- Ser indexado e, preferivelmente, expresso em percentagem.

Tabela 4 - EXEMPLOS DE ITENS DE CONTROLE E RESPECTIVAS DIMENSÕES DA QUALIDADE

Dimensões da qualidade	Características da qualidade	Itens de controle
Qualidade Intrínseca	“Que os alunos aprendam de fato”	- percentagem de alunos que perderam média no bimestre, por série.
Atendimento	“Que os horários de aulas sejam cumpridos”	- percentagem do número de aulas cujos horários em cada mês deixaram de ser cumpridos.
Segurança	“Que os alunos estejam seguros na escola”	- índice de acidentes pessoais com alunos nas dependências da escola.

Fonte: Adaptado de Barbosa *et al.* (1995, p. 32).

Se os itens de controle são as características medidas no produto, os itens de verificação são os parâmetros do processo gerador desse produto. Em outras palavras, se os itens de controle estão associados aos efeitos (produto), os itens de verificação se relacionam as causas desse efeito.

2.2.7 Padronização

Para Barbosa *et al.* (1995) a padronização refere-se a sistematização e facilitação dos procedimentos responsáveis pelos níveis de qualidade dos processos na educação, viabilizando seu controle e melhoria contínua. Preventivamente, alerta-se que a padronização não deve limitar a criatividade das pessoas e que, ao contrário, bons padrões são resultados de idéias criativas. Através do trabalho participativo defendido pela GQTE, a elaboração e aprimoramento dos padrões pelas próprias pessoas do processo representam, antes de tudo, o desenvolvimento de suas potencialidades e o efetivo exercício para o seu crescimento pessoal e profissional.

Para melhor compreensão no contexto educacional, padronização significa:

1 - A sistematização do que está sendo realizado na organização, com vistas à estabilidade dos resultados; 2 - A documentação visando a execução sistemática de processos repetitivos e relevantes, com melhores resultados; 3 - O registro do que está sendo feito e a realização do que está registrado, utilizando o método PDCA de controle. [...] Padronizar é reunir as pessoas e discutir o procedimento, até encontrar aquele que for melhor; treinar as pessoas e assegurar-se de que a execução está de acordo com o que foi consensado, garantindo os aspectos qualidade, custo, atendimento, moral e segurança (BARBOSA *et al.*, 1995, p. 112 e 113).

2.3 Gestão democrática da educação

Bordignon e Gracindo (2000), ao tratarem da gestão educacional, citam que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) indica a gestão democrática como um dos princípios que devem reger o ensino no Brasil. Nesse contexto, a LDB determina que os sistemas de ensino estabeleçam formas de desenvolver a gestão democrática nas escolas, garantindo a participação dos profissionais da educação e da comunidade.

Como modelo, esses autores defendem a necessidade de mudanças de paradigmas que fundamentem a composição de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da atual, estando além dos modelos em vigor nas organizações burocráticas. Essa forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em mudança. Mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, que, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola. Cabe lembrar que o novo paradigma organizacional emergente não enfraquece a importância e autoridade dos gestores educacionais que, na realidade, passam a necessitar de práticas mais competentes tecnicamente e mais relevantes socialmente.

Nesse contexto, para que se efetive um modelo de gestão dito democrático, que objetive a constituição da cidadania, enfatiza-se a necessidade de desenvolver a autonomia e participação, num clima e numa estrutura organizacionais ajustados a essa prática.

2.3.1 Autonomia

Autonomia pode ser entendida como a competência que os indivíduos ou organizações têm de se governar por normas próprias, pressupondo livre-arbítrio e habilidade de decidir. Ocorrendo sempre numa conjuntura de interdependência num sistema de relações, a autonomia não deve ser confundida com independência. Considerando também que as políticas educativas concretizam-se na sala de aula e não em gabinetes burocráticos, compreende-se que esse modelo de gestão deve restaurar a função da escola como essência do processo educativo autônomo. Assim, a instituição “autônoma é aquela que constrói no seu interior o seu projeto, que é a estratégia fundamental para o compromisso com sua realização” (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 170).

Noutra perspectiva, existem condicionantes que limitam a escola na definição de políticas e diretrizes e na concretização de ações. Impostos pela estrutura legal e demandas do sistema educacional, esses condicionantes não devem representar lamentações e inércia devido aos espaços não cedidos pelo sistema. Por meio de planejamento, as instituições devem procurar “agir pró-ativamente, explorando os espaços que esses condicionantes não tolhem e criando novos, negociados com o ambiente, garantindo sua legitimidade e gerando mecanismos de salvaguardas amortecedoras dos impactos negativos. A autonomia só é verdadeira quando conquistada. As leis são, por natureza, conservadoras. A ação é que deve ser inovadora, criando o ambiente para as leis avançarem” (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 170).

2.3.2 Participação

Bastante citada e pouco discutida em seu real significado, a participação não deve ser percebida como simples cooperação, adesão ou submissão às decisões da direção. Ao contrário do pretendido, a submissão nunca vai instigar compromisso ou denotar participação. Para o filósofo alemão Habermas (*apud* GUTIERREZ; CATANI, 2003, p. 62) a participação “significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade”. Assim, Gutierrez e Catani (2003, p. 62) concluem que “participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo”.

Salienta-se que não existirão motivos para professores, funcionários e representantes da comunidade se sentirem comprometidos se a construção dos objetivos da escola for incumbência exclusiva da direção. Portanto, lembra-se que “participação requer o sentido da construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que dela advém” (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 171).

2.3.3 O clima organizacional

Determinante do anseio de participação dos membros da instituição no processo educativo, o clima organizacional é essencial à gestão de toda e qualquer organização. Na perspectiva de Bordignon e Gracindo (2000), fundamentalmente, para ter-se um clima

organizacional favorável, é preciso que: os objetivos estejam nitidamente definidos e conhecidos por todos os envolvidos; as responsabilidades e ações sejam atribuídas claramente aos envolvidos; a direção seja capaz de explorar as divergências e contribuir com a pluralidade dos saberes; as pessoas sejam verdadeiros cidadãos, sujeitos capazes de se comprometer e participar com autonomia; a informação flua clara e transparente; o respeito profissional exista acima das divergências.

2.3.4 A estrutura organizacional

Suplantar a concepção hierarquizada de poder torna-se indispensável para construção desse novo paradigma de gestão que, simbolizado pela relação entre sujeitos iguais e autônomos, é inconciliável com as relações verticais que normalmente se estabelecem nas instituições. Uma alternativa consiste na apresentação de um modelo que traduza uma escola estruturada a partir do novo paradigma. No entanto, como a participação e autonomia são indispensáveis à efetiva gestão democrática, torna-se essencial que a nova estrutura seja construída coletivamente, retratando a apropriação do novo paradigma por todos. Assim, Bordignon e Gracindo (2000, p. 173 e 174) indicam “que uma estrutura compatível com tudo que foi apresentado [...] não deve ser piramidal e precisa estabelecer relações circulares, situando diferentes esferas de poder na horizontalidade das relações intersubjetivas”. Dessa estrutura “decorreriam formas de ação em que seriam privilegiadas as relações interpessoais e esferas de responsabilidade, mais do que meras relações de poder, estabelecendo processos cooperativos no plano do reconhecimento dos diferentes espaços de poder, com igual compromisso institucional e social”.

2.4 Planejamento global

Para Gandin (1986) o planejamento visa, além da eficiência, a eficácia das organizações. Para ele a eficiência relaciona-se ao “fazer bem o que se faz” e a eficácia ao “fazer o que é realmente importante fazer”, porque é socialmente desejável e leva, no conjunto das ações, a fins pré-estabelecidos em harmonia às crenças existentes.

O autor defendendo “a compreensão do processo de planejamento como um processo educativo”, enfatiza ainda que planejar: é transformar a realidade numa direção escolhida; é organizar, dar clareza e precisão a própria ação (de grupo, sobretudo); é implantar ‘um processo de intervenção na realidade’ aproximando-a de um ideal; é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver... se isso for essencial (importante) (GANDIN, 1986, p. 17 - 19).

Em seu modelo, dentro do processo de planejamento, ele defende ainda a contínua reflexão em torno de três questões centrais: “-O que queremos alcançar? -A que distância estamos daquilo que queremos alcançar? -O que faremos concretamente (em tal prazo) para diminuir esta distância?” (GANDIN, 1986, p. 20). A resposta à questão “o que queremos alcançar?”, para as escolas, implica, necessariamente, na contínua busca de uma visão a respeito do homem e da sociedade e a respeito da pedagogia. “É um duplo posicionamento: político (no sentido de uma visão do ideal de sociedade e de homem) e pedagógico (no sentido de uma definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição planejada)” (GANDIN, 1986, p. 21).

O que se chama de diagnóstico compõe a resposta à questão “a que distância estamos daquilo que queremos alcançar?”. Essa questão central, auxiliada por indagações sobre a natureza dessa distância e sobre a tendência da situação melhorar ou agravar-se, não provoca, “essencialmente, uma descrição da realidade, mas um juízo sobre ela. Poderíamos apresentar a pergunta de outra forma: o que estamos fazendo contribui (até que ponto?) para a existência daquilo que queremos alcançar?” (GANDIN, 1986, p. 21).

Após as reflexões anteriores, passa-se a buscar a resposta para “o que faremos (em tal prazo) para diminuir a distância?”. Trata-se de “estabelecer aquilo que é fundamental no planejamento: o que é necessário e possível concretamente para diminuir a distância entre o que se faz e o que se deveria estar fazendo”. Normalmente chamada de programação, abrange “os objetivos e as políticas de ação, os primeiros, ações que nos comprometemos a realizar num determinado período para atingir fins e as segundas, princípios que regerão nossa ação no período de validade do plano” (GANDIN, 1986, p. 22).

Resumindo seu posicionamento, Gandin (1986, p. 22) propõe a seguinte definição para planejamento da educação:

elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido;

executar – agir em conformidade com o que foi proposto;

avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

2.4.1 Modelo de plano

A partir dos conceitos expostos até aqui, Gandin (1986) propõe um modelo de plano (ver Tabela 5) onde cada etapa tem explicado o seu significado e indicadas as principais indagações a que deve responder.

Tabela 5 - MODELO DE PLANO

PARTES	SIGNIFICADO	QUESTÕES FUNDAMENTAIS
1. MARCO REFERENCIAL Desdobrado em três aspectos: A. Marco situacional B. Marco doutrinal C. Marco operativo	é o ideal	A. Como é a realidade global? B. O que pretendemos alcançar, neste contexto? C. Como deve ser nossa ação (globalmente) para buscar o que pretendemos? ou A. Onde trabalharemos? (Como se apresenta o mundo humano?) B. Para que trabalharemos? (Que finalidade e funções terá nossa instituição, neste mundo humano?) C. Como trabalharemos? (Que direção e que enfoques daremos ao nosso trabalho?)
2. DIAGNÓSTICO	é a comparação entre o ideal (dever ser) e o real	B. Até que ponto estamos contribuindo para que o mundo humano seja como pretendemos que fosse? Quais as causas dos fracassos? Quais as causas dos sucessos? C. A que distância está nossa instituição do ideal que dela fizemos? O que aumenta essa distância? Quais as causas desta distância? O que já existe que ajuda a diminuir essa distância?
3. PROGRAMAÇÃO Inclui: objetivos, políticas e estratégias, prioridades, responsáveis, demais instruções de execução	é a proposta de ação	O que faremos na duração do plano (orientações da ação e ações concretas) para contribuir mais na direção do que pretendemos alcançar e para diminuir a distância entre o ideal e o real de nossa instituição?

Fonte: Gandin (1986, p. 24)

2.4.2 Marco referencial

Para Gandin (1986, p. 25) “um grupo que planeja [...] tem que se definir, expressar sua identidade: dizer quem são, o que é a instituição e o que pretende alcançar”. Isso fica expresso no marco referencial que se desdobra em situacional, doutrinal e operativo.

Marco situacional – primeiramente o grupo descreve sua percepção do mundo real procurando julgá-lo nas perspectivas social, econômica, política, cultural, religiosa e educacional. Segundo o autor, “para um plano educacional, é imprescindível a compreensão sócio-econômico-política-cultural do momento porque é dentro deste todo que se integra a educação”. Tendo em mente esse contexto, “a pergunta básica a ser respondida será: Como se apresenta o mundo em que estamos inseridos? Será uma descrição e um julgamento. O próprio fato de ressaltar alguns aspectos e deixar outros na penumbra ou no escuro já é um julgamento” (GANDIN, 1986, p. 26).

Marco doutrinal – a seguir (a separação é dialética), o grupo explicita seus ideais na forma de marco, um ponto relativamente fixo que servirá de utopia e orientação. “Não se trata de estabelecer algo imaginado, sem ligação com o momento, sem a força da teoria, sem a justificativa da realidade. Antes, pelo contrário, trata-se de propor algo enraizado, possível e realizável, enquanto proposta da qual nosso esforço possa nos aproximar gradativamente” (GANDIN, 1986, p. 26).

Marco operativo – para finalizar, o grupo deve posicionar-se quanto à adequação necessária para que a instituição planejada constitua uma aproximação da realidade existente à idealizada. “No caso de um trabalho educacional vai se tratar de um posicionamento pedagógico que inclua a descrição do tipo de educação que se supõe adequada e coerente com os ideais de homem e de sociedade descritos no marco doutrinal e os principais enfoques da ação da instituição, de sua organização, de seu modo de ser, de sua metodologia. [...] Pode-se, assim, dizer que o marco doutrinal se situa no nível dos fins, enquanto o marco operativo se situa no nível dos meios” (GANDIN, 1986, p. 27).

2.4.3 O diagnóstico

No diagnóstico, as perguntas essenciais a serem respondidas são: “A que distância estamos do tipo de ser, do tipo de organização, do tipo de metodologia e do tipo de ação que nos propusemos no marco operativo? Com que contamos para diminuí-la? Como são, que esperam, que pensam os membros do grupo (da instituição) em relação aos temas do marco referencial? Quais são as causas dos problemas existentes?” (GANDIN, 1986, p. 29).

Constituindo-se a parte do planejamento que pronuncia um juízo sobre a instituição, o diagnóstico está alicerçado no marco operativo que expressa o ideal de ser e agir da escola. Esse juízo, que ocorre principalmente a partir de critérios do marco doutrinal, deve ser contextualizado para elucidar em que medida a escola está contribuindo para o ideal de homem e sociedade.

Assim, para Gandin (1986, p. 31), “na realização de um diagnóstico inicial e no refinamento de diagnóstico existente, ocorrem duas etapas complementares: a pesquisa e o juízo, aquela para se alcançar uma descrição da realidade existente e este para comparar o que se realiza com o que se pretende (marco referencial) a fim de estabelecer a distância”.

A pesquisa “compõe-se de três tarefas: estabelecer as áreas (temas, assuntos) em que se vai pesquisar; definir qual é o objetivo da pesquisa em cada uma das áreas; e determinar os indicadores para cada uma delas”, sendo que o “mais difícil é estabelecer indicadores, isto é, determinar evidências – fatos, situações, ações verificáveis – que mostrem que tal aspecto (área) está presente na realidade da instituição” (GANDIN, 1986, p. 32).

Na Tabela 6 - Exemplos de definição da pesquisa, nota-se que a clareza das áreas, dos objetivos e, sobretudo, dos indicadores, facilita a montagem de instrumentos para coleta de dados.

Tabela 6 - EXEMPLOS DE DEFINIÇÃO DA PESQUISA

ÁREAS	OBJETIVOS	INDICADORES
Criatividade	Verificar se na Escola há ambiente para desenvolver a criatividade.	<ul style="list-style-type: none"> - Produz-se material novo. - Há desenho artístico. - Há entrevistas, pesquisas. - Apresentam-se experiências. - Há trabalho do aluno em sala de aula. - Há festivais, exposições, assembléias, feira de ciências, concursos literários.
Senso crítico	Verificar se a Escola oportuniza o desenvolvimento do senso crítico.	<ul style="list-style-type: none"> - Há auto-avaliação e avaliação grupal. - Há debates. - Há contestações, reivindicações. - Fazem-se pesquisas. - Tomam posição (alunos e professores).

Fonte: Gandin (1986, p. 33)

“Estes instrumentos serão, geralmente, questionários, roteiros de entrevistas e fichas de observação. Todos eles se resumem a uma série de perguntas que respondidas mostram a existência dos indicadores e a intensidade dessa presença” (GANDIN, 1986, p. 33).

O juízo consiste em “voltar ao marco referencial, sobretudo ao seu aspecto operativo, e comparar o que se previu como desejável com o que se verificou estar acontecendo na realidade e que está expresso na leitura de dados, conclusão da pesquisa”. Em essência, trata-se de dar respostas às questões iniciais: “a que distância está a instituição do tipo de ser, de organização, de metodologia e de ação que se propôs no marco operativo? Que características têm esta distância? Que fatores influem para aumentar esta distância? Com que conta a instituição para diminuir esta distância? Quais as causas dos problemas existentes?”

(GANDIN, 1986, p. 35).

2.4.4 Programação

O conjunto de ações que visa aproximar a realidade existente da desejada pode ser chamado de programação. Segundo Gandin (1986, p. 36), “os autores concordam que a clareza naquilo que se vai fazer concretamente é o resultado mais desejável de um plano e, mesmo, sua parte mais importante. [...] O que a maioria não acentua é que alcançar essa clareza é tarefa que depende de um bom marco referencial e de um bom diagnóstico”.

Conforme considerações do autor, existem duas dimensões para a programação: a das políticas e a dos objetivos.

Objetivos são propostas de ações concretas que devem ser executadas dentro de um determinado tempo e que servem para aproximar a realidade existente à realidade desejada ou para preparar condições a fim de que essa aproximação possa acontecer. A realização dessas ações concretas vai requerer recursos humanos e materiais, tempo determinado [...] Os critérios básicos na fixação dos objetivos são sua necessidade e sua exequibilidade no tempo de duração do plano, dentro das circunstâncias existentes, com os recursos de que se dispõe: as ações concretas que vão constar como objetivos na programação devem ser necessárias (para aproximar o real do ideal ou para permitir que se criem condições para isso), mas devem ser, também, exequíveis (GANDIN, 1986, p. 36 e 37).

Uma proposição consta de se elaborar os objetivos sempre respondendo a duas questões: ‘o que’ se vai fazer e ‘para que’. Para o autor existem duas tendências atuais na fixação de objetivos que implicam em:

- objetivos amplos e abstratos demais que apresentam, assim, consideráveis distâncias da ação. Normalmente constata-se o ‘o que’ mal definido e o ‘para

que' bastante evidente;

- objetivos específicos demais se constituindo uma prisão nas pequenas ações. Nessa situação geralmente existe boa clareza sobre 'o que' vai se fazer e completa obscuridade no 'para que' será feito.

Nesse sentido, a árvore de objetivos é um modelo que explicita a intencionalidade de nossas ações que, invariavelmente, devem sempre ajudar a atingir algo maior, algo proposto como nível imediatamente superior. Sua utilização facilita a coerência entre os objetivos de diversos níveis (ver Figura 3 - Árvore de objetivos). “À medida que a clareza se implanta em todo o agir de uma instituição, as relações entre os diversos ‘o quê’ e os diversos ‘para quê’ se tornam mais precisas e, sobretudo, as ações do dia-a-dia adquirem o valor de serem executadas para algo e de realizarem, assim, as idéias que permeiam e revigoram a instituição” (GANDIN, 1986, p. 40).

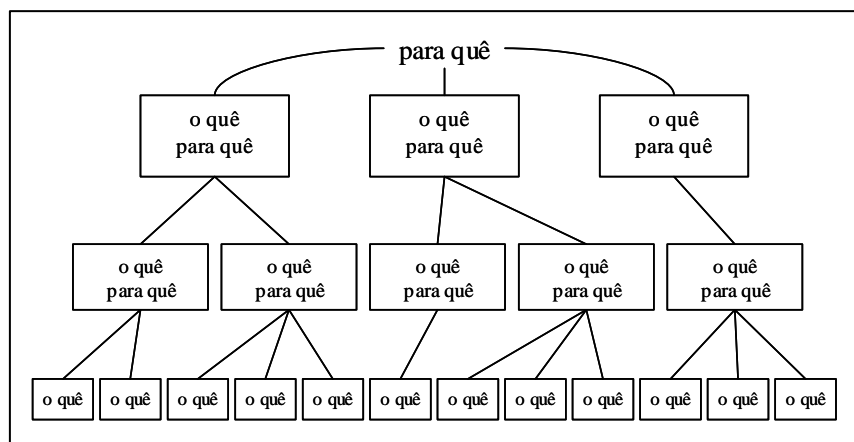


Figura 3 - ÁRVORE DE OBJETIVOS
Fonte: Gandin (1986, p. 40).

Gandin reforça “que se esta coerência tão global parece inatingível (de fato o é), isso não deve preocupar ninguém: nem se pode pensar que os objetivos expressos no planejamento

atingam tal perfeição. A validade de refletir sobre e tentar realizar este tipo de organização nos objetivos é a de alcançar o máximo de coerência e, sobretudo, de não se resvalar para uma incoerência tão grande que não haja mais sentido em falar em planejamento” (GANDIN, 1986, p. 40 e 41).

Uma outra forma de proposição de ações para a mudar a realidade pode ser encontrada no estabelecimento de políticas e estratégias. Assim, para Gandin (1986, p. 42): “Ao invés dos objetivos que são ações concretas que devem ser realizadas em um determinado tempo, as políticas são princípios de ação, propostas para darem uma direção própria a tudo o que se faz dentro da instituição. Lembre-se aqui que nem tudo pode ser planejado, havendo sempre coisas que acontecem fora e além dos objetivos propostos”.

“As estratégias completam o sentido das políticas” e são eleitas, para cada política, conforme o que evidenciou o diagnóstico ser plausível e aconselhável. “As estratégias são modos concretos de realizar, naquela realidade particular, o princípio expresso pela política” (GANDIN, 1986, p. 43).

2.4.5 Relacionamento entre planos

O plano global, do qual os outros dependem, é elaborado para ter validade de 3 a 6 anos, incluindo as mais diversas perspectivas de toda a instituição. É a partir do plano global que se busca a elaboração de planos mais específicos que se aproximam mais da ação e servem para orientar setores da instituição (planos de setores) ou períodos menores de tempo

(planos de curto prazo) (GANDIN, 1986).

Os planos de setores se organizam para o mesmo período do plano global [...] especificando a temática para setor [...] respectivo. Terão a mesma estrutura: marco referencial, diagnóstico, programação. [...] Na maioria das vezes, o marco referencial, em seus aspectos situacional e doutrinal, permanece o mesmo. Quando muito terá umas especificações concernentes ao setor para o qual se elaborou o plano. No aspecto do marco operativo, o marco referencial sofre mais transformações porque o plano estará traçando linhas para uma organização e para um agir de conteúdos muito específicos (do setor) (GANDIN, 1986, p. 46 e 47).

Analogamente ao plano global, o confronto entre o marco referencial e o diagnóstico do setor dará origem a programação do plano do setor que certamente deverá guardar coerência com a programação do plano global. Referindo-se aos objetivos globais e setoriais, o autor julga que essa coerência surja do fato de que o ponto de partida para os dois casos é o mesmo. A coerência entre os planos é um critério da qualidade do processo de planejamento (GANDIN, 1986).

2.5 Análise Crítica dos Modelos

Objetivando orientar a análise crítica dos modelos apresentados, a Tabela 7 apresenta uma consolidação dos principais aspectos avaliados em cada um dos modelos.

Tabela 7 - CONSIDERAÇÕES SOBRE MODELOS

Modelos	Dimensões (Sander)				Alinhamento entre Dimensões
	↓ Econômica (Seção 2.1.1)	Pedagógica (Seção 2.1.2)	Política (Seção 2.1.3)	↑ Cultural (Seção 2.1.4)	
Paradigma Multidimensional (Seção 2.1) ↑	●	●	●	●	○
Gestão da Qualidade Total (Seção 2.2) ↓	●	○	○	○	□
Gestão Democrática (Seção 2.3) ↑	○	●	●	●	□
Planejamento de Gandin (Seção 2.4) ↑	○	●	●	●	○

□ Ausente ○ Superficial ● Descritivo ● Aprofundado ↓ Complexidade ↑

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nas Seções 2.5.1 e 2.5.2.

Sucintamente, cada modelo é retratado segundo as quatro dimensões de Sander e o grau de alinhamento entre as dimensões dentro do modelo. Todos esses aspectos, conforme legenda, acham-se estimados em ausente, superficial, descritivo ou aprofundado.

2.5.1 Dimensões

Quanto às dimensões de Sander, pode-se afirmar que o próprio paradigma multidimensional configura-se como de aprofundamento restrito. Isso decorre da própria concepção do modelo que, propondo-se ser de caráter genérico para avaliação da gestão escolar, pode ser considerado meramente ‘descritivo’ em suas próprias dimensões.

A dimensão econômica de Sander (Seção 2.1.1) que envolve, essencialmente, os recursos financeiros e materiais, estruturas, normas burocráticas e mecanismos de coordenação e comunicação, tem como critério central a eficiência na utilização de recursos e instrumentos tecnológicos. Esse critério de eficiência se faz exaustivamente presente na lógica e conceitos citados como essenciais na gestão da qualidade total na educação (Seção 2.2). Ao contrário, o critério de eficiência é bastante negligenciado pela gestão democrática e o planejamento global (Seções 2.3 e 2.4, respectivamente).

Quanto à dimensão pedagógica da administração da educação (seção 2.1.2), arquitetada a partir do critério de desempenho pedagógico medido em termos da capacidade administrativa para alcançar os objetivos da prática educacional, todos os modelos apresentados limitam-se a descrições parciais dos princípios e técnicas da gestão educacional

direcionados aos objetivos escolares. Aqui cabe ressaltar que o aprofundamento dessa dimensão está normalmente atrelado ao desenvolvimento do chamado Projeto Político-Pedagógico (PPP) construído em cada instituição, segundo seus valores e crenças educacionais. Portanto, a dimensão pedagógica pode ser verificada nas articulações e interações do modelo de gestão escolar com o PPP da escola.

Conforme abordado, para a administração pautada pela dimensão política (Seção 2.1.3), a preocupação essencial é a promoção do desenvolvimento sócio-econômico e o avanço das condições de vida humana. Conseqüentemente, a concretização desse desenvolvimento estabelece que a administração da educação promova uma inclusão concreta na vida da comunidade através de uma filosofia solidária e uma metodologia participativa, elementos fundamentais da gestão democrática. Considerada superficialmente na gestão pela qualidade, a dimensão política aparece descrita no planejamento global, principalmente no ‘pensar de grupo’ tantas vezes citado como primordial ao modelo.

Nos conceitos da dimensão cultural de Sander (Seção 2.1.4) a administração relevante é decorrência de teorias organizacional e administrativa que, apoiadas no estilo participativo dos responsáveis pela gestão da educação, são focadas nos aspectos culturais e os valores éticos que determinam o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida na educação e na sociedade. Portanto, no planejamento global e na gestão democrática é facilmente observável o aprofundamento das questões relacionadas à dimensão cultural que, no entanto, tem suas perspectivas praticamente ausentes na gestão pela qualidade. De maneira geral, constatam-se as dificuldades de modelos mais complexos e abrangentes (planejamento global e gestão democrática) compreenderem as dimensões mais simples (principalmente a

econômica) e dos modelos mais simples e operacionais (gestão pela qualidade) contextualizarem as dimensões mais complexas (política e cultural).

2.5.2 Alinhamento entre dimensões e considerações finais

O alinhamento pode ser considerado presente, de forma tênue, nos modelos de Sander e Gandin. Para Sander, o alinhamento entre as dimensões se dá, meramente, pelas afirmações de que as dimensões mais simples são, ou pelo menos deveriam ser, ‘subsumidas’ pelas mais complexas. O alinhamento entre dimensões mais complexas (estratégicas) e mais simples (operacionais) pode ser considerado presente nas observações sobre ‘coerência’ feitas por Gandin. Nesse contexto, deve-se considerar as dificuldades para o desdobramento das estratégias/objetivos globais aos níveis inferiores mais próximos da ação, neste caso, a dos setores. Reiteradamente, estudos se esforçam em abordar questões como alinhamento estratégico e sistema de indicadores coerentes e balanceados e isso denota as dificuldades e preocupações dos autores contemporâneos com essa chamada ‘coerência’.

Fica então a insinuação de que essa “coerência” não surja simples e naturalmente, sem esforço direcionado para tal. Considerando-se as visíveis necessidades de complementação dos modelos apresentados, suas limitações em determinadas dimensões e, conseqüentemente, seus desequilíbrios e dificuldade de alinhamento estratégico-operacional, torna-se compulsória a busca por abordagens complementares que possibilitem o adequado preenchimento dessas lacunas e, em última análise, o aprofundamento e efetivo equilíbrio das dimensões sugeridas por Sander.

Para finalizar, ressalta-se que nenhum dos modelos, tomado isoladamente, é exaustivo quanto ao conjunto de elementos imprescindíveis ao desenvolvimento da sistemática de apoio almejada.

Com essa intenção, o Capítulo 3 consistirá de modelos sobre estratégia, gestão de processos e sistemas de avaliação de desempenho que, abrangendo as dimensões consideradas, serão enfatizados em seus mecanismos de alinhamento e integração.

3 ESTRATÉGIA, PROCESSOS E AVALIAÇÃO

No contexto das lacunas identificadas entre e nos modelos de gestão escolar apresentados no capítulo anterior, o Capítulo 3 se prende nas abordagens administrativas que, envolvendo a estratégia, os processos e a avaliação de desempenho, são enfatizadas nas formas de integrar o estratégico e o operacional das organizações, alinhando avaliação de desempenho, a gestão de processos e o planejamento estratégico das mesmas.

Assim, as primeiras seções apresentam, ainda com enfoques relativamente isolados, as abordagens administrativas para a estratégia (Seção 3.1), processos (Seção 3.2) e, dotada com maior profundidade, para a avaliação de desempenho (Seção 3.3). Em seguida, na Seção 3.4, uma visão integrada dessas abordagens é apresentada e, associada aos modelos de gestão escolar do Capítulo 2, serve para moldar a sistemática de apoio à gestão adequada ao contexto das instituições de ensino particular.

3.1 Estratégia

Estudada intensamente nas últimas décadas, a estratégia é tema obrigatório em qualquer escola moderna de administração. Em um contexto de rápidas e profundas transformações, a estratégia tem-se configurado como ponto crucial para viabilizar a sobrevivência e evolução das organizações.

3.1.1 Conceitos e perspectivas para formulação

Primeiramente, é inevitável considerar-se a diversidade dos conceitos de estratégia.

Para Mintzberg *et al.* (2000), estratégia tem variados significados:

- Estratégia compreende os planos da alta direção para atingir resultados convergentes à missão e objetivos da organização;
- Estratégia é um plano, uma direção, um guia para o futuro, um olhar para frente. A estratégia é deliberada;
- Estratégia é um padrão, uma consistência de comportamento no tempo, olhar o comportamento passado. A estratégia é emergente quando se trata de um padrão realizado não explicitamente pretendido ou deliberado;
- Raramente as estratégias são totalmente deliberadas, assim como poucas são completamente emergentes. A primeira significaria realização e previsão perfeitas com aprendizado nulo e a segunda total ausência de controle acompanhado de certa dose de negligência (ver Figura 4);
- Estratégia é uma posição única e valiosa que envolve um conjunto específico de

atividades;

- Estratégia é uma perspectiva, o estilo fundamental de uma organização agir;
- Estratégia é um truque, uma manobra para iludir um competidor.

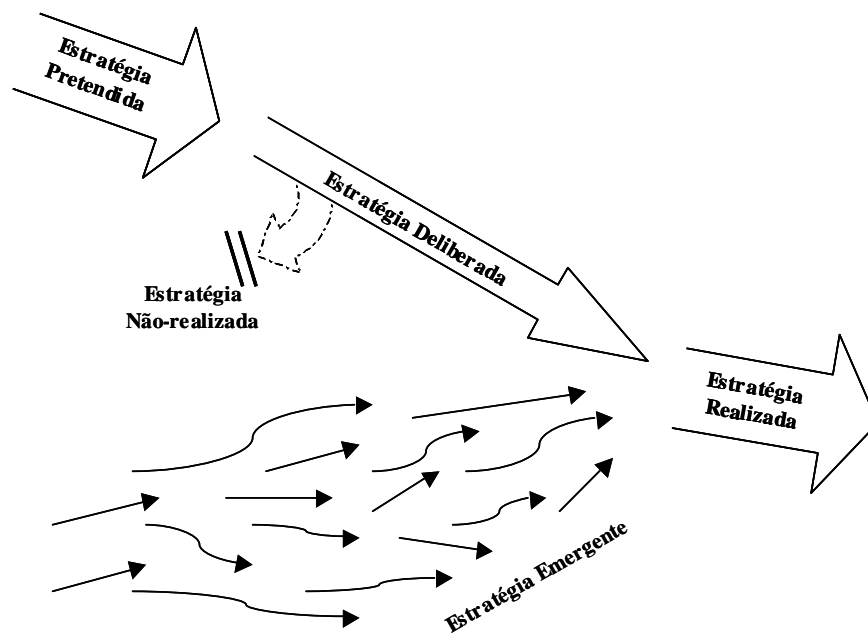


Figura 4 - ESTRATÉGIAS DELIBERADAS E EMERGENTES
Fonte: Mintzberg *et al.* (2000, p. 19)

Além dos conceitos, Mintzberg *et al.* (2000) identifica dez escolas que representam, cada uma, perspectivas diferentes para a formulação estratégica (ver Tabela 8). Os autores ressaltam ainda as variadas afinidades entre os conceitos e as escolas citadas:

- O conceito de plano na escola de planejamento;
- O conceito de posição na escola de posicionamento;
- O conceito de perspectiva na escola empreendedora;
- O conceito de padrão na escola de aprendizado;

- O conceito de truque na escola de poder.

Tabela 8 - AS ESCOLAS E A FORMULAÇÃO DE ESTRATÉGIAS

Escolas	Formulação de estratégia como um processo:
do Design	de concepção
do Planejamento	formal
do Posicionamento	analítico
Empreendedora	visionário
Cognitiva	mental
de Aprendizado	emergente
do Poder	de negociação
Cultural	coletivo
Ambiental	reativo
de Configuração	de transformação

Fonte: Adaptado de Mintzberg *et al.* (2000, p. 13 e 14).

Portanto, apesar da classificação de Mintzberg *et al.* (2000) explicitar a escola do Planejamento como um dos meios de formulação estratégica, o Planejamento Estratégico (PE) aqui apresentado configura-se uma verdadeira combinação de perspectivas que se vale de boa parte dos conceitos e escolas citados.

3.1.2 Planejamento como abordagem estratégica

Fazer acontecer as mudanças mais desejáveis, ou construir o futuro desejado, pode ser considerado foco do Planejamento Estratégico (PE) implementado pelas organizações.

Novamente considerando as idéias de Mintzberg *et al.* (2000), o PE pode ser considerado um modelo de decisão, unificado e integrador, que:

- Determina o propósito e prioridades organizacionais em termos de missão, credo, objetivos, estratégias, programas de ação e prioridade na alocação de recursos;
- Delimita as áreas de atuação da organização;
- Expõe as condições internas de resposta ao ambiente externo e a forma de transformá-las, com vistas ao fortalecimento da organização;
- Quando participativo, engaja todos os níveis da organização para a consecução de fins maiores.

Sincronizar as visões de futuro dos decisores, tornando explícitas as premissas que baseiam suas decisões, antecipando ameaças e oportunidades para a organização são intenções sempre presentes nos processos de PE.

3.1.3 Modelos para construção do PE

Existem dezenas de modelos para construção do planejamento estratégico. De forma geral, em todos existem instrumentos que promovem reflexão sobre os valores institucionais e os ambientes da organização (internos e externos) que, através de metodologias de complexidade variada, são interpretados para o contexto organizacional e servem de base para a concepção de objetivos e estratégias de longo prazo.

Buscando ilustrar essa diversidade de modelos, nos próximos parágrafos são

apresentados dois processos típicos de concepção estratégica: Oliveira (2002) e Vasconcelos Filho e Pagnoncelli (2001).

Para Oliveira (2002), o processo de planejamento estratégico inicia-se com a construção de uma visão organizacional que, muitas vezes exageradamente utópica, deve submeter-se a uma avaliação criteriosa das oportunidades e ameaças que afetam a organização, considerando seus pontos fortes e fracos.

Agrega-se o respeito à missão da organização, estabelecendo propósitos a partir de cenários prospectados. Na seqüência, estratégias, políticas e objetivos são concebidos para orientar projetos e planos de ação que efetivamente se materializem através da dotação dos recursos necessários.

Um esquema dos passos do processo sugerido por Oliveira (2002) aparece na Figura 5.

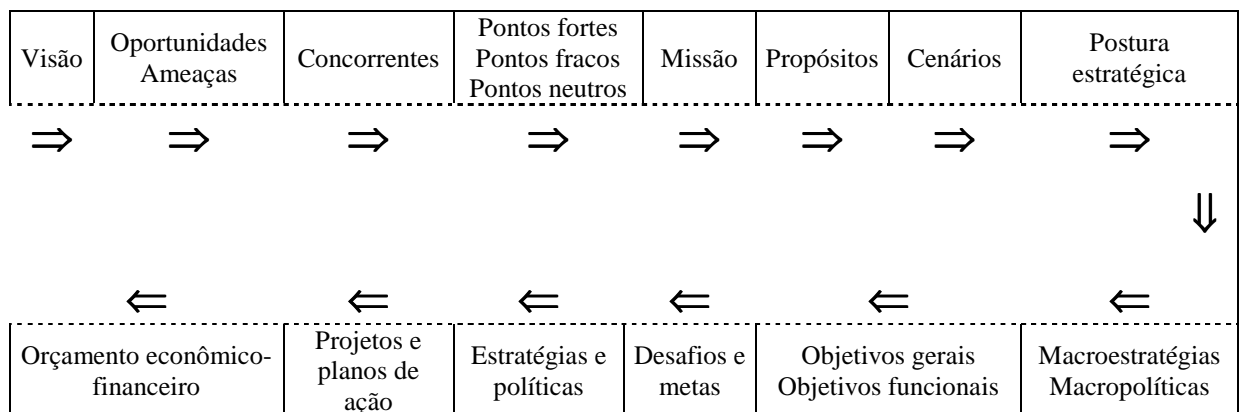


Figura 5 - O PROCESSO DE PE SUGERIDO POR OLIVEIRA
Fonte: Adaptado de Oliveira (2002, p. 81)

Um outro esquema aparece no trabalho de Vasconcelos Filho e Pagnoncelli (2001)

conforme esboçado na Figura 6.

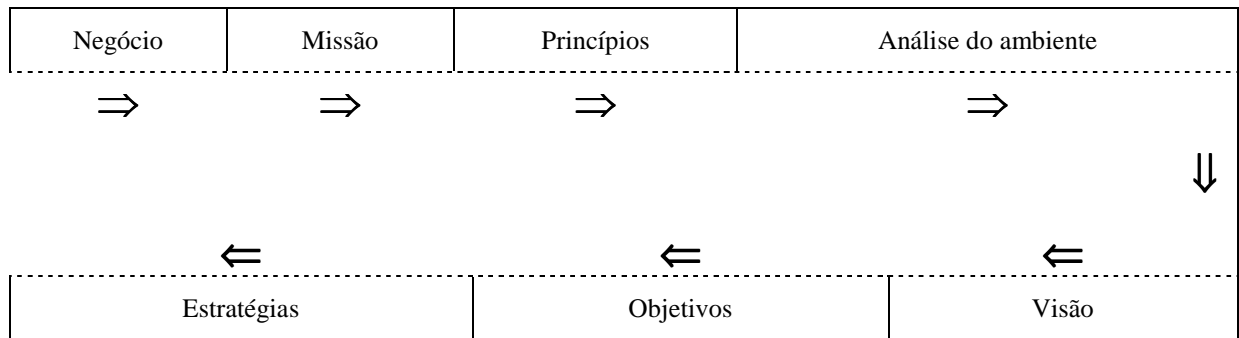


Figura 6 - O PROCESSO DE PE DE VASCONCELOS FILHO E PAGNONCELLI
 Fonte: Adaptado de Vasconcelos Filho e Pagnoncelli (2001, p. 30)

3.1.4 Detalhamento das fases de construção do PE

Classicamente, a metáfora da embarcação, em alto-mar, que pretende e planeja chegar a uma ilha ou porto seguro serve para ilustrar a maior parte dos modelos de PE que, para Mintzberg *et al.* (2000, p. 45), “se reduz às mesmas idéias básicas: tome o modelo SWOT, divida-o em etapas claramente delineadas, articule cada uma destas com muitas listas de verificação e técnicas e dê atenção especial à fixação de objetivos, no início, e à elaboração de orçamentos e planos operacionais, no final”.

Mais uma vez beneficiando-se das idéias de Oliveira (2002), algumas fases típicas do PE são conceituadas sucintamente a seguir. Análise do ambiente é um conjunto de métodos que possibilitam avaliar e monitorar as variáveis internas e externas que influenciam os resultados de uma organização. Visão é a explicitação do que se visualiza e deseja para o futuro de uma determinada organização. Missão é a declaração de propósitos ampla e

duradoura, que individualiza e distingue a razão de existir de uma organização em relação a outras similares. Princípios são os balizadores para decisão e comportamento da organização no cumprimento de sua missão. Objetivos são resultados que se precisa atingir na organização, em um prazo determinado, para concretizar sua visão. Estratégia é o que a organização decide fazer (ou deixar de fazer), respeitando seus princípios, considerando o ambiente e visando cumprir sua missão, para atingir seus objetivos e concretizar sua visão. Projetos são conjuntos de ações a serem executadas com as responsabilidades correspondentes, os resultados desejados e prazos preestabelecidos, considerando os recursos necessários e disponíveis, bem como as áreas envolvidas imprescindíveis a seu desenvolvimento.

3.1.5 Limitações do PE

A tradicional limitação do PE passa pela dicotomia entre a formulação e a implementação estratégica. Mintzberg *et al.* (2000) ilustra esse aspecto comentando que os formuladores deveriam implementar as estratégias e que os implementadores deveriam participar da formulação, respectivamente, referindo-se às escolas empreendedora e de aprendizado citadas. O autor caracteriza como “desligamentos” os principais problemas do planejamento estratégico:

- Desligamento entre pensamento e ação;
- Desligamento entre estratégias e operações (ou táticas);
- Desligamento entre formulação e implementação;
- Desligamento entre pensadores e executores;

- Desligamento entre estrategistas e os objetos de suas estratégias.

As dificuldades do PE também podem ser vistas como as dificuldades da formalização e da previsão. Ambas, formalização e previsão, muitas vezes dificultam, por sua vez, o surgimento de estratégias emergentes e o processo de aprendizado possibilitado pela reflexão, análise e transformação contínua dos planos.

Para Mintzberg (2000, p. 59) assim caracteriza as estratégias eficazes:

“A criação eficaz de estratégias liga a ação ao pensamento que, por sua vez, liga a implementação à formulação. É certo que pensamos para agir, mas também agimos para pensar. Tentamos coisas e aquelas que funcionam convergem gradualmente para padrões que se transformam em estratégias. Não se trata de comportamento evasivo de pessoas desorganizadas, mas sim da própria essência do aprendizado estratégico”.

Nessa situação, pode-se posicionar a gestão de processos, abordada na próxima seção, como um contexto de “ligação” entre o pensamento estratégico e a ação efetivamente implementada.

3.2 Processos

São diversas as justificativas para buscar-se a efetiva Gestão de Processos (GP) nas organizações. As mais citadas por autores como Harrington (1993), Hronec (1994) e Davenport (1994), via de regra, relacionam-se aos seguintes aspectos:

- O que realmente impacta o cliente são os processos;
- Geralmente existem consideráveis problemas de interface entre as áreas funcionais, setores ou departamentos que, via de regra, funcionam como unidades isoladas;

- Esses problemas representam grandes oportunidades de racionalização e aperfeiçoamento dos processos organizacionais;
- A estrutura funcional torna a empresa muito focada em si própria;
- A visão de processo é focada no resultado final da organização.

3.2.1 Definições

Para Harrington (1993) processo pode ser definido como qualquer atividade que recebe uma entrada (*input*), adiciona-lhe valor e determina uma saída (*output*) para o cliente interno ou externo.

Noutra perspectiva, processo consiste de uma série de tarefas logicamente inter-relacionadas que, quando executadas, produzem resultados esperados. Conforme Davenport (1994), processo é uma ordenação de atividades no tempo e no espaço, com um começo e um fim nitidamente identificados.

Na visão de Campos (1992), processo é um conjunto de causas que provoca um ou mais efeitos. A manutenção de equipamentos, o aluguel de carro, a assistência técnica, o treinamento de pessoas, a abertura de conta corrente, a emissão de faturas, o processamento de dados, servem como exemplos de processos.

3.2.2 Classificação dos processos

Sucintamente, conforme Harrington (1993), Hronec (1994) e Davenport (1994), os processos podem ser classificados por sua importância e natureza.

Quanto à importância, os processos são classificados em primários, de apoio e processos-chave. Processos primários são aqueles que impactam diretamente o cliente final. Se houver falha num processo deste tipo o cliente, percebendo imediatamente, torna-se bastante insatisfeito. Os processos de apoio são aqueles que sustentam os processos primários e impactam indiretamente o cliente externo. Se houver falha num processo deste tipo o cliente não percebe imediatamente e a organização tem oportunidade de minimizar os efeitos sobre a satisfação. Processos-chave são os processos primários ou de apoio que têm impacto direto nos resultados da organização, isto é, são fundamentais para implementar sua estratégia. Se houver falha num processo deste tipo o sucesso da organização estará seriamente comprometido.

Quanto à natureza, uma organização sempre tem, pelo menos, dois tipos de processos: os produtivos e os administrativos. Processos produtivos são aqueles que entram em contato físico com o produto ou serviço que será fornecido ao cliente. Processos administrativos são aqueles que geram serviços e dão apoio aos processos produtivos.

3.2.3 O enfoque funcional versus o enfoque nos processos

Na literatura pertinente, é rotineira a confrontação entre a gestão de processos e a gestão funcional, ou tradicional, das organizações. Sumariamente, nessa confrontação, as

interfaces críticas aparecem nos espaços em branco entre os quadros do organograma de uma organização. Assim, pode-se imaginar o efeito integrador das funções, setores e departamentos da organização que busque implantar a gestão de processos. Conforme Harrington (1993), as características de cada um dos enfoques gerenciais, funcional e processos, podem ser observadas na Tabela 9.

Tabela 9 - CARACTERÍSTICAS DO ENFOQUE FUNCIONAL E NO PROCESSO

Enfoque Funcional	Enfoque no Processo
O problema está na pessoa	O problema está no processo
Funcionários são problemas organizacionais	Pessoas são fontes de processos
Eu cuido do meu serviço	Ajudando a fazer acontecer
Eu entendo o meu serviço	Sei como me encaixo no todo
Meça o desempenho dos indivíduos	Meça o desempenho dos processos
Mude a pessoa	Mude o processo
Sempre se acha alguém melhor	Sempre se pode aperfeiçoar o processo
Motive as pessoas	Remova os obstáculos
Controle as pessoas	Capacite as pessoas
Não confie em ninguém	Estamos nisso juntos
Quem cometeu o erro?	O que permitiu o erro?
Corrija os erros	Reduza as variações
Orientado para o resultado	Orientado para o cliente

Fonte: Adaptado de Harrington (1993).

Analisando essas características, é visível a profunda mudança de perspectivas necessária à implantação de uma gestão de processos que obtenha primazia sobre a gestão funcional.

3.2.4 Passos para a implantação da gestão de processos

Na visão de Harrington (1993), Hronec (1994) e Davenport (1994), os seguintes aspectos são pontos centrais na implementação da gestão de processos:

- Percepção ampla e horizontal do negócio;
- Entendimento da organização com um conjunto de processos;
- Foco no atendimento das necessidades dos clientes;
- Disposição contínua para a buscar a melhoria dos processos.

Para se pensar na gestão de processos, deve-se ter presente que os mesmos devem ser mapeados, analisados, medidos e controlados. Assim, para que seja possível gerenciar os processos é necessário medi-los e controlá-los.

São variadas as possibilidades de roteiros para implantação da gestão de processos numa organização. Para Harrington (1993) a gestão de processos ocorre através de cinco fases:

- Organização para aperfeiçoamento de processos que, sucintamente, envolve o estabelecimento de liderança efetiva que promova entendimento e comprometimento;
- Compreensão dos processos atuais da organização em todas dimensões relevantes;
- Aperfeiçoamento da eficiência, eficácia e adaptabilidade dos processos empresariais;
- Implementação de um sistema de medição e controle dos processos que possibilite aperfeiçoamento contínuo;
- Implementação de um processo de um aperfeiçoamento contínuo.

Já Müller (2003), referenciando-se em Harrington (1993), Rummler e Brache (1994), Gullede Jr. e Sommer (2002) e Müller *et al.* (2003), estabelece os seguintes pontos relevantes para implantação de um projeto de gestão de processos:

- Desenvolvimento de uma visão de sistemas da organização;
- Estabelecimento da hierarquia de processos desdobrando a visão geral em partes;
- Definição da equipe de trabalho como elementos propulsores do projeto;
- Priorização dos processos com atuação local numa visão geral;
- Definição, compreensão, análise e melhoria dos processos.

3.2.5 Melhoria dos processos

A GP implica na melhoria dos processos que, por sua vez, pode ser incremental ou radical:

- Melhoria incremental - alterações contínuas - Kaizen (Campos, 1992);
- Melhoria radical - grandes alterações - Reengenharia (Davenport, 1994).

Como reengenharia, Davenport (1994) define a busca de um salto de competitividade a partir de uma mudança radical na estrutura da organização, com o redesenho das funções e processos. Utilização intensa de tecnologia da informação, a redução de níveis hierárquicos da organização, o estabelecimento de objetivos ambiciosos, a agregação de valor, são alguns meios de promover melhorias radicais nos processos.

A Tabela 10 apresenta algumas considerações sobre as duas formas de melhoria de

processos.

Tabela 10 - CONSIDERAÇÕES SOBRE AS FORMAS DE MELHORIA DE PROCESSOS

Tipo de melhoria	Kaizen	Reengenharia
Tipo de mudança	Incremental	Radical
Ponto de partida	Processo existente	Novo processo
Frequência da mudança	Contínua	De uma vez
Risco assumido	Baixo	Alto
Tempo necessário	Longo	Curto

Fonte: Adaptado de Campos (1992) e Davenport (1994).

Para Campos (1992), o método gerencial Ciclo PDCA (visto na Seção 2.2.3) é utilizado para manter e melhorar os processos ou definir um novo processo de uma organização. O processo de melhoria é visto como um processo contínuo.

Tomando-se Harrington (1993) como referencial, as fases da melhoria de processos são: agilização, prevenção, correção e excelência. O autor ainda defende doze princípios para agilização dos processos:

- Eliminar burocracia;
- Eliminar redundâncias;
- Avaliar valor agregado;
- Simplificar;
- Reduzir o tempo de processo;
- Tornar o processo à prova de erros;
- Modernizar;

- Usar linguagem simples;
- Padronizar;
- Estabelecer parceria com fornecedores;
- Aperfeiçoar quadro geral;
- Automatizar ou mecanizar.

3.2.6 Processos e estratégia

É essencial que os objetivos e configurações dos processos estejam alinhados com a estratégia da organização. Visão estratégica e gestão processos devem, continuamente, servir de parâmetros de reflexão mútuos. Müller (2003, p.100) considera que “tendo como base um adequado planejamento estratégico, seus diversos elementos e discussões servem como direcionadores das necessidades de melhorias dos processos empresariais. Sem este direcionamento, as empresas correm um alto risco de melhorar um processo importante, mas talvez não prioritário”.

A estratégia orienta os processos que são, ao mesmo tempo, a base para concretização da visão estratégica da organização.

O mesmo autor ressalta ainda que o desdobramento do PE até o nível operacional tem como componente essencial um sistema de avaliação de desempenho, foco da próxima seção desse capítulo.

3.3 Avaliação de desempenho

Como já foi dito anteriormente, a importância da avaliação do desempenho organizacional para a administração no moderno e complexo ambiente de negócios vem provocando a proliferação de inúmeros modelos com essa finalidade.

Sem a intenção de esgotar o tema, mas visando promover a reflexão necessária e abrangente o suficiente para o contexto desse trabalho, essa seção foi baseada, principalmente, nas abordagens mais tradicionais de Harrington (1993) e Hronec (1994) acompanhadas de modelos mais atuais como Capital Intelectual e o BSC (*Balanced Scorecard*). Estes últimos, por proporem a tradução das estratégias em um sistema de indicadores adaptáveis ao ambiente escolar, são cogitados para o preenchimento, a partir de alguns ajustes e complementações, das lacunas até o momento identificadas nos modelos abordados e, assim, estabelecer as bases para a sistemática de apoio à gestão gerada por esse estudo.

3.3.1 Contexto

O sistema de medição de desempenho deveria preencher uma lacuna essencial na gestão das organizações que, não raramente, enfatizam em demasia a dimensão financeira. É notória e tradicional a tendência de tomar-se decisões focando somente os aspectos e variáveis ligados aos custos. Avaliar-se uma única dimensão, no caso a financeira, representa considerar-se um desempenho que pode ser diferente da realidade.

Citada por Miranda e Silva (2002), uma pesquisa aponta para a presença de outros tipos de medidas nos sistemas de indicadores das organizações onde, no entanto, ainda preponderam os parâmetros financeiros (ver Tabela 11).

Tabela 11 - TIPOS DE MEDIDAS E INTENSIDADE DE UTILIZAÇÃO

Grupo de Medidas	% de Utilização
Ambiente, Competitividade, Cultura	4,8
Desenvolvimento, Operacional, Flexibilidade	9,5
Fornecedores, Inovação, Mercado, Tempo	14,3
Processos, Produtividade	23,8
Qualidade	42,9
Cliente	57,1
Financeiro	61,9

Fonte: Adaptado de Miranda e Silva (2002).

Reiterando, Kaplan e Norton (1997, p. 7) comentam que o processo de gestão das empresas modernas ainda continua fortemente atrelado aos parâmetros financeiros. Os autores concluem:

O ideal é que o modelo da contabilidade financeira se ampliasse de modo a incorporar a avaliação dos ativos intangíveis e intelectuais de uma empresa, como produtos e serviços de alta qualidade, funcionários motivados e habilitados, processos internos eficientes e consistentes, e clientes satisfeitos e fiéis.

Mais contundente, referindo-se a carência de indicadores para ativos intangíveis, o seguinte comentário sobre empresas do conhecimento aparece em Sveiby (1998, p. 221):

Mesmo as maiores empresas do conhecimento do mundo, como as empresas de

consultoria em informática EDS e Cap Gemini Sogeti, não fornecem mais do que algumas pistas de que empregam seres humanos. Só podemos imaginar que a deplorável falta de informações relevantes - como nos relatórios anuais da Microsoft - representa uma falta de compreensão da economia do conhecimento e da competência.

Portanto, modernamente, a medição do desempenho passa a ser multicritério e, além de tomar como base o que o segmento de atuação da organização entende por valor, desenvolve-se principalmente na busca de mensuração mais efetiva dos ativos intangíveis.

3.3.2 Conceitos e tendências

Acompanhando a proliferação de metodologias citada, ocorre também a multiplicação de conceitos e tendências sobre a avaliação de desempenho. A seguir, algumas dessas idéias serão sucintamente apresentadas como forma de melhor contextualizar os modelos apresentados.

As medições de desempenho são sinais vitais da organização e elas qualificam e quantificam o modo como as atividades ou *outputs* de um processo atingem suas metas, assim as medidas de desempenho respondem à pergunta: como você sabe?" (Hronec,1994).

Para Harrington (1993), sistemas de medição de desempenho relacionam as expectativas do cliente externo aos processos da organização e, além de permitir a observação e monitoramento dos processos, constitui o ponto de partida para o aperfeiçoamento desses. Já na abordagem de Miranda e Silva (2002), criar, implantar e reger estratégias competitivas, controlar planejamento e atividades operacionais, sustentar sistemas de incentivo e *feedback*

para funcionários, auxiliar na identificação e solução de problemas são alguns proveitos que podem ser obtidos com o desenvolvimento dos sistemas de indicadores nas organizações.

Citando os tipos de medição, Harrington (1993) fixa a seguinte classificação para os indicadores:

- Medições de eficácia - Exatidão, pontualidade, confiabilidade, qualidade, atenção, polidez;
- Medições de eficiência - Produtividade, utilização de pessoal, utilização de computador, redução de custo;
- Medições de adaptabilidade - Reação a solicitações especiais dos clientes.

Harrington (1993) sugere a necessidade refletir-se sobre questões primárias no estabelecimento de sistemas de indicadores organizacionais.

‘Onde medir?’, ‘Quando medir?’, ‘O que medir?’ são questões sugeridas pelo autor que também reforça a importância da mensuração para o gerenciamento das empresas lembrando que não medir os processos impede seu controle e isso, inevitavelmente, implica na impossibilidade de seu gerenciamento que, por sua vez, inviabilizará completamente qualquer oportunidade de aperfeiçoamento dos mesmos.

Procurando relacionar sua abordagem às pessoas envolvidas nesses sistemas, Harrington (1993) sugere refletir-se ainda sobre as seguintes questões:

- Quem deve ser medido?

- Quem deve fazer as medições?
- Quem deve dar o *feedback*?
- Quem deve auditar?
- Quem deve estabelecer metas empresariais?
- Quem deve estabelecer metas de desafio?

Sempre ressaltando a importância da mensuração para o aperfeiçoamento, o mesmo autor esforça-se em fixar alguns benefícios relacionados aos sistemas de medição de desempenho nas empresas:

- Concentra atenção na missão da organização;
- Promove a eficiência no emprego dos recursos;
- Estabelece metas e monitora tendências;
- Fornece dados para determinar causas e origens de erros;
- Indica oportunidades para aperfeiçoamento contínuo;
- Proporciona sensação de realização nos funcionários;
- Estabelece meios para saber se está ganhando ou perdendo;
- Monitora o desenvolvimento.

A Tabela 12 indica algumas tendências para as perspectivas dos sistemas de medição.

Tabela 12 - TENDÊNCIAS DOS SISTEMAS DE MEDIÇÃO

De:	Para:
Produtos	Processos e Serviços
Administração de lucros	Administração de recursos
Realização de metas	Aperfeiçoamento contínuo
Quantidade	Eficácia, eficiência, adaptabilidade
Especificações técnicas ou empresariais	Expectativas dos clientes internos e externos
Atenção no indivíduo	Atenção no processo
Imposição ditatorial de processo	Sistemática de equipe

Fonte: Adaptado de Harrington (1993).

3.3.3 As abordagens de Harrington e Hronec

Para Harrington (1993), as diretrizes para formatação de um sistema de avaliação de desempenho estão no desenvolvimento de uma visão horizontal, no suporte à missão da organização, na definição de medidas antes que metas e em limitar o uso dos indicadores às saídas realmente críticas dos processos. Ele ressalta também que, configurando-se como sistemas de *feedback*, as medições devem priorizar:

- a qualidade dos dados;
- o estabelecimento de anéis de *feedback*;
- as relações dos anéis com as pessoas;
- a obrigatoriedade do *feedback*;
- *feedback* positivo e negativo;
- o *feedback* contínuo para aperfeiçoamento contínuo.

Conhecida como modelo “Quantum”, a visão de Hronec (1994) defende que as

medidas devem ser desenvolvidas de cima para baixo e interligar estratégias, recursos e processos.

Esse mesmo autor enfatiza ainda a visão horizontal e o efeito cascata no estabelecimento das medições que podem ser de processo e de *output* (saída).

Resumidamente, a Tabela 13 caracteriza os modelos dos dois autores quanto à qualidade das medidas, às principais dimensões consideradas e o modelo proposto.

Tabela 13 - CARACTERÍSTICAS DOS MODELOS DE HARRINGTON E HRONEC

Abordagens	Harrington	Hronec (Quantum)
Qualidade das medidas	<ul style="list-style-type: none"> - Relevantes - Específicas - Mensuráveis - Concordes - Documentadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Entendimento comum - Confiabilidade - Uniformidade - Baseada em fatos - Passíveis de intervenção
Dimensões	Eficiência, eficácia e adaptabilidade (mais difícil de ser medida)	Custo, qualidade e tempo
Modelo	<ul style="list-style-type: none"> - Especificações de eficiência e eficácia do processo - Sistemas de medições e feedback em processo - Metas organizacionais e metas de desafio 	<ul style="list-style-type: none"> - Geradores (interessados) - Facilitadores (comunicação, treinamento, recompensa e <i>benchmarking</i>) - Metas - Processos críticos - Medidas do output - Atividades-chave - Medidas de processos - Implementação

Fonte: Adaptado de Harrington (1993) e Hronec (1994).

3.3.4 Capital Intelectual (CI)

“As ações da Microsoft [...] trocaram de mãos por um preço médio de US\$70 no ano de 1995, em uma época em que seu chamado valor contábil era de apenas US\$7”, isto é, para cada dólar do balanço patrimonial da Microsoft, o mercado percebia outros US\$9 em valor adicional (SVEIBY, 1998, p. 3). Repetindo-se em muitas outras empresas, essa diferença entre o valor contábil e o valor de mercado é o fenômeno que deu origem ao capital intelectual.

Para Edvinsson e Malone (1998, p. 2) as lacunas entre a percepção do mercado e o valor contábil sempre existiram de forma ocasional e temporária. “Mas, atualmente, essa lacuna está se tornando um abismo. E isso, por sua vez, sugere que não estamos examinando uma aberração temporária, mas uma falha sistêmica na maneira como medimos o valor”.

3.3.5 CI – Desdobramentos e conceitos

De acordo com pesquisas realizadas pela Skandia, uma empresa sueca de seguros e serviços financeiros, o Capital Intelectual pode ser desdobrado em duas formas (EDVINSSON; MALONE, 1998, p. 10):

Capital Humano. O conhecimento, a experiência, o poder de inovação e a habilidade dos empregados de uma companhia para realizar as tarefas do dia-a-dia. Inclui também os valores, a cultura e a filosofia da empresa. O capital humano não pode ser de propriedade da empresa. Capital Estrutural. Os equipamentos de informática, os softwares, os bancos de dados, as patentes, as marcas registradas e todo o resto da capacidade organizacional que apóia a produtividade daqueles empregados – em poucas palavras, tudo o que permanece no escritório quando os empregados vão para a casa. O capital estrutural também inclui o capital de clientes, o relacionamento desenvolvido com os principais clientes. Ao contrário do capital humano, o capital estrutural pode ser possuído e, portanto, negociado.

Continuando no contexto das pesquisas da Skandia, os mesmos autores mencionam o esquema para o desdobramento do CI (ver Figura 7) que, somado ao capital financeiro da organização, compõe seu valor de mercado. Marcados na figura, nesse esquema aparecem os cinco focos do Navegador do CI da Skandia: o capital financeiro, o capital humano, o capital de clientes, o capital de inovação e o capital de processos.

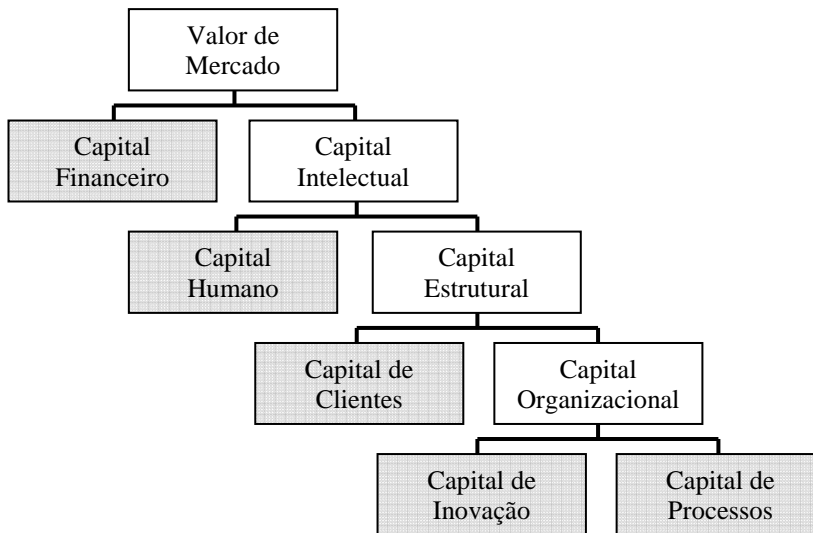


Figura 7 - ESQUEMA PARA O VALOR DE MERCADO
Fonte: Adaptado de Edvinsson e Malone (1998, p. 47)

3.3.6 Os focos do CI

No esquema da Figura 8, com embasamento nos mesmos autores, os focos do CI aparecem contextualizados no chamado Navegador do CI da Skandia. O esquema exhibe o foco financeiro (Seção 3.3.7) como o passado da organização, uma avaliação exata de onde ela encontrava-se em um momento específico. Como visualização do presente da organização, nas laterais do modelo aparecem o foco no cliente (Seção 3.3.8) e o foco no processo (Seção 3.3.9). Representando as bases do modelo, o foco na renovação e desenvolvimento (Seção

3.3.10) aparece como a ênfase no futuro da organização. Finalmente, posicionado no centro do modelo, representando a alma e a inteligência da organização, está o foco humano (Seção 3.3.11) que, constituindo-se como a exclusiva energia ativa da empresa, perpassa para todos os outros focos do CI.

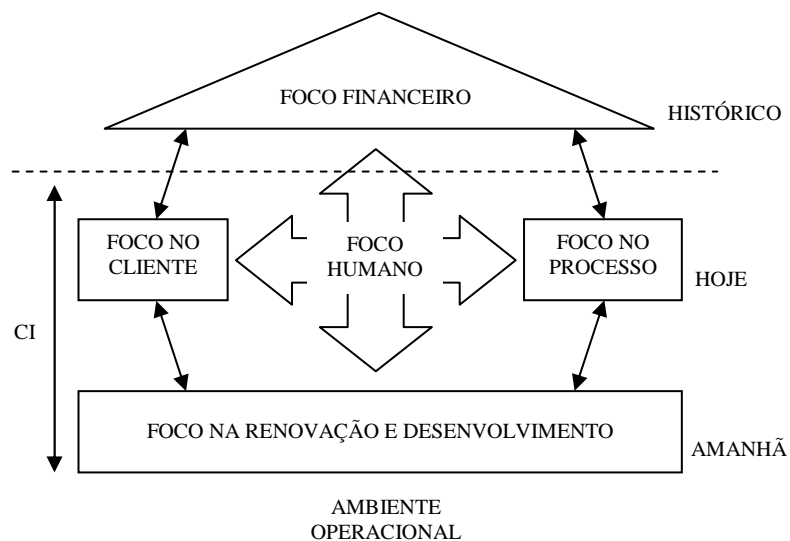


Figura 8 - NAVEGADOR DO CI DA SKANDIA
Fonte: Edvinsson e Malone (1998, p. 60)

3.3.7 CI - O foco financeiro

Pactuando com os conceitos de Edvinsson e Malone (1998, p. 65), o “fluxo do dinheiro gerado por uma organização constitui, em última instância, a medida mais tangível de seu valor. Ele é também a fonte de sua retribuição em termos de lucros, salários e rendimentos”. Para os autores uma nova tecnologia, índices de satisfação dos clientes ou a disposição dos empregados, em algum momento precisam revelar-se em termos de receitas mais elevadas, custos menores ou lucros maiores e, assim, fazendo com que os demonstrativos financeiros ofereçam “o melhor *feedback* para testar a eficácia dos focos”

(EDVINSSON; MALONE, 1998, p. 66).

Ativo total/empregado, lucro/ativo total, receita resultante da atuação em novos negócios, lucro resultante da atuação em novos negócios, receita/empregado, tempo dedicado aos clientes/número de horas trabalhadas pelos empregados, lucro/empregado, receita de novos clientes/receita total e investimentos em TI (Tecnologia da Informação) são alguns exemplos de indicadores citados (EDVINSSON; MALONE, 1998, p. 73 e 74).

3.3.8 CI - O foco no cliente

O foco no cliente normalmente envolve aspectos ligados às metas de satisfação. Segundo Edvinsson e Malone (1998, p. 79), no “processo de tentar atingir essas metas, as empresas estão aplicando quantidades consideráveis de recursos corporativos, bem como uma ampla gama de novas ferramentas tecnológicas à tarefa de manter os clientes satisfeitos, até mesmo em êxtase, pelo maior período de tempo possível”. Os mesmos autores, como causas para isso, narram o surgimento de:

- Novos tipos de produtos e serviços;
- Novas categorias de clientes;
- Novos tipos de relacionamento.

“Portanto, a tarefa reservada para a avaliação do CI relativo ao cliente consiste em encontrar aqueles parâmetros que melhor captem a nova realidade das relações eficazes e inteligentes entre empresa e cliente” (EDVINSSON; MALONE, 1998, p. 84).

Edvinsson e Malone (1998, p. 87 e 88), ao compararem as perspectivas abordadas na passagem do CI financeiro para o CI do cliente, frisam a ocorrência de um número menor de parâmetros expressos em unidades monetárias e sugerem, entre outras, as seguintes medições para esse foco: participação de mercado; vendas anuais/cliente; número de clientes perdidos; acesso telefônico ou eletrônico; duração média do relacionamento com o cliente; porte médio do cliente; número de dias empregados em visitar clientes; número de empregados da linha de frente de atendimento; tempo médio decorrido entre o contato feito com o cliente e a concretização da venda; índice de clientes satisfeitos; taxa de clientes que voltaram a comprar; despesas de suporte/cliente; despesas de atendimento/cliente/ano; despesas de atendimento/cliente/contato.

3.3.9 CI - O foco no processo

O papel da tecnologia como instrumento de geração de valor global para a organização é eixo para as mensurações com foco no processo (EDVINSSON; MALONE, 1998). Meta de qualidade corporativa; Despesas com TI/empregado; Capacidade de TI/empregado; Despesas administrativas/empregado; Número de empregados em TI/número total de empregados; Equipamentos de informática adquiridos; Conhecimento de informática dos empregados são exemplos de medições com foco no processo.

Em suma, o objetivo de todas essas medições é ajudar a perceber como uma organização utiliza suas ferramentas tecnológicas para criar valor.

3.3.10 CI - O foco na renovação e desenvolvimento

O CI da renovação e desenvolvimento tenta projetar o futuro imediato, focando o que se faz no presente com a intenção de aproveitar oportunidades posteriores. Para tal, os autores sugerem seis perspectivas: Clientes; Atração no Mercado; Produtos e Serviços; Parceiros Estratégicos; Infra-estrutura e Empregados (EDVINSSON; MALONE, 1998).

Alguns índices citados como exemplos nesse foco são: Percentagem de horas de desenvolvimento (%); Percentagem de horas de treinamento (%); Despesas com TI/despesas administrativas (%); Investimentos no desenvolvimento de novos mercados (\$); Investimento em programas de análise estratégica da concorrência (\$); Investimento no desenvolvimento de parceiros estratégicos.

3.3.11 CI - O foco humano

O fator humano opera como um agente ativo sobre todos os outros focos e, como único foco que perpassa todos os demais, constitui a etapa mais difícil do CI. Assim, segundo Edvinsson e Malone (1998, p. 113 e 114), aqui qualquer mensuração deve ser:

1. Bem fundamentada, de modo a não medir algo aparentemente importante, mas, na realidade, sem qualquer significado.
2. Bem estruturada, para não absorver as impurezas de outras variáveis subjetivas.
3. Teleológica, pois o próprio ato de escolher parâmetros reflete as distorções da empresa na área de recursos humanos. Portanto, as medições devem ser feitas a fim de refletir não somente onde a empresa se situa, mas onde deveria estar. Algumas medições devem também mudar para refletir os valores em mudança na sociedade.

Exemplos de mensurações para esse foco: Rotatividade dos empregados (%);

Despesas de treinamento/empregado (\$); Tempo de treinamento (dias/ano); Número de empregados permanentes em período integral; Porcentagem de empregados permanentes em período integral em relação ao total de empregados; Índice de Liderança (%); Índice de Motivação (%) (sendo esses dois últimos oriundos de um sistema de avaliação específico da Skandia).

3.3.12 O *Balanced Scorecard* (BSC)

Em 1990, com a pesquisa “*Measuring Performance in the Organization of the Future*”, começam a ser geradas as idéias embrionárias do BSC. Liderada por Nolan Norton, a pesquisa teve Robert Kaplan como consultor acadêmico. Dois anos depois, através de um artigo na *Harvard Business Review* intitulado “*The Balanced Scorecard – Measures That Drive Performance*”, eles propõem pela primeira vez o BSC. A partir de 1993 começam a ser apresentados -exemplos reais de implementação e são propostos passos básicos para o desenvolvimento de um BSC que, em 1996, passa a ser exposto como um novo sistema de gestão estratégica (KAPLAN; NORTON, 1997).

Como já se viu, é real a existência de grandes dificuldades para implantação das estratégias que, contraditoriamente, o próprio sistema gerencial acaba inibindo. Assim, em parte por não dispor de nenhum processo para a gestão estratégica, em muitas organizações a estratégia efetivamente resume-se a orçamentos e planos operacionais de médio e curto prazo.

“O *Balanced Scorecard* preenche a lacuna existente na maioria dos sistemas

gerenciais – a falta de um processo sistemático para implementar e obter feedback sobre a estratégia. Os processos gerenciais construídos a partir do *scorecard* asseguram que a organização fique alinhada e focalizada na implementação da estratégia de longo prazo” (KAPLAN; NORTON, 1997, p. 20).

Quando melhoram sua capacidade de executar a estratégia, as organizações começam a perceber que a execução é tão ou mais importante do que a qualidade da estratégia em si. Esta constatação parece espantar os profissionais que se empenharam durante anos no desenvolvimento de estratégias capazes de gerar vantagens competitivas e desempenho superior.

A ênfase na estratégia e na visão produzia a crença enganosa de que a estratégia certa era a condição necessária e suficiente para o sucesso. Nesse contexto, a conclusão é de que a execução é tão ou mais importante do que a visão e, portanto, o verdadeiro problema pode não estar na estratégia em si, mas na sua execução.

3.3.13 BSC - Barreiras à execução estratégica

Pensando nos defeitos dos sistemas gerenciais atuais a serem preenchidos pelo BSC, Kaplan e Norton (1997) identificaram quatro barreiras à execução da estratégia:

1-Visão e estratégia não traduzíveis em ação;

2-Estratégia não atrelada às metas de departamentos, de equipes e indivíduos;

3-Estratégia não vinculada à alocação de recursos;

4-Feedback somente tático e não estratégico.

Conforme Figura 9, os sistemas atuais, que na sua maioria são orientados por um modelo financeiro tradicional (orçamento) norteado por cifras históricas, invariavelmente provocam uma desvinculação entre o pensar e o agir estratégicos. Nos próximos parágrafos, resumidamente, cada uma das barreiras é caracterizada segundo a percepção dos autores.

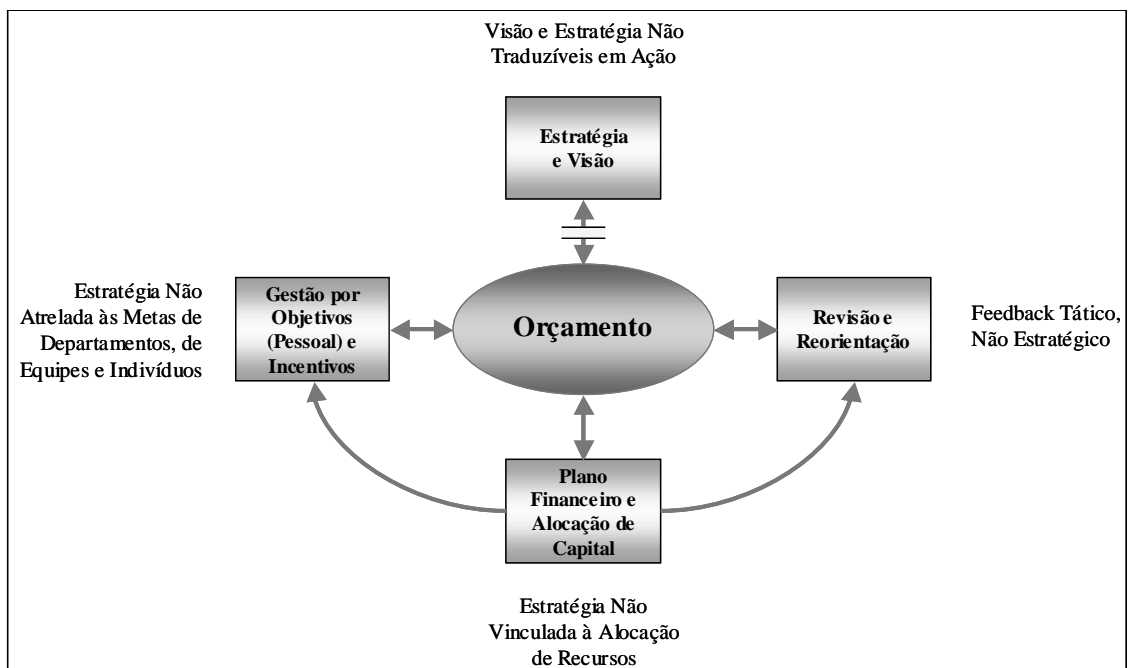


Figura 9 - AS QUATRO BARREIRAS À EXECUÇÃO ESTRATÉGICA
Fonte: Kaplan e Norton (1997, p 201).

A primeira barreira refere-se ao fato da empresa não conseguir traduzir sua visão e estratégia de forma clara e exequível, existindo sérias divergências entre as altivas declarações de visão e missão organizacional e suas respectivas traduções em ação. A falta consenso,

clareza e mecanismos para que a visão seja compartilhada com todos, resulta no surgimento de variadas interpretações da visão e estratégia que, inevitavelmente, geram ações não concordes e, muitas vezes, divergentes.

Na barreira seguinte, as exigências de longo prazo da estratégia não são traduzidas em metas para os departamentos, equipes e indivíduos, e deslocam o foco da performance para a consecução de intenções setoriais táticas de prazo resumido, normalmente vinculadas ao cumprimento dos orçamentos financeiros tradicionais do controle gerencial.

Como terceira barreira, o fato rotineiro da estratégia de longo prazo não estar vinculada à alocação de recursos se origina, principalmente, da usual separação dos processos de planejamento estratégico e de estimativas financeiras de curto prazo (normalmente anuais), podendo ocasionar a paralisia de grandes iniciativas estratégicas que não obtiveram primazia no montante de recursos organizacionais.

A falta de *feedback* sobre a implementação estratégica compõe a última barreira citada por Kaplan e Norton que frisam o caráter tático-operacional, de curto prazo e financeiro do *feedback* fornecido pela maioria dos sistemas gerenciais existentes. Indicadores sobre a implementação e o sucesso da estratégia praticamente inexistem.

O BSC permite que a organização alinhe todos os seus recursos com as suas estratégias. Assim, o objetivo principal do BSC é executar a estratégia organizacional. Os indicadores de desempenho estabelecidos não visam apenas olhar para o passado, mas olhar para o presente e permitir a adequação das atividades, a cada momento de sua

operacionalização.

Para ajudar a transpor as barreiras citadas, o BSC busca transformar um sistema de controle gerencial projetado em torno de um referencial financeiro de curto prazo, orientado para o controle, em um sistema gerencial estratégico projetado em torno da visão estratégica de longo prazo (ver Figura 10).

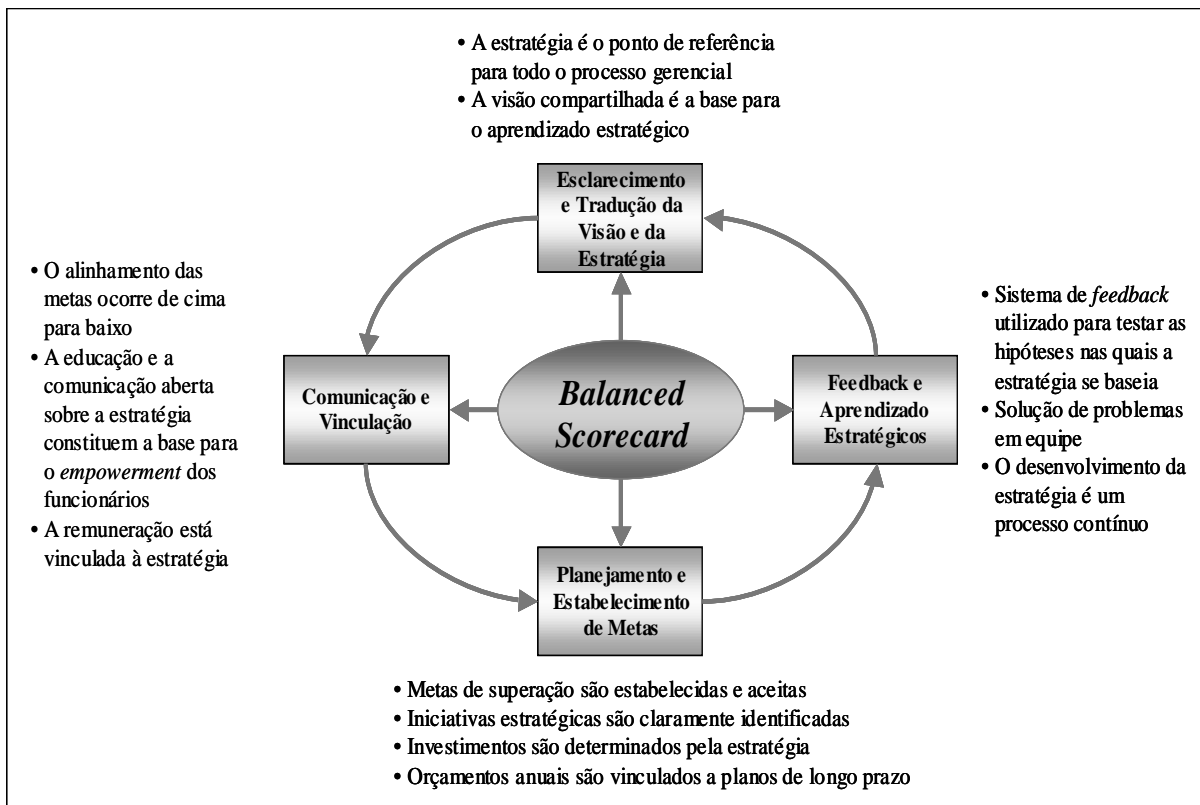


Figura 10 - UM SISTEMA GERENCIAL DIFERENTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO ESTRATÉGICA
Fonte: Kaplan e Norton (1997, p 205).

Assim, mais do que um simples conjunto de indicadores, o BSC constitui um sistema gerencial capaz de direcionar energias, habilidades e conhecimentos de indivíduos para a

realização da estratégia nos mais diversos setores da organização.

3.3.14 A estrutura do Balanced Scorecard

De antemão, Kaplan e Norton (1997) ressaltam que o nome *Balanced Scorecard* reflete o equilíbrio entre:

- objetivos de curto x longo prazo;
- medidas financeiras x medidas não-financeiras;
- indicadores de tendência (*leading*) x indicadores de ocorrência (*lagging*);
- perspectivas de desempenho internas x externas.

Assim, nessas condições, os mesmos autores observam que as seguintes questões fundamentam a estrutura do modelo:

- Para sermos bem-sucedidos financeiramente, como deveríamos ser vistos pelos nossos acionistas?
- Para alcançarmos nossa visão, como deveríamos ser vistos pelos nossos clientes?
- Para satisfazermos nossos acionistas e clientes, em quais processos do negócio devemos alcançar a excelência?
- Para alcançarmos nossa visão, como sustentaremos nossa capacidade de mudar e melhorar?

As respostas a essas questões levam a construção das quatro perspectivas esboçadas na

Figura 11:

- Financeira;
- Do aprendizado e crescimento;
- Dos clientes;
- Dos processos internos.

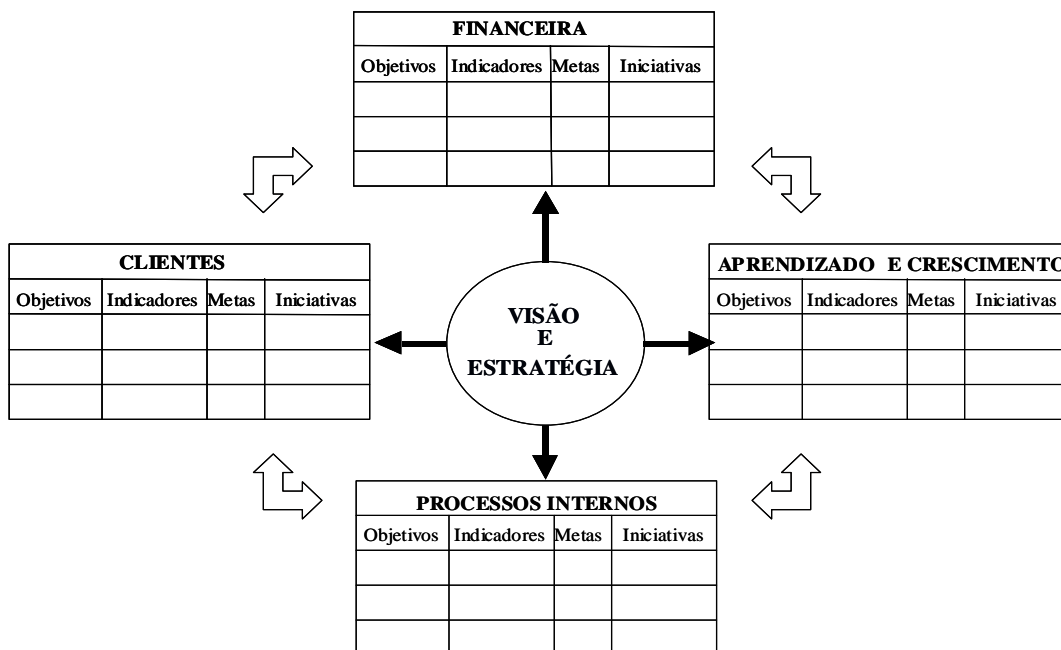


Figura 11 - A ESTRUTURA DO *BALANCED SCORECARD*
 Fonte: Adaptado de Kaplan e Norton (1997, p. 10)

3.3.15 BSC - Perspectiva Financeira

Os objetivos financeiros serão os focos das demais perspectivas, pois temas financeiros como redução de custos, aumento de receitas ou um melhor uso dos ativos, podem ser derivados de outras perspectivas de um BSC (Kaplan e Norton, 1997).

O BSC mantém as tradicionais medidas tipicamente relacionadas com a rentabilidade,

tais como: receita operacional, retorno sobre o capital empregado, entre outros. O uso dos indicadores financeiros deve estar subordinado à estratégia da organização que, por exemplo, deve considerar situações de crescimento, sustentação ou colheita. Inaceitável para empresas na fase de colheita, organizações em crescimento podem até operar com indicadores financeiros negativos ou desfavoráveis por um tempo.

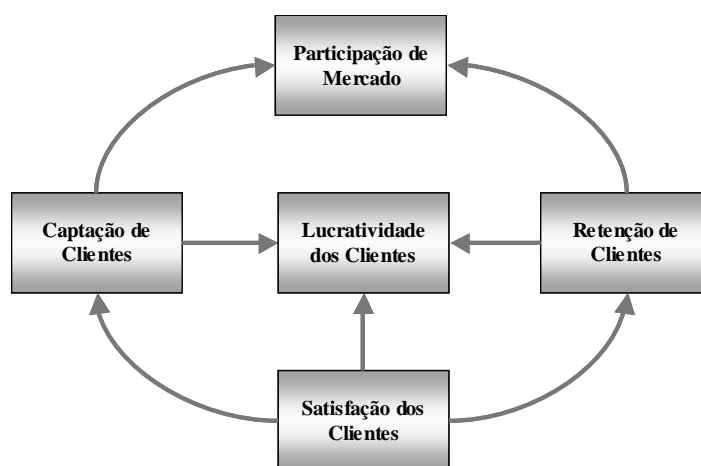
3.3.16 BSC - Perspectiva dos clientes

Nesta perspectiva devem ser selecionados os clientes e mercados nos quais a empresa deseja competir. A estratégia para os clientes da empresa deve ser traduzida em indicadores que acompanhem a sua implementação. Cumprir a necessidade do cliente é uma atividade essencial a qualquer empresa. O BSC, sob este aspecto deve buscar indicadores que evidenciem os resultados no atendimento desta expectativa, desde que se relacionem com a estratégia estabelecida pela empresa para ir ao mercado.

As principais medidas de desempenho dessa perspectiva podem ser observadas na Figura 12: satisfação do cliente, retenção de cliente, conquista de novos clientes, rentabilidade por cliente e participação de mercado. Kaplan e Norton (1997, p. 72) alertam que, para que se tenha “o máximo de impacto, entretanto, as medidas devem ser customizadas para grupos específicos de clientes com os quais a unidade de negócios espera obter seu maior crescimento e lucratividade”.

Proposta de valor são os atributos oferecidos aos clientes, através de produtos e

serviços, que originam fidelidade e satisfação em segmentos-alvo (Kaplan e Norton, 1997).



Participação de Mercado	Reflete a proporção de negócios num determinado mercado (em termos de clientes, valores gastos ou volume unitário vendido).
Captação de Clientes	Mede, em termos absolutos ou relativos, a intensidade com que uma unidade de negócios atrai ou conquista novos clientes ou negócios.
Retenção de Clientes	Controla, em termos absolutos ou relativos, a intensidade com que uma unidade de negócios retém ou mantém relacionamentos contínuos com seus clientes.
Satisfação dos Clientes	Mede o nível de satisfação dos clientes de acordo com critérios específicos de desempenho dentro da proposta de valor.
Lucratividade dos Clientes	Mede o lucro líquido de cliente ou segmentos, depois de deduzidas as despesas específicas necessárias para sustentar esses clientes.

Figura 12 - A PERSPECTIVA DOS CLIENTES – MEDIDAS ESSENCIAIS
Fonte: Kaplan e Norton (1997, p. 72)

Segundo os autores, o conceito de proposta de valor é essencial para a compreensão dos vetores das medidas básicas de satisfação, captação, retenção e participação de mercado e, apesar de variar conforme setor de atividade e mercados, pode-se observar a existência de um conjunto comum de atributos que se classificam em três categorias (ver Figura 13):

- Atributos dos produtos/serviços;
- Relacionamento com os clientes;

- Imagem e reputação.

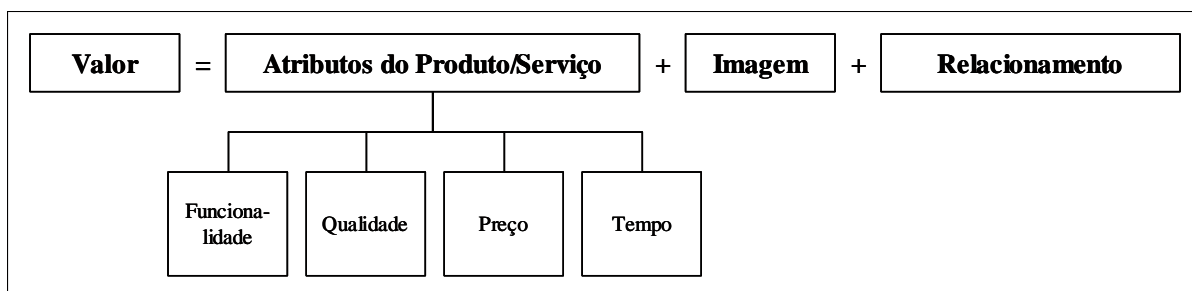


Figura 13 - A PROPOSTA DE VALOR – UM MODELO GENÉRICO

Fonte: Kaplan e Norton (1997, p. 79)

3.3.17 BSC - Perspectiva dos processos internos

Nessa perspectiva são estabelecidos os objetivos e medidas que são mais críticos para as perspectivas anteriormente citadas, financeira e do cliente. Kaplan e Norton (1997, p.101) apregoam que “cada empresa usa um conjunto específico de processos a fim de criar valor para os clientes e produzir resultados financeiros”. Os processos internos são subdivididos em processo de inovação, processo operacional e processo de serviço pós-venda (ver Figura 14).

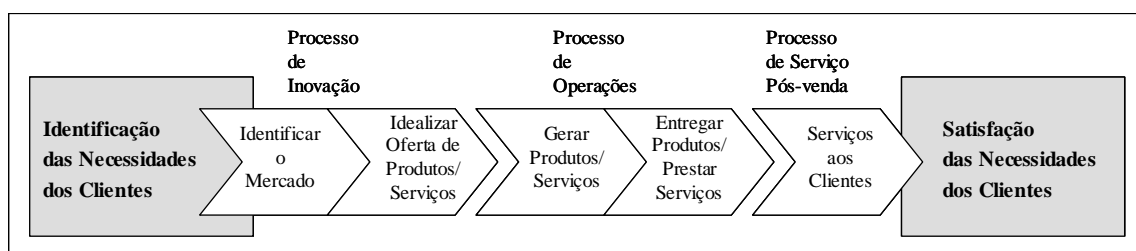


Figura 14 - A PERSPECTIVA DOS PROCESSOS INTERNOS – O MODELO DA CADEIA DE VALORES GENÉRICA

Fonte: Kaplan e Norton (1997, p. 102)

3.3.18 BSC - Perspectiva de aprendizagem e crescimento

A perspectiva de aprendizagem e crescimento, conforme Kaplan e Norton (1997), desenvolve objetivos e medidas para guiar o aprendizado e o crescimento organizacional que, em última análise, oferecem a infra-estrutura que viabiliza os objetivos ambicionados nas outras três perspectivas do BSC.

Para os autores, nas empresas essa perspectiva tem se direcionado para “capacidades dos funcionários; capacidades dos sistemas de informação; e a motivação, *empowerment* e alinhamento” (Kaplan e Norton, 1997, p. 132).

Eles observam ainda que, quando analisados numa perspectiva financeira de curto prazo, os investimentos em aumento da capacidade das pessoas, sistemas e processos organizacionais, se mostram de difícil sustentação. No entanto, complementam, é notória e indiscutível a necessidade desse tipo de investimento para viabilizar o crescimento financeiro no longo prazo.

Nota-se que “a maioria das empresas, traça objetivos para os funcionários extraídos de uma base comum de três medidas de resultados (ver Figura 15). Essas medidas essenciais são então complementadas por vetores situacionais. As três medidas essenciais são: 1. Satisfação dos funcionários. 2. Retenção de funcionários. 3. Produtividade dos funcionários” (Kaplan e Norton, 1997, p. 134).

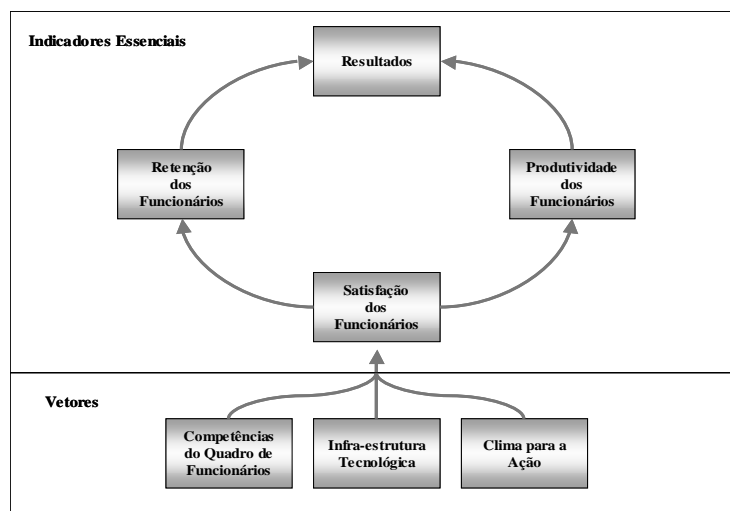


Figura 15 - A ESTRUTURA DE MEDIÇÃO DO APRENDIZADO E CRESCIMENTO
 Fonte: Kaplan e Norton (1997, p. 135)

Assim, após escolher indicadores para satisfação, retenção e produtividade dos funcionários, a organização deve identificar, segundo os autores, os vetores situacionais normalmente extraídos de três variáveis críticas (ver Tabela 14): reciclagem da força de trabalho (competências dos funcionários), capacidade dos sistemas de informação (infra-estrutura tecnológica) e motivação, *empowerment* e alinhamento (clima para a ação).

Tabela 14 - VETORES SITUACIONAIS DO APRENDIZADO E DO CRESCIMENTO

Competências dos Funcionários	Infra-estrutura Tecnológica	Clima para a Ação
Habilidades estratégicas	Tecnologias estratégicas	Ciclo de decisões críticas
Níveis de treinamento	Bancos de dados estratégicos	Foco estratégico
Alavancagem das habilidades	Captura de experiência	<i>Empowerment</i> dos funcionários
	<i>Software</i> proprietário	Alinhamento pessoal
	Patentes, direitos autorais	Moral
		Espírito de equipe

Fonte: Kaplan e Norton (1997, p. 138)

3.3.19 BSC - Conclusões

Kaplan e Norton (2001), frisando que o BSC tem mais ênfase na comunicação do que no controle, reforçam o fato do modelo ser uma forma bastante eficaz de traduzir a estratégia de uma organização.

No BSC, o sistema de medição de desempenho deve refletir a estratégia da empresa e, para tanto, é fundamental que as medidas reflitam relações de causa e efeito entre si (ver Figura 16) e as existentes entre os indicadores e a estratégia e visão definidas no PE.

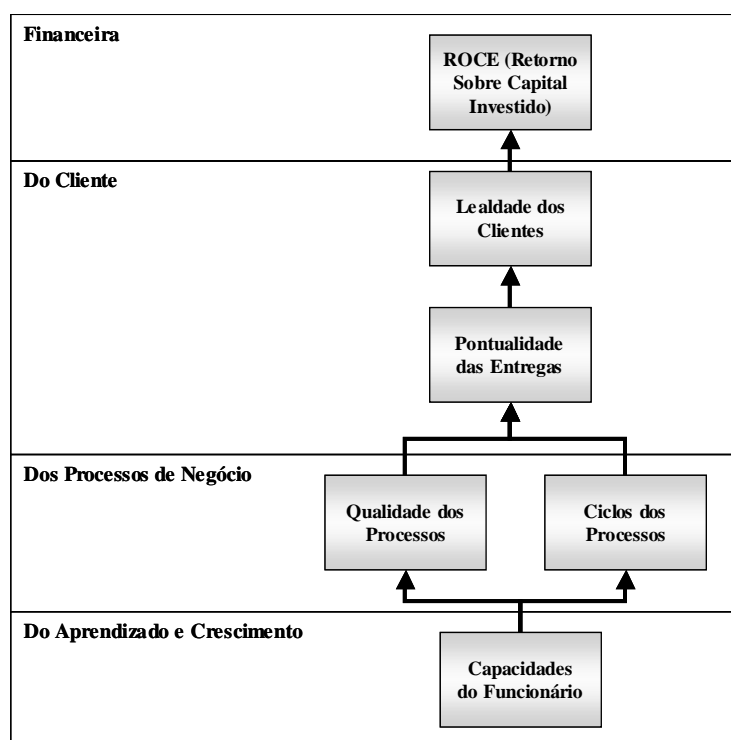


Figura 16 - EXEMPLO DE CADEIA DE CAUSA E EFEITO ENTRE INDICADORES
Fonte: Kaplan e Norton (1997, p. 31)

Para os autores, a definição clara da proposta de valor é o passo mais importante para

o desenvolvimento do mapa estratégico (em essência, exemplificado genericamente no exemplo da Figura 16).

As organizações sofrem, simultaneamente, de carência e excesso de iniciativas e de indicadores quando sua estratégia está desconectada do planejamento e controle tático-operacionais (Kaplan e Norton, 2001).

O processo de desenvolvimento de um BSC proporciona à organização uma nítida imagem do futuro e o caminho para chegar-se lá. Contudo, é evidente e manifesto pelos próprios autores, o limitado desenvolvimento de indicadores na perspectiva do aprendizado e crescimento: funcionários, sistemas de informação e alinhamento organizacional aos objetivos estratégicos.

Assim, deve-se considerar o caráter genérico de medidas (cobertura de funções estratégicas, disponibilidade de informações estratégicas, percentual de processos que alcançam índices determinados de melhoria e percentual de funcionários-chave alinhados com os objetivos estratégicos) que somente possibilitam a identificação de lacunas nas capacidades organizacionais e servem de referenciais para o desenvolvimento de medidas mais focalizadas e específicas (Kaplan e Norton, 1997).

Como última consideração, cabe lembrar a ênfase no *feedback* e no aprendizado na implementação do BSC que, se utilizado com excessiva rigidez, pode impedir, por exemplo, o adequado aproveitamento de estratégias emergentes. Nesse sentido, os autores chegam a citar uma organização que muda um quarto de seus indicadores a cada ano.

3.4 Visão integrada

Adequada ao escopo desse trabalho, uma visão integrada das abordagens do PE, GP e AD é condição necessária para preenchimento das lacunas identificadas nos modelos de gestão escolar do Capítulo 2.

Conexão facilmente percebida entre a GP e PE é a necessidade de definir-se, estrategicamente, quais os processos são prioritários e precisam ser melhorados. Uma ligação importante está na relevância dos processos na implementação da estratégia. Müller (2003, p. 100) relata o seguinte:

Outro ponto importante de vinculação entre PE e GP diz respeito ao fato do resultado final daquele se dar ao nível dos processos. Uma estratégia só pode ser considerada boa se for implementada; até então é só um plano ou um sonho. O desdobramento estratégico até o nível dos processos é facilitado se houver uma boa compreensão destes. Os projetos ou ações decorrentes do planejamento estratégico têm caráter multifuncional, assim como a maioria dos processos empresariais. Neste sentido, tem-se um ponto de convergência entre PE e GP.

O mesmo autor, ao comentar a vinculação com a avaliação e controle, considera os indicadores de desempenho como componentes fundamentais para o desdobramento das estratégias até os níveis operacionais. Complementa ainda descrevendo processos que são, muitas vezes, estruturados sem levar em conta a perspectiva estratégica e desconsideram, assim, a necessidade de sistemáticas contínuas e dinâmicas de avaliação e controle. Para ilustrar essas relações na Seção 3.4.1 é apresentada o MEIO, modelo proposto por Müller (2003).

O sistema de medição de desempenho deve direcionar as ações de uma organização

traduzindo-as e alinhando-as estrategicamente. Portanto, o sistema deve refletir continuamente o conjunto de estratégias:

- Deliberadas enquanto estratégia criada para transformar e orientar a ação. Se, na prática, a estratégia fosse totalmente deliberada teríamos uma situação de controle total que, contudo, provocaria um aprendizado nulo para a organização;
- Emergentes enquanto estratégias que surgem no nível tático-operacional e constituem ações que devem, por sua vez, transformar e orientar a estratégia deliberada. Se a estratégia fosse totalmente emergente teríamos uma situação otimizada para o aprendizado que, no entanto, desencadearia a total ausência de controle sobre as estratégias e rumos da organização.

Deve-se buscar construir um modelo de gestão que possibilite moldar e transformar continuamente a AD. Numa visão dinâmica, a AD buscará a fluidez entre o estratégico e o operacional de uma organização, possibilitando o equilíbrio situacional entre:

- o PE, a GP e a AD da organização;
- controle e aprendizado organizacional;
- estratégias deliberadas e emergentes.

Um sistema de apoio à gestão escolar, desenvolvido nesses moldes, supriria as lacunas identificadas nos modelos de gestão escolar (ver Seção 2.5):

- a lacuna operacional dos modelos mais complexos (gestão democrática e planejamento global);
- a lacuna estratégica do modelo mais simples (gestão da qualidade total);
- a lacuna entre as dimensões de Sander, simplesmente consideradas subsumidas umas

pelas outras;

- a lacuna entre o estratégico e o operacional de Gandin, caracterizada como falta de coerência entre planos (estratégico/global, setoriais e de curto prazo).

Por possuir uma proposta integradora entre o sistema de indicadores com suas perspectivas (processos, aprendizagem, clientes e financeiro) e as estratégias da organização, o BSC customizado e enriquecido para o ambiente das escolas particulares, configura-se como uma base propícia capaz de promover a ligação entre:

- O pensamento estratégico e a ação;
- Os processos e a estratégia da organização;
- Os valores e as ações estratégicas implementadas;
- A formulação estratégica e a implementação.

Quanto ao Capital Intelectual, existem elementos úteis mais ligados à AD. Contudo, o modelo possui carências relacionadas às suas interfaces com as estratégias organizacionais, enfoque bastante explorado no BSC.

3.4.1 O exemplo de um modelo integrador - MEIO

Como de uma abordagem integrada do PE, GP e AD, o modelo de gestão MEIO (ver Figura 17) de Müller (2003) serve para fornecer valiosos elementos de vinculação para o desenvolvimento da sistemática pretendida por esse estudo.

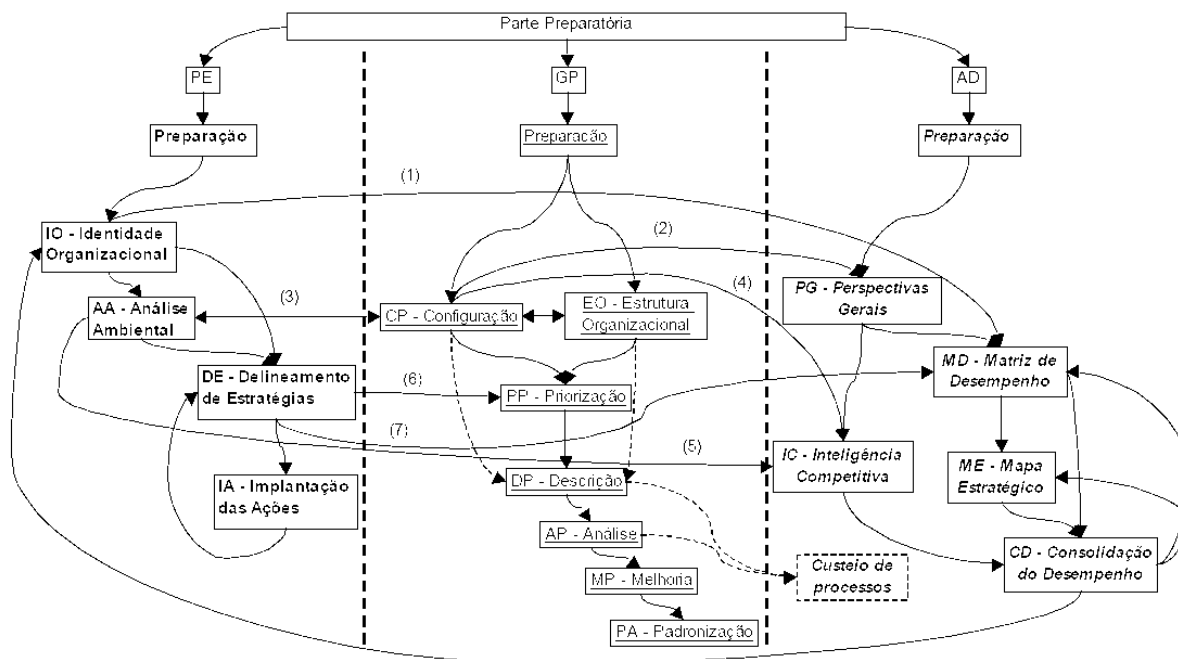


Figura 17 - FASES RELACIONADAS DO MEIO

Fonte: Müller (2003, p. 181)

Müller (2003, p. 181) reforça as seguintes vinculações em seu modelo:

- (1) da Visão de Futuro construída dentro da Identidade Organizacional (PE) derivam os macro-objetivos corporativos que vão compor um eixo da Matriz de Desempenho (AD);
- (2) o segundo eixo – a definição de Perspectivas Gerais (AD) – advém da Configuração dos Processos (GP);
- (3) a Configuração dos Processos (GP) é reciprocamente influenciada pela Análise do Ambiente (PE);
- (4) a construção de um sistema de Inteligência Competitiva (AD) é suportada pela Configuração dos Processos (GP);
- (5) e pela Análise do Ambiente (PE);
- (6) do Delineamento de Estratégias (PE) se extraem objetivos para as AENs (Áreas Estratégicas de Negócio), os quais ajudam a priorizar os processos (GP);
- (7) e se associam aos objetivos corporativos na composição de um dos eixos da Matriz de Desempenho (AD).

3.4.2 Considerações finais

No contexto dos referenciais abordados, aproveitando-se de elementos dos modelos e abordagens constituintes dos Capítulos 2 e 3 (Planejamento Estratégico, Gestão de Processos e Avaliação de Desempenho), no Capítulo 4 é apresentado o desenvolvimento da Sistemática de Apoio à Gestão Escolar - SIAGE, conforme objetivos desse trabalho.

4 SISTEMÁTICA DE APOIO À GESTÃO ESCOLAR - SIAGE

Na atuação junto às escolas particulares, origem e destino desse estudo, sempre foi considerada como imprescindível a necessidade prévia de estabelecer direções para o futuro das instituições que, com esse propósito, passaram a adotar largamente o Planejamento Estratégico (PE) como instrumento principal. Procurados e aceitos com menor entusiasmo e intensidade por seus gestores, a Gestão de Processos (GP) e a Avaliação de Desempenho (AD) sempre representaram opções de abordagens de menor prioridade para as escolas. Propostas que abordassem de forma vinculada PE, GP e AD sempre foram preteridas e de difícil articulação nas instituições focadas.

Em parte pela escassez de recursos e pelas dificuldades de se visualizar o conjunto e totalidade das questões organizacionais, o fato é que existem sérias reservas quanto à utilização de instrumentos de mudança de caráter mais amplo que, de forma integrada e profunda, envolvam todos os níveis da instituição escolar. O paradoxo existe quando

objetivos estratégicos são desejados, planejados e bem-vindos contanto que, via de regra, possam ser concretizados sempre na mesma configuração de processos e práticas pré-existentes.

Assim, a Sistemática de Apoio à Gestão Escolar - SIAGE se configura, acima de tudo, como um instrumento de vinculação e alinhamento das ações organizacionais que, na perspectiva estratégica e dos processos, orientam-se por um sistema de avaliação de desempenho integrado.

4.1 Etapas gerais e contexto da SIAGE

As etapas gerais da SIAGE, Planejamento Estratégico (PE), Gestão de Processos (GP) e Avaliação de Desempenho (AD), podem ser observadas na Figura 18. A ordenação geral, mas não compulsória, aparece como 'PE → GP → AD'. Essa ordem denota, principalmente, a relativa dependência AD que, conforme figura, desempenha um papel integrador entre o PE e a GP.

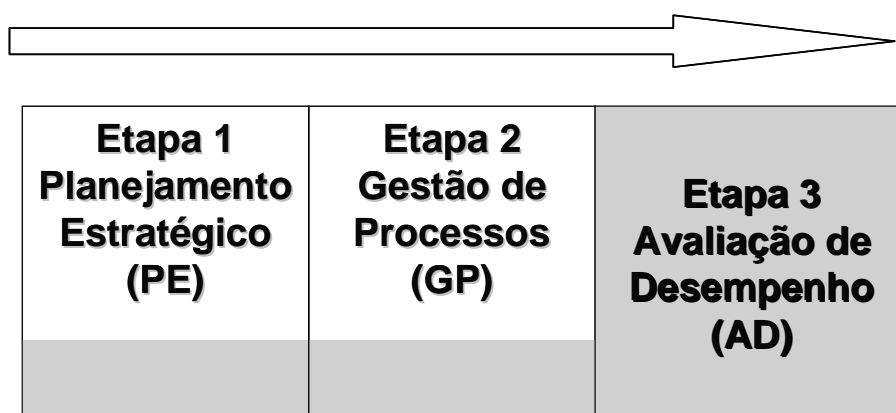


Figura 18 - ETAPAS GERAIS DA SIAGE

Fonte: Elaborado pelo autor (Seções 3.2.6 e 3.4).

Cabe ressaltar, como possibilidades desconsideradas no contexto desse trabalho, as variações e adaptações da ordenação geral sugerida. Um exemplo consta de uma pequena escola em crescimento que, bem posicionada estrategicamente e em franca expansão no número de alunos, priorizou a estruturação e melhoria geral de seus processos organizacionais, adotando a ordem simplificada ‘GP → AD’ como base temporária para o aprimoramento de seu modelo de gestão.

As etapas gerais da SIAGE são contextualizadas na Figura 19. Esse contexto considera, junto aos conceitos de estratégias deliberadas e emergentes, as clássicas perspectivas dos níveis organizacionais (estratégico, tático e operacional) acompanhadas por variáveis relacionadas ao poder e cultura nas instituições.

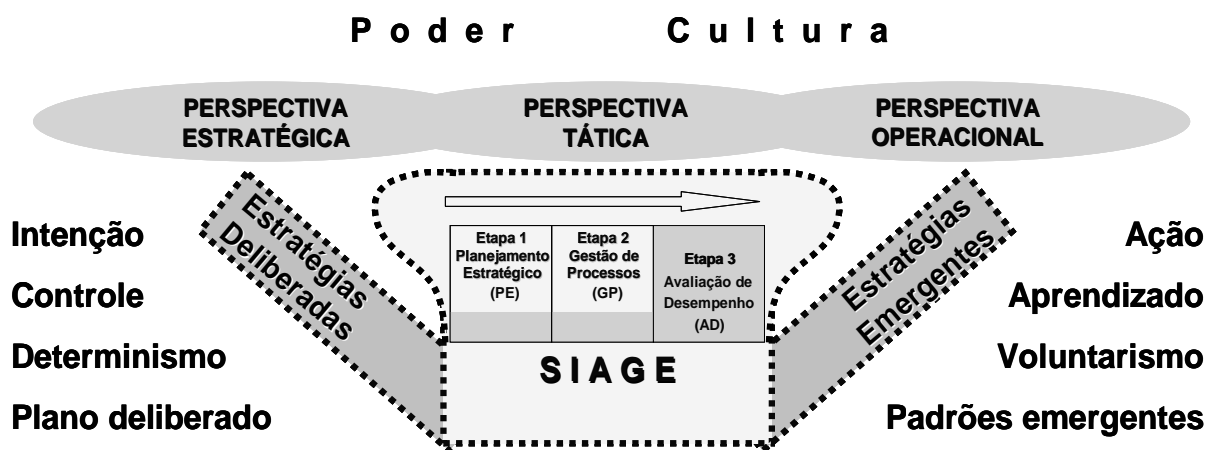


Figura 19 - CONTEXTO DA SIAGE
Fonte: Elaborado pelo autor

A escola, efetivamente, se traduz na relação professor-aluno, em suas diversas formas de interação, em todos os ambientes de aprendizagem (perspectiva operacional).

As atividades dos professores nos espaços pedagógicos constituem procedimentos relativamente autônomos onde estratégias e intenções institucionais (perspectiva estratégica) muitas vezes não têm aprovação e apoio. Nesse contexto, não raro na realidade das escolas com processos formais de PE, pode-se considerar que as estratégias deliberadas da instituição nem sempre encontram terreno fértil nas perspectivas tática e operacional da sala de aula. Pelo contrário, nos níveis de execução das atividades muitas vezes aparecem boicotes e reações opostas aos objetivos estratégicos explicitados, o que representa um verdadeiro descompasso entre o estratégico (PE), o tático e o operacional da instituição (GP).

Outra situação que contribui para esse descompasso está na dificuldade de tradução, em estratégias deliberadas e formalizadas, dos projetos e ações praticados com êxito pelos profissionais da educação que, via de regra, inovam e tem relativo sucesso na sua forma de atuar nos níveis operacionais e táticos da instituição (padrões emergentes). Institucionalizar parte das chamadas estratégias emergentes, promovendo um efetivo e contínuo processo de aprendizagem organizacional, constitui um dos grandes desafios da gestão escolar moderna.

4.2 Elementos principais da SIAGE

Como rotina na forma de atuação nas escolas, as etapas gerais são desdobradas em seus elementos principais que, apoiados pelo referencial teórico dos capítulos anteriores, têm suas especificidades ilustradas nos casos de aplicação da sistemática apresentados no Capítulo 5. Objetivando disponibilizar uma visão geral da sistemática, suas etapas e fases constam na seqüência a seguir apresentada (ver Figura 20).

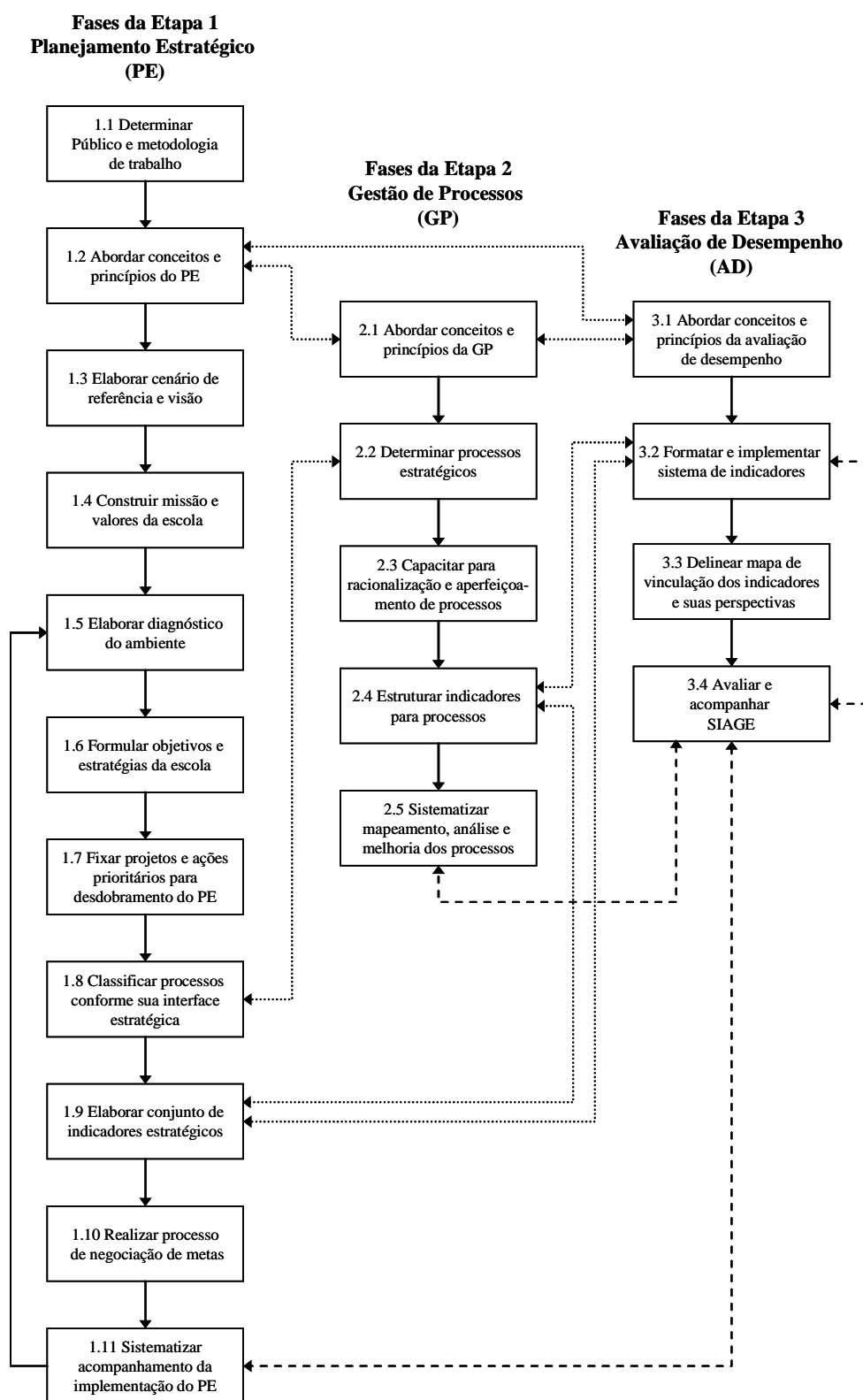


Figura 20 - FLUXO DA SIAGE

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2.1 Detalhamento da Etapa 1 - Planejamento Estratégico (PE)

Fase 1.1 Determinação do público envolvido e metodologia de trabalho

Em linhas gerais, a metodologia de desenvolvimento do PE busca seguir os princípios da efetiva participação das pessoas (Seção 2.3.2). Assim, para as duas escolas consideradas nesse estudo, o público envolvido diretamente no PE é constituído por um grupo de até 35 participantes. Sempre com o envolvimento integral da direção, coordenação e supervisão, esse grupo conta também com uma considerável representação de professores/funcionários da escola (até 20 participantes). Apesar de constituir-se uma representação menor, é imprescindível a participação da comunidade (até 10 participantes).

A participação e um significativo envolvimento dos professores/funcionários no PE devem ser garantidos, principalmente, para:

- possibilitar uma amplitude de percepções nos diagnósticos (fases 1.3 a 1.5);
- assegurar a representatividade na fixação de objetivos (fases 1.6 e 1.7);
- facilitar a negociação de metas e a implementação do plano (fases 1.10 e 1.11).

Justificada, em parte, pelos mesmos argumentos da participação dos professores/funcionários, a participação da comunidade ocorre, principalmente, através de representantes:

- de associações dos pais dos alunos;
- de associações de ex-alunos;
- de entidades religiosas vinculadas à escola;
- de entidades empresariais da comunidade.

Esse grupo, sempre escolhido e convidado pela direção da escola, participa das reuniões de construção do PE que, num período de no máximo três meses, consomem 40 horas de trabalho conjunto. Difícil de dimensionar e ocorrendo em reuniões paralelas que podem envolver outros participantes, um trabalho paralelo de reuniões de subgrupos alimenta de informações e sugestões o grupo de construção do PE.

Fase 1.2 Conceitos e princípios do PE e suas interfaces com GP e AD

Na Fase 1.2, os conceitos e princípios do PE, principalmente alicerçados nas seções 2.4, 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3, são compartilhados com o grupo de construção do PE que, em caráter preliminar, toma conhecimento dos principais conceitos da GP e AD (ver seções 2.2.1, 2.2.4, 3.2.1 e 3.2.3) e de suas interfaces com o PE (ver seções 3.2.6, 3.3.11 e 3.4).

Após, a decisão de um prazo para construção do PE deve ser tomada pelo grupo. Em geral, conforme realidades do ambiente e entendimentos do grupo, esse prazo configura-se entre 3 e 6 anos (ver Seção 2.4.1).

Fase 1.3 Elaboração do cenário de referência e da visão

Tomada a decisão do prazo, o grupo passa para o exercício de construção de um cenário de referência com essa expectativa de tempo futuro que, de forma análoga, servirá de parâmetro na constituição de uma visão de futuro para a instituição (ver seções 3.1.5 e 2.4.2).

Fase 1.4 Construção da missão e valores da escola

É nesta fase que o grupo deve procurar a explicitação de valores que, tendo caráter permanente na constituição e história da organização, devem ter presença garantida no seu futuro e, conseqüentemente, em seus objetivos e projetos (ver seções 3.1.5 e 2.4.2).

Fase 1.5 Elaboração do diagnóstico do ambiente

Essencial para o direcionamento coerente da instituição, o diagnóstico do ambiente normalmente desdobra-se nas perspectivas interna (forças e fraquezas) e externa (oportunidades e ameaças). Citado como modelo SWOT no referencial teórico (na Seção 3.1.5), esse diagnóstico é muitas vezes denominado de Matriz FOFA (das letras iniciais das palavras **F**orças, **O**portunidades, **F**raquezas e **A**meaças).

Um aprimoramento que qualifica e, contudo, pode muitas vezes dificultar a construção do diagnóstico é o exercício de mapeamento e interpretação das interações entre fatores internos e externos de avaliação da instituição. Nessa fase, as seções 3.1.4 e 2.4.3 servem de referência.

Fase 1.6 Formulação dos objetivos e estratégias da escola

Com base no diagnóstico construído, os objetivos estratégicos da escola são esboçados. No modelo proposto, esses objetivos, que constituem as principais direções escolhidas pela instituição, são concretizados por um conjunto de estratégias (ver seções 3.1.4

e 2.4.4).

Fase 1.7 Fixação de projetos e ações prioritários para desdobramento do PE

A efetiva implementação das estratégias concebidas ocorre através de projetos e ações programados e concretizados (ver seções 3.1.4 e 2.4.4).

Fase 1.8 Classificação dos processos conforme sua interface estratégica

Orientada pela vinculação com os objetivos e estratégias da escola, a classificação dos processos organizacionais orientará a instituição para a gestão de processos (ver seções 3.2.6 e 3.4).

Fase 1.9 Elaboração de um conjunto de indicadores estratégicos

A construção preliminar desse conjunto de indicadores, além de facilitar uma primeira sistematização para o acompanhamento da realização dos objetivos estratégicos da escola, representará um exercício inicial para a efetiva vinculação PE e AD (ver seções 3.2.6, 3.3.19 e 3.4).

Fase 1.10 Realização do processo de negociação de metas

Inicialmente facilitada pela ampla participação dos níveis tático e operacional da escola no PE, a negociação de metas ocorre de forma problemática com base nesse primeiro conjunto de indicadores (Fase 1.9) para, mais tarde, com o sistema de indicadores

devidamente articulado (Etapa 3), ser implementada mais efetiva e eficazmente na instituição.

Fase 1.11 Sistematização do acompanhamento da implementação do PE

Viabilizada principalmente através da Fase 1.9, a sistematização do acompanhamento da implementação do PE e conseqüente avaliação dos projetos e ações estratégicos, aperfeiçoa-se com o desenvolvimento do sistema de indicadores coerentemente vinculado às estratégias organizacionais. O retorno à Fase 1.5 (diagnóstico do ambiente) representa necessidade de cíclicas revisões do diagnóstico da instituição e, conseqüentemente, de seus objetivos, estratégias, projetos e ações.

Após a implementação dessas 11 fases, os processos formais de PE passam a, pelo menos, buscar espaços consistentes nas perspectivas tática e operacional de toda a escola. Com a intensa participação e compartilhamento de todas as perspectivas da realidade escolar, os boicotes e reações opostos à estratégia são minimizados e revertidos em sua origem. Mesmo que embrionariamente, a avaliação de desempenho (AD) começa a garantir o alinhamento entre o estratégico (PE), o tático e o operacional da instituição (GP).

4.2.2 Detalhamento da Etapa 2 - Gestão de Processos (GP)

Fase 2.1 Conceitos e princípios da GP e suas interfaces com PE e AD.

Na Etapa 2 da sistemática, contando com o mesmo público da Etapa 1, também se

busca seguir os princípios da efetiva participação das pessoas (Seção 2.3.2). Agora os conceitos e princípios da gestão de processos (seções 3.2 e 2.2) são compartilhados com o grupo que, com mais intensidade, passa a perceber as interfaces com o PE (ver seções 3.2.6 e 3.4).

De importância capital para essa etapa, é indicada uma profunda reflexão sobre as contradições existentes entre o enfoque funcional de organização (ou tradicional) e o enfoque no processo (ver Seção 3.2.3) que, sensibilizando para uma nova forma de perceber a instituição, representa a construção de uma visão mais integrada para cada indivíduo com ela envolvido.

Novamente estimada em 40 horas de trabalho conjunto (mesmo grupo da Etapa 2), essa etapa poderá, devido à necessidade de intenso trabalho paralelo de subgrupos, estender-se pelo período de seis meses.

Fase 2.2 Determinação dos processos estratégicos

A determinação dos processos considerados estratégicos, que está estruturada na classificação estabelecida na Fase 1.8 do PE, é nesse momento aprimorada com ênfase nos conceitos e princípios da gestão de processos (ver seções 3.2.6 e 3.4).

Fase 2.3 Capacitação para racionalização e aperfeiçoamento de processos

Com a visualização de um conjunto prioritário de processos, é desencadeada a capacitação para aplicação de métodos visando a racionalização e aperfeiçoamento dos

mesmos. (ver seções 2.2.3, 2.2.6, 2.2.7, 3.2.4 e 3.2.5).

Fase 2.4 Estruturar indicadores para processos

Resgatando e garantindo vinculação com as fases 1.9 e 1.10, para cada um dos processos selecionados, com profundidade adequada a sua importância, é estabelecido um conjunto de indicadores de desempenho (ver seções 3.3.2 e 3.3.3, as seções sobre CI e BSC, principalmente as 3.3.9 e 3.3.17).

Fase 2.5 Mapeamento, análise e melhoria de processos

Apoiada na Fase 2.4, o mapeamento, análise e melhoria de processos organizacionais estratégicos são sistematizados e exercitados (ver seções 2.2.3, 2.2.6, 2.2.7, 3.2.4, 3.2.5, 3.3.9 e 3.3.17).

4.2.3 Detalhamento da Etapa 3 – Avaliação de Desempenho (AD)

Fase 3.1 Conceitos e princípios da AD e suas interfaces com PE e GP

Sempre preservando as premissas de participação das pessoas (Seção 2.3.2) e o mesmo grupo de trabalho, a Etapa 3 inicia com a apresentação dos conceitos e princípios da avaliação de desempenho (ver seções 3.3.1 e 3.3.2) e suas interfaces com o PE e GP (seções 3.4 e 3.2.6).

Fundamental para essa etapa e, conseqüentemente, para o PE e a GP, é o caráter e ênfases da avaliação de desempenho. Devendo superar o seu tradicional caráter como meio de controle gerencial, a AD deve enfatizar, constantemente, seu intento de propiciar *feedback* e aperfeiçoamento de processos e direção estratégica para a instituição.

Similar à Etapa 2, também por exigir considerável esforço paralelo de subgrupos, os trabalhos dessa etapa podem ser estendidos por seis meses e, estima-se, implicam em 40 horas de reuniões conjuntas com o grupo original e subgrupos.

Fase 3.2 Formatação e implementação do sistema de indicadores

Sempre visando sustentar os objetivos estratégicos e o aperfeiçoamento de processos (vincular à Fase 1.9 do PE e à Fase 2.4 da GP), a formatação e implementação do sistema de indicadores podem ser organizadas a partir dos referenciais citados (ver referências e equivalências na Tabela 15).

Tabela 15 - PERSPECTIVAS PARA O SISTEMA DE INDICADORES

Sander	BSC	CI
• Indicadores de Eficiência	• Perspectiva Financeira	• Foco Financeiro
• Indicadores de Eficácia	• Perspectiva dos Processos	• Foco no Processo
• Indicadores de Efetividade	• Perspectiva do Cliente	• Foco no Cliente
• Indicadores de Relevância	• Perspectiva do Aprendizado e Crescimento	• Foco na Renovação e Desenvolvimento e Foco Humano

Fonte: Adaptado pelo autor (essencialmente das seções 2.1, 3.3.6 e 3.3.14).

Por não assumir um caráter prescritivo, o modelo de perspectivas para os indicadores é trabalhado e construído para cada instituição. Contudo, preserva-se o enfoque da estrutura do BSC, principalmente quanto às vinculações e considerações estratégicas.

Fase 3.3 Mapa de vinculação dos indicadores e suas perspectivas

A partir de um conjunto de indicadores definidos e agrupados por perspectivas, a reflexão sobre as vinculações existentes garantem o foco estratégico para instituição (Seção 3.3.19).

Fase 3.4 Avaliação e acompanhamento da SIAGE

Composta por uma sistemática reflexão sobre os resultados da GP, do PE e da AD, a prática dessa fase representa o efetivo caminho para a gestão estratégica com a utilização da SIAGE (Seção 3.4).

4.3 Considerações Finais

Ao concluir o esboço da SIAGE, na intenção de possibilitar maior clareza e entendimento dos passos da sistemática, cabe enfatizar a necessidade de apreciação dos desdobramentos apresentados nos casos de aplicação do próximo capítulo. Antes de tudo, com esses exemplos, não se tendo a pretensão prescritiva, deseja-se caracterizar e defender a elasticidade da abordagem na sua prática.

5 APLICAÇÕES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA SIAGE

Neste capítulo são apresentados os dois casos de aplicação da SIAGE nas instituições selecionadas, ponderando-se sobre as peculiaridades de cada escola quanto aos resultados alcançados e as fases efetivamente percorridas. Em cada fase discutem-se as abordagens adotadas e, quando de sua implementação, as dificuldades e os efeitos obtidos. Essas ponderações, por sua vez, possibilitam o aprimoramento da sistemática exposta no Capítulo 4.

Como forma de preservação das comunidades escolares envolvidas, a identificação das escolas é omitida a pedido de sua direção. Contudo, minimizando-se as possibilidades de exposição, procura-se uma caracterização que, com riqueza de detalhes, leve a uma boa visualização da instituição e de seu contexto em cada momento da implantação.

5.1 Caso de Implantação – Escola A

Localizada no Vale do Taquari, a Escola A foi fundada em 1993 quando iniciou suas atividades envolvendo somente o Ensino Fundamental. Somente mais tarde, em 1998, o Ensino Médio começou a ser implantado.

Escola particular não confessional (mantenedora e administração leigas), possui 301 alunos, 25 professores e 7 funcionários que contam com a seguinte infra-estrutura:

- 12 salas de aula; Auditório;
- Laboratório de informática com 15 computadores;
- Laboratório de Ciências;
- Sala dos Professores;
- Sala de Atendimentos;
- Secretaria com 2 computadores;
- Recepção e reprografia;
- 3 banheiros;
- Biblioteca com 8.000 livros e 1 computador;
- Quadra coberta;
- Pátio com área coberta;
- Cantina;
- Área para horta escolar.

Nos últimos 10 anos, de 1995 a 2004, a evolução no número de alunos pode ser

observada na Figura 21.

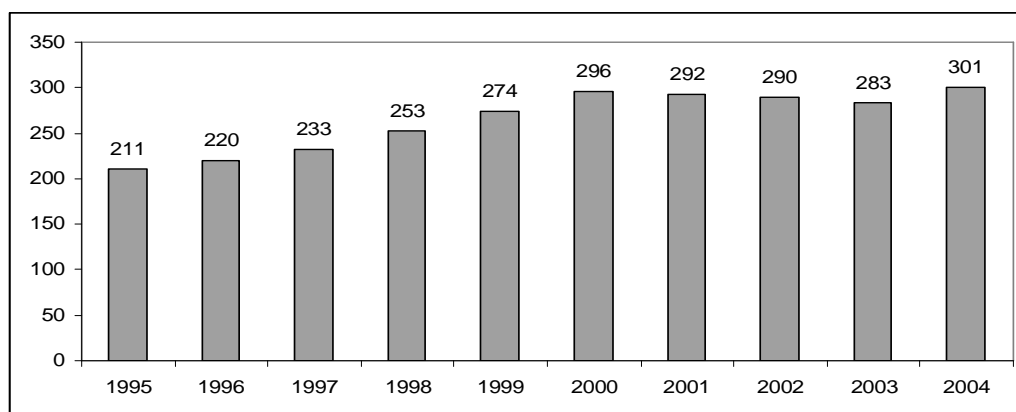


Figura 21 - ESCOLA A – EVOLUÇÃO NO NÚMERO DE ALUNOS
Fonte: Dados coletados pelo autor em jan/2005

Qualificação do corpo docente pode ser estimada por sua formação: 13 professores possuem pós-graduação; os professores graduados são 9; com graduação em andamento são 3 professores.

5.1.1 Implantação da SIAGE – Escola A

Na Figura 22 aparecem evidenciadas as fases da SIAGE, incluindo o planejamento estratégico construído a partir de 2000, implantadas na escola. A figura, além do período, indica também as fases parcialmente implantadas e não implantadas. Outra ênfase de observação sobre a Figura 22 pode ser feita nas vinculações entre fases (linhas tracejadas e pontilhadas).

As situações constatadas em cada fase são ilustradas nos próximos parágrafos.

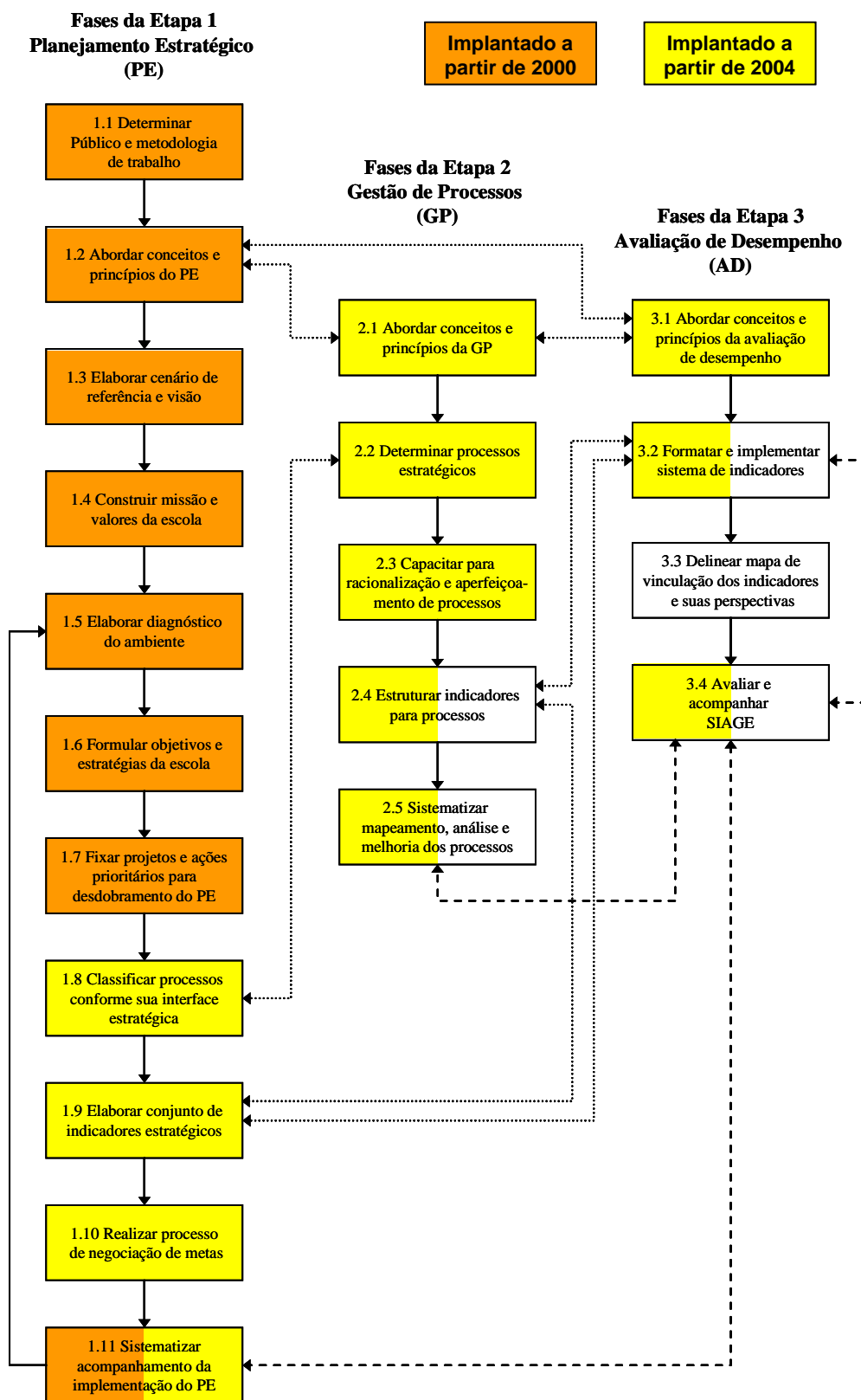


Figura 22 - IMPLANTAÇÃO DA SIAGE – ESCOLA A
Fonte: Elaborado pelo autor.

5.1.2 Escola A - Planejamento Estratégico (PE)

Fase 1.1 Determinação do público envolvido e metodologia de trabalho - Escola A

No PE a Escola A buscou efetivar princípios da participação da Seção 2.3.2. O público envolvido diretamente no PE foi constituído por um grupo de 24 participantes. Com o envolvimento integral da direção, coordenação e supervisão, o processo contou também com uma considerável representação de professores/funcionários da escola (17 participantes) e pessoas da comunidade (5 participantes).

A participação e um significativo envolvimento dos professores/funcionários no PE foram garantidos e possibilitaram o compartilhamento das mais variadas percepções, uma boa representatividade nas discussões e menores dificuldades para o estabelecimento de metas e implantação do plano. Permitindo benefícios similares à participação dos professores/funcionários, a participação da comunidade ocorreu através de representantes dos pais dos alunos e de entidades empresariais da comunidade.

Esse grupo, convidado pela direção da escola, participou das reuniões de construção do PE que, num período de dois meses, envolveu mais de 40 horas de trabalho conjunto. Difícil de dimensionar porque ocorreram em reuniões paralelas, o envolvimento de outros participantes foi intenso e alimentou com informações e sugestões grupo de construção do PE.

Fase 1.2 Conceitos e princípios do PE e suas interfaces com GP e AD - Escola A

Na Fase 1.2, os conceitos e princípios do PE, principalmente alicerçados nas seções 2.4, 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3, foram compartilhados com o grupo de construção do PE que, em caráter preliminar, tomou conhecimento dos principais conceitos da GP e AD (ver seções 2.2.1, 2.2.4, 3.2.1 e 3.2.3) e de suas interfaces com o PE (ver seções 3.2.6, 3.3.11 e 3.4). Um roteiro geral dos princípios e conceitos abordados pode ser observado no Anexo 1.

A seguir, a decisão de um prazo de 5 anos para o primeiro ciclo (2000-2005) do PE na escola foi tomada pelo grupo. Um número maior de anos foi rebatido pelas seguintes questões:

- Ambiente em rápida transformação na cidade;
- Em cinco anos, a renovação dos alunos pode chegar a 50%;
- Por tratar-se do 1º. Ciclo do PE, as dificuldades de projeções maiores foram

consideradas.

Fase 1.3 Elaboração do cenário de referência e da visão - Escola A

Tomada a decisão do prazo, o grupo passou para o exercício de construção de um cenário de referência com essa expectativa de tempo futuro que, de forma análoga, serviu de parâmetro na constituição de uma visão de futuro para a instituição. As principais opiniões sobre o Cenário e a Visão da escola para 2005 estão na Figura 23.

Cenário – idéias centrais:
• Abertura política internacional.
• Aumento da possibilidade de acesso à escola.
• Aumento das expectativas de vida para idosos.
• Ausência de lideranças políticas novas e significativas.
• Busca exagerada de modismos educacionais.
• Confusão entre educação, instrução e cultura.
• Crescente consciência do cuidado com o meio ambiente.
• Crescimento da tecnologia da informação e comunicação.
• Crescimento das ONG's.
• Crescimento do mercado informal.
• Crescimento na consciência solidária.
• Decepção da população com a trajetória do Governo.
• Degeneração do sistema público de saúde.
• Dependência da política e economia internacional.
• Desvalorização dos profissionais da educação.
• Diminuição do analfabetismo.
• Emergência da mulher e do negro.
• Expansão da oferta de vagas no Ensino Superior.
• Influência das políticas públicas.
• Interesses partidários acima das necessidades nacionais.
• Mercantilização da educação.
• Movimentos sociais de reivindicações.
• Nível de desemprego estável, renda concentrada cada vez mais.
• O mercado de trabalho não absorve os formados.
• Valorização do empreendedorismo e do protagonismo.
• Valorização dos Conselhos Municipais.
• Violência.
• Vulnerabilidade social, inseguranças, tensões e aumento da violência.
Visão 2005 – idéias centrais:
Tornar-se uma escola respeitada e destacada por sua postura inovadora e responsável na comunidade.

Figura 23 - IDÉIAS CENTRAIS SOBRE O CENÁRIO E A VISÃO DA ESCOLA A
 Fonte: Elaborado pelo autor.

Fase 1.4 Construção da missão e valores da escola - Escola A

Nessa fase o grupo procurou a explicitação de seus valores que, tendo caráter permanente na constituição e história da organização, foram discutidos e estabelecidos no

contexto de uma significativa diversidade de opiniões. Consideradas como premissas organizacionais, na Figura 24 visualiza-se as principais idéias discutidas para a construção da Missão e Valores da Escola A.

Missão – idéias centrais:
• Oferecer excelência na educação
• Oportunizando a construção e a transformação do conhecimento
• Com o compromisso da busca da cidadania
• Integrando-se à Comunidade
Valores – idéias centrais:
• AUTO-SUSTENTAÇÃO
• COMPETÊNCIA
• DISCIPLINA
• HUMANIZAÇÃO
• RESPEITO
• RESPONSABILIDADE
• SOLIDARIEDADE
• VALORIZAÇÃO DA VIDA

Figura 24 - IDÉIAS CENTRAIS SOBRE A MISSÃO E OS VALORES DA ESCOLA A
Fonte: Elaborado pelo autor.

Fase 1.5 Elaboração do diagnóstico do ambiente - Escola A

Essencial para o direcionamento coerente da instituição, o diagnóstico do ambiente foi desdobrado nas perspectivas interna (forças e fraquezas) e externa (oportunidades e ameaças). Nessa fase, as seções 3.1.4 e 2.4.3 serviram de referência.

Um aprimoramento que qualifica e, contudo, pode muitas vezes dificultar a construção do diagnóstico é o exercício de mapeamento e interpretação das interações entre fatores internos (forças/fraquezas) e externos (oportunidades/ameaças) de avaliação da instituição. Esse procedimento foi realizado pela Escola A conforme consta nas Figuras 25, 26, 27 e 28 (modelo SWOT 2000).

		Forças	
(Intensidades)			
Oportunidades		1. Espírito comunitário da comunidade escolar - (3)	
1. Valorização da educação pela comunidade regional – (3)	┘	2. Corpo docente empenhado para crescer - (3)	
2. Avanço tecnológico – (3)		3. Diferencial pedagógico – formação para a cidadania - (3)	
3. Concorrência amena das escolas particulares locais e regionais – (3)	┘	4. Tecnologias usadas como ferramenta - (3)	
4. Oportunidades de utilização dos meios de comunicação – (3)		5. Professores especializados - (3)	
5. Abertura para inserção da escola no contexto local e regional – (3)	┘	6. Organização da escola - (2)	
6. Demanda por atividades comunitárias – (3)		7. Ensino de boa qualidade - (2)	
Interatividade das FORÇAS (3)	4	8. Apoio e participação dos pais- (3)	
	5	9. Comprometimento da Direção - (3)	
	6	10. Atendimento personalizado - (3)	
	5	11. Localização - (2)	
	3	12. Bom domínio das formas de divulgação - (1)	
	3	13. Conselho Comunitário - (2)	
	4	14. Segurança no pátio -	
	3	15. Educação com afetividade - (2)	
	3	Interatividade das OPORTUNIDADES	11
	8		8
	6		6
	9		9
	8		8

Figura 25 - DIAGNÓSTICO ESCOLA A – FORÇAS X OPORTUNIDADES
Fonte: Elaborado pelo autor.

		Fraquezas	
(Intensidades)			
Ameaças		1. Metade do corpo docente leciona na escola pública e particular da cidade – (3)	
1. Dificuldade financeira da comunidade – (3)	┘	2. Espaço físico e instalações com poucas possibilidades de expansão - (3)	
2. Desvalorização da educação pela comunidade urbana da cidade – (2)		3. Falta de acervo bibliográfico atualizado - (2)	
3. Segmentos urbanos fazendo propaganda contra a escola – (2)	┘	4. Ausência de interdisciplinaridade como prática pedagógica – (3)	
4. Carência de transporte escolar – bairros e municípios vizinhos – (1)		5. Dificuldades com comunicação interna - (2)	
Interatividade das FRAQUEZAS (1)	3	6. Amadorismo quanto à comunicação externa - (3)	
	2	7. Falta de clareza quanto a definição de atribuições - (2)	
	0	8. Dificuldade de perceber nossas fraquezas e as ameaças externas - (2)	
	1	Interatividade das AMEAÇAS	5
	3		5
	4		5
	2		6
	3		2
	2		3
	2		2

Figura 26 - DIAGNÓSTICO ESCOLA A – FRAQUEZAS X AMEAÇAS
Fonte: Elaborado pelo autor.

		Forças	
		(Intensidades)	
Ameaças	1. Dificuldade financeira da comunidade – (3)	┘	1. Espírito comunitário da comunidade escolar - (3)
	2. Desvalorização da educação pela comunidade urbana da cidade – (2)	┘	2. Corpo docente empenhado para crescer - (3)
	3. Segmentos urbanos fazendo propaganda contra a escola – (2)	┘	3. Diferencial pedagógico – formação para a cidadania - (3)
	4. Carência de transporte escolar – bairros e municípios vizinhos – (1)	┘	4. Tecnologias usadas como ferramenta - (3)
	Interatividade das FORÇAS	3	2
		┘	5. Professores especializados - (3)
		┘	6. Organização da escola - (2)
		┘	7. Ensino de boa qualidade - (2)
		┘	8. Apoio e participação dos pais- (3)
		┘	9. Comprometimento da Direção - (3)
		┘	10. Atendimento personalizado - (3)
		┘	11. Localização - (2)
		┘	12. Bom domínio das formas de divulgação - (1)
		┘	13. Conselho Comunitário - (2)
		┘	14. Segurança no pátio -
		┘	15. Educação com afetividade - (2)
		6	Interatividade das AMEAÇAS
		10	
		14	
		1	

Figura 27 - DIAGNÓSTICO ESCOLA A – FORÇAS X AMEAÇAS
Fonte: Elaborado pelo autor.

		Fraquezas	
		(Intensidades)	
Oportunidades	1. Valorização da educação pela comunidade regional – (3)	┘	1. Metade do corpo docente leciona na escola pública e particular da cidade – (3)
	2. Avanço tecnológico – (3)	┘	2. Espaço físico e instalações com poucas possibilidades de expansão - (3)
	3. Concorrência amena das escolas particulares locais e regionais – (3)	┘	3. Falta de acervo bibliográfico atualizado - (2)
	4. Oportunidades de utilização dos meios de comunicação – (3)	┘	4. Ausência de interdisciplinaridade como prática pedagógica – (3)
	5. Abertura para inserção da escola no contexto local e regional – (3)	┘	5. Dificuldades com comunicação interna - (2)
	6. Demanda por atividades comunitárias – (3)	┘	6. Amadorismo quanto à comunicação externa - (3)
		┘	7. Falta de clareza quanto a definição de atribuições - (2)
		┘	8. Dificuldade de perceber nossas fraquezas e as ameaças externas - (2)
		6	Interatividade das OPORTUNIDADES
		4	
		6	
		3	
		3	
		2	
		5	
		2	
		5	
		2	
		2	
		4	

Figura 28 - DIAGNÓSTICO ESCOLA A – FRAQUEZAS X OPORTUNIDADES
Fonte: Elaborado pelo autor.

Com uma visão genérica, do conjunto de fatores e interações percebido e discutido, o grupo identificou:

- A interatividade entre fatores internos e externos para a maioria dos cruzamentos analisados (símbolo ‘⊥’ utilizado nas Figuras 25, 26, 27 e 28);
- O reduzido número de fatores com viés mais negativo (fraquezas e ameaças) em relação aos fatores mais positivos (forças e oportunidades);
- O reduzido número de fatores externos de avaliação (oportunidades e ameaças) em relação aos fatores internos (forças e fraquezas).

Essas considerações, acompanhadas de uma reflexão mais específica e qualitativa dos fatores de avaliação e suas interações, ajudaram o grupo na formulação dos objetivos e estratégias na Fase 1.6.

Fase 1.6 Formulação dos objetivos e estratégias da escola - Escola A

Com base no diagnóstico construído, os objetivos estratégicos da Escola A foram esboçados. No modelo proposto (ver Figura 29), esses objetivos, que constituem as principais direções escolhidas pela instituição, são concretizados por um conjunto de estratégias (ver seções 3.1.4 e 2.4.4).

Apresentando ênfases nas questões ligadas aos temas da comunicação, integração, infra-estrutura e qualidade de ensino, os objetivos da escola foram formulados como resposta aos desafios identificados na Fase 1.5.

1. Criar e implementar programa de marketing
1.1 Fixação e implantação de políticas de marketing interno
1.2 Criação e implantação de políticas de marketing externo e institucional
2. Aprimorar e implementar proposta de excelência na educação
2.1 Estudo e implementação do Projeto Político Pedagógico
2.2 Desenvolvimento e implantação de políticas de recursos humanos
2.3 Criação de Banco de Dados pedagógicos
2.4 Formação integral com o Programa de Responsabilidade Social
3. Ampliar e otimizar espaços físicos da escola
3.1 Criação laboratório de aprendizagem
3.2 Aproveitamento de espaços físicos ociosos
4. Alargar e qualificar a participação na comunidade
4.1 Inserção da comunidade na escola
4.2 Fomento de parcerias institucionais na comunidade
4.3 Promoção do voluntarismo

Figura 29 - IDÉIAS CENTRAIS SOBRE OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DA ESCOLA A
 Fonte: Elaborado pelo autor.

Fase 1.7 Fixação de projetos e ações prioritários no desdobramento do PE - Escola A

A implementação das estratégias concebidas ocorre, principalmente, através de projetos e ações programados e concretizados (ver seções 3.1.4 e 2.4.4). Na Escola A, essa programação se efetivou através de um conjunto de 19 planilhas que traduziram os objetivos e estratégias em projetos e ações com seus respectivos responsáveis, cronograma e formas de avaliação.

Do conjunto de planilhas construídas para 2005, o exemplo apresentado na Figura 30 é parte da Estratégia 1.2 (Criação e implantação de políticas de marketing externo e institucional) referente ao Objetivo 1 (Criar e implementar programa de marketing).

Planejamento Estratégico - Escola A																	
Objetivo: 1. Criar e implementar programa de Marketing																	
Estratégia: 1.2 Criação e implantação de políticas de marketing externo e institucional																	
Ações/Projetos	Responsáveis	Cronograma 2005												Avaliação			Custos
		J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	Indicador	Meta	Real	
1. Aprimorar formas divulgação da escola (utilizar assessoria em comunicação/divulgação)	Claudete, Fátima e Assessoria			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Procura NCI (nº. contatos interessados)	75	55	R\$ 214,70 / mês
														Índice Eficácia do Contato (IEC)	80%	71%	
2. Criar e implantar central de matrículas	Claudete e Márcia	X	X				X	X	X	X	X	X	X	Índice Eficácia da Visita (IEV)	80%	62%	R\$ 324,70 / mês
														Índice Eficácia da Matrícula (IEM)	64%	44%	
														Nº Alunos Novos	48	24	

Figura 30 - EXEMPLO DE UMA PLANILHA DE PROGRAMAÇÃO DA ESCOLA A
Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa programação o grupo garantiu formas de avaliação para todos os projetos e ações estratégicos, sempre se certificando dos custos de investimento envolvidos em cada tópico.

Fase 1.8 Classificação dos processos conforme sua interface estratégica - Escola A

Orientada pela vinculação com os objetivos e estratégias da escola, a classificação dos processos organizacionais preparou a instituição para desencadear a gestão de processos (ver seções 3.2.6 e 3.4). Preliminarmente, o grupo arrolou um conjunto de processos que foram ordenados conforme sua interface estratégica (ver Figura 31).

Processos
1 -Acompanhamento disciplinar aos alunos
2 -Acompanhar e avaliar os professores
3 -Adaptação do novo aluno
4 -Atendimento de emergência médica
5 -Atendimento e orientação pedagógicos aos pais
6 -Atendimento telefônico
7 -Atendimento e orientação pedagógicos aos alunos
8 -Aula do professor
9 -Avaliação do aluno
10 -Capacitação de pessoas
11 -Cobrança
12 -Controle disciplinar
13 -Divulgação para matrículas
14 -Elaboração de horários discentes e docentes
15 -Gerenciamento da rede de computadores
16 -Matrícula
17 -Organização de eventos externos
18 -Organização de eventos internos
19 -Processos da biblioteca
20 -Processos de manutenção
21 -Processos do laboratório de informática
22 -Rematrícula
23 -Reprografia
24 -Reuniões pedagógicas
25 -Seleção de professores
26 -Site da escola
27 -Transferência/Saída de aluno

Figura 31 - PROCESSOS ARROLADOS NA ESCOLA A - 2004
 Fonte: Elaborado pelo autor.

Visando desenvolver a visão de processos na escola, o grupo ponderou sobre a identificação de uma grande quantidade de processos de apoio e administrativos considerados na listagem. Essa constatação será reforçada na classificação promovida na Etapa 2 da SIAGE (Gestão de Processos).

Na Figura 32 as estratégias vinculadas aos processos aparecem entre parênteses. Os processos prioritários (os primeiros da listagem) foram objetos de discussão e, conforme recursos disponíveis, de algum aperfeiçoamento.

Processos (estratégias vinculadas)
16 -Matrícula (1.2 e 2.3)
22 -Rematrícula (1.1 e 2.3)
27 -Transferência/Saída de aluno (1.2 e 2.3)
26 -Site da escola (1.1, 1.2, 2.3 e 4.1)
15 -Gerenciamento da rede de computadores (1.1 e 2.3)
13 -Divulgação para matrículas (1.2)
6 -Atendimento telefônico (1.2)
3 -Adaptação do novo aluno (2.3)
2 -Acompanhar e avaliar os professores (2.2)
7 -Atendimento e orientação pedagógicos aos alunos (2.3)
5 -Atendimento e orientação pedagógicos aos pais (2.3)
10 -Capacitação de pessoas (2.2, 2.4 e 4.3)
19 -Processos da biblioteca (2.3)
21 -Processos do laboratório de informática (2.3)
24 -Reuniões pedagógicas (2.1)
25 -Seleção de professores (2.2)
8 -Aula do professor (2.1)
9 -Avaliação do aluno (2.1)
17 -Organização de eventos externos (4.1 e 4.2)
18 -Organização de eventos internos (4.1 e 4.2)
1 -Acompanhamento disciplinar aos alunos
4 -Atendimento de emergência médica
11 -Cobrança
12 -Controle disciplinar
14 -Elaboração de horários discentes e docentes
20 -Processos de manutenção
23 -Reprografia

Figura 32 - PROCESSOS ORDENADOS CONFORME PE ESTABELECIDO NA ESCOLA A – 2004

Fonte: Elaborado pelo autor.

Fase 1.9 Elaboração de um conjunto de indicadores estratégicos - Escola A

A construção preliminar de um conjunto de indicadores, além de facilitar uma primeira sistematização para o acompanhamento da realização dos objetivos estratégicos da escola, representou um exercício inicial para a efetiva vinculação entre PE e AD (ver seções 3.2.6, 3.3.19 e 3.4). Índice de Eficácia do Contato (IEC), Índice de Eficácia da Visita (IEV) e

Índice de Eficácia Matrícula (IEM) são alguns exemplos de construção de indicadores que estão descritos, respectivamente, nas Figuras 33, 34 e 35.

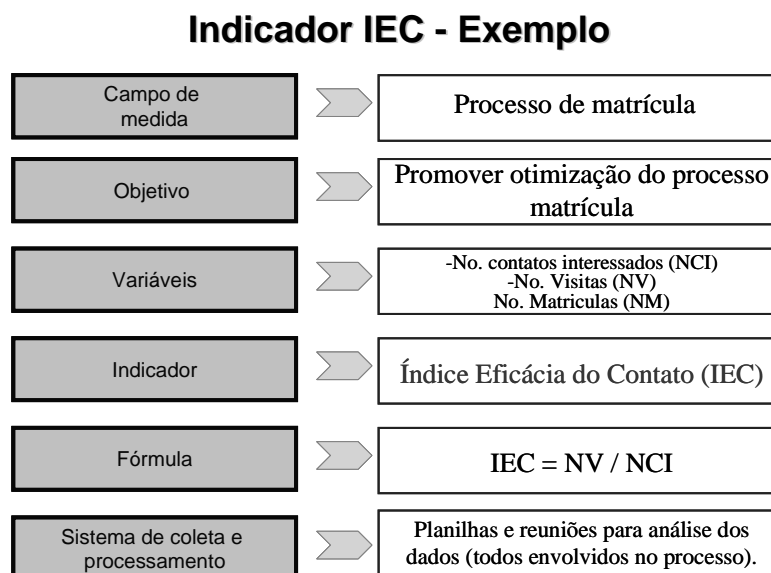


Figura 33 - INDICADOR ESCOLA A – ÍNDICE DE EFICÁCIA DO CONTATO (IEC)
Fonte: Elaborado pelo autor.

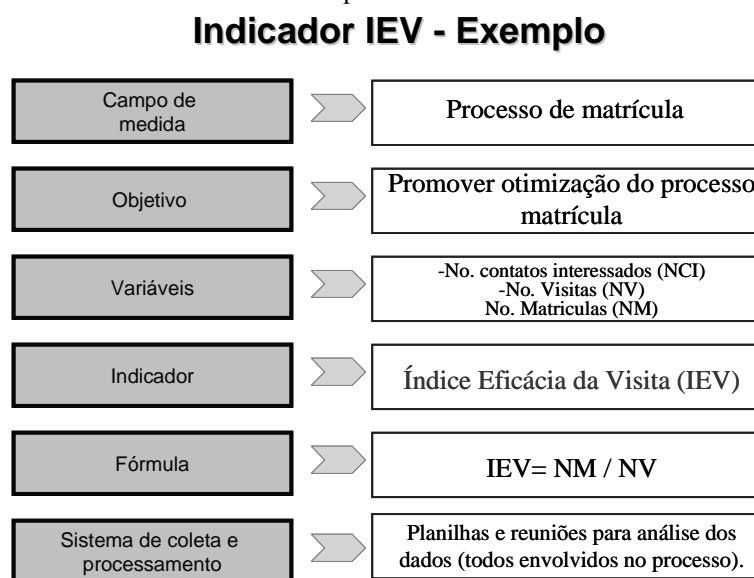


Figura 34 - INDICADOR ESCOLA A – ÍNDICE DE EFICÁCIA DA VISITA (IEV)
Fonte: Elaborado pelo autor.

Indicador IEM - Exemplo

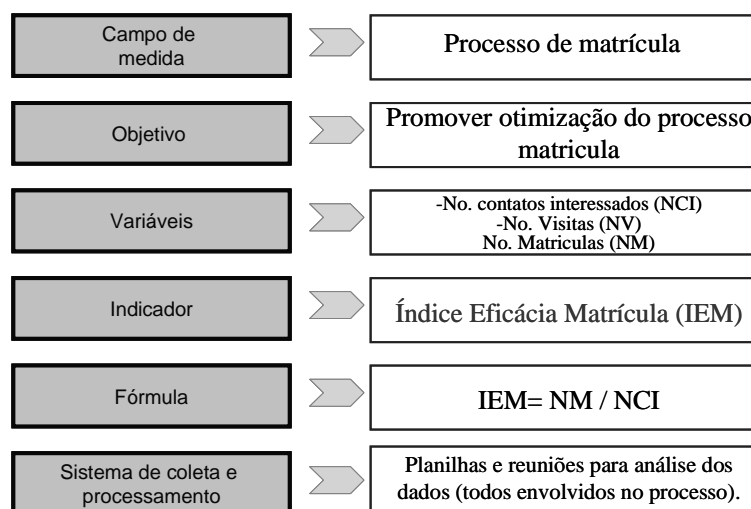


Figura 35 - INDICADOR ESCOLA A – ÍNDICE DE EFICÁCIA DA MATRÍCULA (IEM)
Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses indicadores, em particular, vinculados aos processos considerados estratégicos (rever Fase 1.8), serviram para acompanhar o desencadeamento das estratégias 1.2 e 2.3 (primeiro processo da Figura 32). Assim, os três exemplos de indicadores apresentados são ligados à matrícula de novos alunos e, auxiliando na avaliação da Estratégia 1.2, constam da planilha da Figura 30.

Fase 1.10 Realização do processo de negociação de metas - Escola A

Inicialmente facilitada pela ampla participação no PE da Escola A, a negociação de metas ocorreu de forma tensa com base nesse primeiro conjunto de indicadores (Fase 1.9). Em parte porque, em um primeiro momento, todo instrumento de avaliação é desconfortável para as pessoas, isso ocorreu também pelas seguintes razões:

- A falta de experiências passadas e de parâmetros históricos para o processo de

negociação (a saída/transferência de alunos que nunca foi foco de reflexão e mensuração, a difícil mensuração dos aspectos intangíveis do processo ensino-aprendizagem, são alguns exemplos);

- Para alguns indicadores não se pode levantar informações precisas sobre o passado (a procura de novos alunos pela escola é um bom exemplo – os registros de anos anteriores, se existiram, foram descartados);
- Em alguns casos o custo de levantamento de informações passadas não compensa e a decisão, quase sempre, é de se registrar a partir de um determinado momento (o levantamento dos motivos de saída/transferências de alunos pode servir de exemplo nesse caso).

Fase 1.11 Sistematização do acompanhamento da implementação do PE - Escola A

Viabilizada principalmente através da Fase 1.9, a sistematização mais formal (através de indicadores) do acompanhamento da implementação do PE na Escola A só ocorreu a partir de 2004. Até esse ano o acompanhamento foi essencialmente qualitativo e, conseqüentemente, a avaliação dos projetos e ações estratégicos também.

O retorno à Fase 1.5 (diagnóstico do ambiente) representa necessidade de cíclicas revisões do diagnóstico da instituição e, conseqüentemente, de seus objetivos, estratégias, projetos e ações. Com a implantação dessas 11 fases, os processos formais de PE da Escola A passaram a abrir espaços consistentes nas práticas da gestão escolar. Com a intensa participação e compartilhamento de todas as perspectivas da realidade escolar, os boicotes e reações opostos à estratégia foram paulatinamente minimizados e revertidos a partir de sua

origem. Conforme exemplificado na Fase 1.9, mesmo que embrionariamente, a avaliação de desempenho (AD) começou a garantir o alinhamento entre o estratégico (PE), o tático e o operacional da instituição (GP).

5.1.3 Escola A - Gestão de Processos (GP)

Fase 2.1 Conceitos e princípios da GP e suas interfaces com PE e AD - Escola A

Após quatro anos do início do processo de PE, a Escola A começou as iniciativas com foco na Gestão de Processos. Com oito novos participantes (do total de 23), aqui também se buscou seguir os princípios da efetiva participação das pessoas (Seção 2.3.2). Os conceitos e princípios da gestão de processos (seções 3.2 e 2.2) foram compartilhados com o grupo que, com mais intensidade, passou a perceber melhor as interfaces com o PE (ver seções 3.2.6 e 3.4).

De importância considerável para essa etapa, foi promovida uma reflexão sobre as contradições existentes entre o enfoque funcional de organização (ou tradicional) e o enfoque no processo (ver seções 3.2.3, 3.2.4 e Anexo 2) que, sensibilizando para uma nova forma de perceber a instituição, auxiliou na construção de uma visão mais integrada para cada indivíduo envolvido com a Escola A.

Devido à necessidade de intenso trabalho paralelo de subgrupos, essa etapa estendeu-se pelo período de cinco meses e consumiu outras 40 horas de trabalho conjunto.

Fase 2.2 Determinação dos processos estratégicos - Escola A

A determinação dos processos considerados estratégicos, que está estruturada na classificação estabelecida na Fase 1.8 do PE, foi aprimorada com ênfase nos conceitos e princípios da gestão de processos (ver seções 3.2.6 e 3.4).

Processos (estratégias vinculadas)	(Classificação)
• Aula do professor (2.1)	(PP) (PC)
• Avaliação do aluno (2.1)	(PP) (PC)
• Adaptação do novo aluno (2.3)	(PP) (PC)
• Matrícula (1.2 e 2.3)	(PA) (PC)
• Transferência/Saída de aluno (1.2 e 2.3)	(PA) (PC)
• Site da escola (1.1, 1.2, 2.3 e 4.1)	(PA) (PC)
• Gerenciamento da rede de computadores (1.1 e 2.3)	(PA) (PC)
• Divulgação para matrículas (1.2)	(PA) (PC)
• Atendimento telefônico (1.2)	(PA) (PC)
• Acompanhar e avaliar os professores (2.2)	(PP)
• Atendimento e orientação pedagógicos aos alunos (2.3)	(PP)
• Reuniões pedagógicas (2.1)	(PP)
• Rematrícula (1.1 e 2.3)	(PA)
• Atendimento e orientação pedagógicos aos pais (2.3)	(PA)
• Capacitação de pessoas (2.2, 2.4 e 4.3)	(PA)
• Processos da biblioteca (2.3)	(PA)
• Processos do laboratório de informática (2.3)	(PA)
• Seleção de professores (2.2)	(PA)
• Organização de eventos externos (4.1 e 4.2)	(PA)
• Organização de eventos internos (4.1 e 4.2)	(PA)
• Acompanhamento disciplinar aos alunos	(PA)
• Atendimento de emergência médica	(PA)
• Cobrança	(PA)
• Controle disciplinar	(PA)
• Elaboração de horários discentes e docentes	(PA)
• Processos de manutenção	(PA)
• Reprografia	(PA)

Figura 36 - CLASSIFICAÇÃO DOS PROCESSOS – ESCOLA A
Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Figura 36 é apresentada a nova classificação dos processos (ver Seção 3.2.2) utilizando os conceitos de Processo Primário (PP), Processo de Apoio (PA) e Processo-Chave (PC). Com a ordenação aprimorada, passa-se à aplicação da Fase 2.3 para os processos-chave identificados.

Fase 2.3 Capacitação para racionalização e aperfeiçoamento de processos - Escola A

Com a visualização de um conjunto prioritário de processos, foi realizada a capacitação para aplicação de métodos visando a racionalização e aperfeiçoamento dos mesmos. (ver seções 2.2.3, 2.2.6, 2.2.7, 3.2.4 e 3.2.5). No anexo 3 são apresentados alguns conceitos e instrumentos utilizados nessa fase.

Fase 2.4 Estruturar indicadores para processos - Escola A

Resgatando e garantindo vinculação com as fases 1.9 e 1.10, para cada um dos processos selecionados, com profundidade adequada a sua importância, é estabelecido um conjunto de indicadores de desempenho (ver seções 3.3.2 e 3.3.3, as seções sobre CI e BSC, principalmente as 3.3.9 e 3.3.17). Nas Figuras 33, 34 e 35 alguns exemplos de indicadores são mostrados para o processo-chave de matrícula do novo aluno.

Fase 2.5 Mapeamento, análise e melhoria de processos - Escola A

Apoiados na Fase 2.3 e 2.4, o mapeamento, análise e melhoria de processos organizacionais estratégicos foram sistematizados e exercitados (ver seções 2.2.3, 2.2.6, 2.2.7,

3.2.4, 3.2.5, 3.3.9 e 3.3.17). Nessa fase, como ferramenta clássica de apoio à atividade, foi utilizada o fluxograma de processo (ver exemplo para o processo de matrícula na Figura 37).

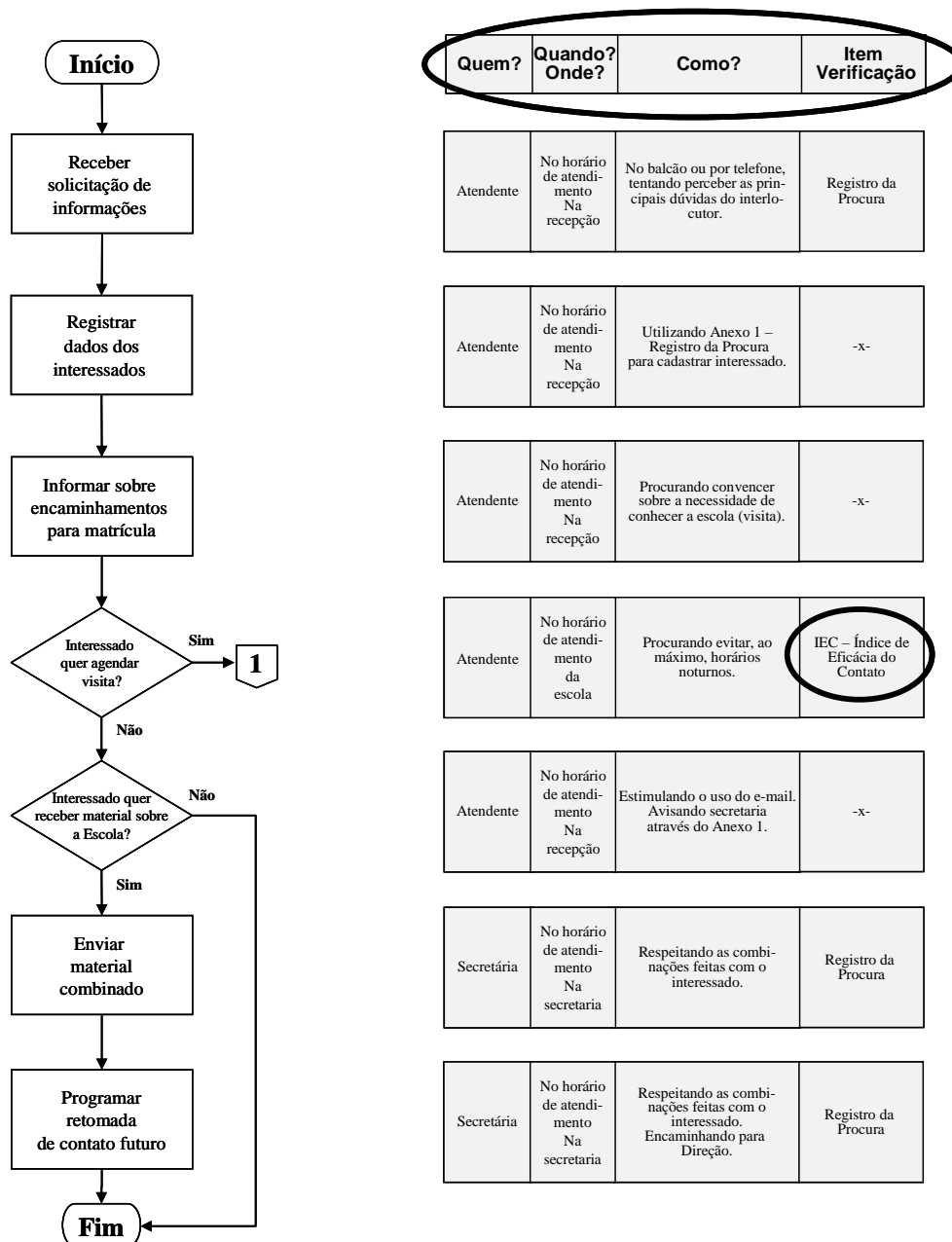


Figura 37 - FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE MATRÍCULA – ESCOLA A
Fonte: Elaborado pelo autor.

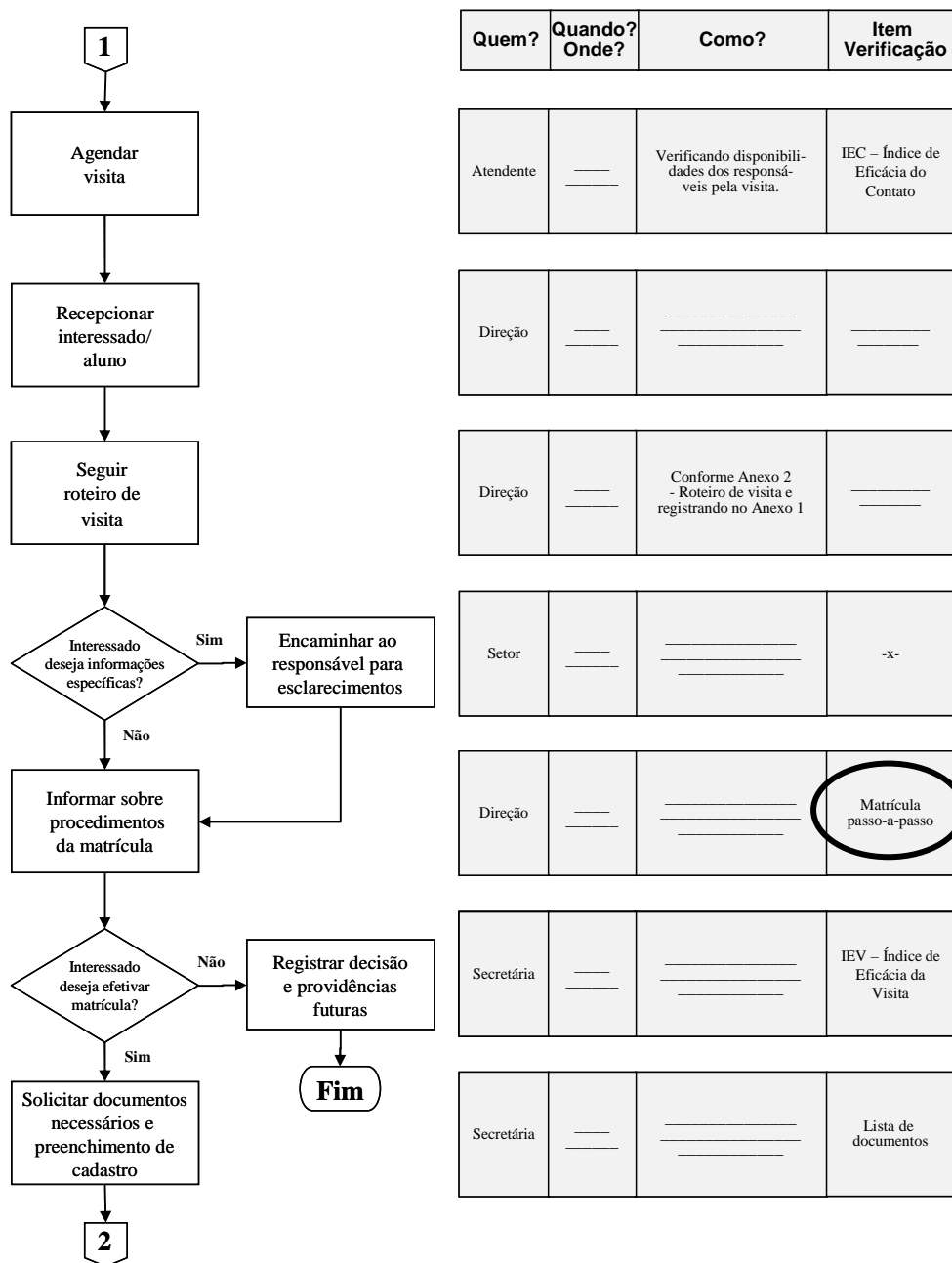


Figura 37 - FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE MATRÍCULA – ESCOLA A (CONTINUAÇÃO)
 Fonte: Elaborado pelo autor.

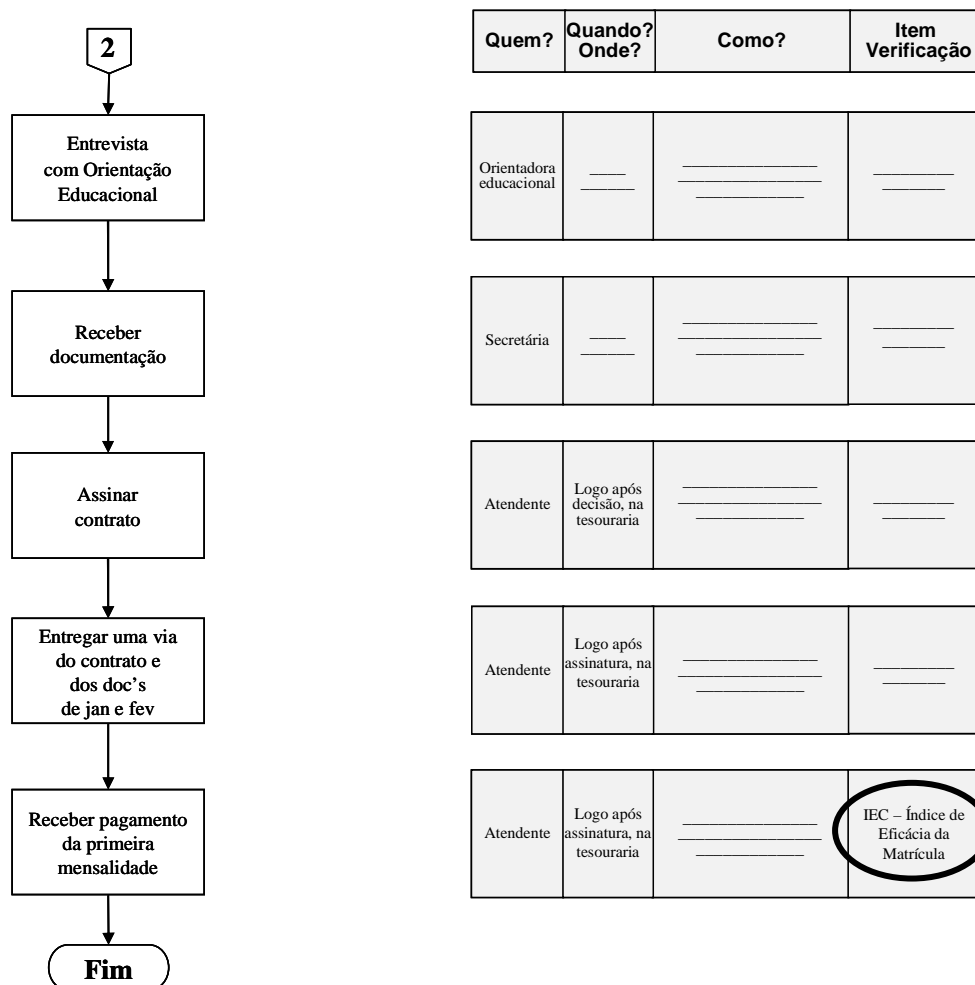


Figura 37 - FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE MATRÍCULA – ESCOLA A (CONTINUAÇÃO)

Fonte: Elaborado pelo autor.

No fluxograma da Figura 37 está indicado, além das atividades descritas e ordenadas, questões de planejamento dessas atividades ('Quem', 'Onde', 'Quando', 'Como') acompanhadas de uma forma de mensuração (Item Verificação).

Contudo, nessa fase ressalta-se a importância do processo de construção do fluxograma que, constituindo-se de discussões sobre a melhor forma de realizar-se as atividades, representa a efetiva melhoria do processo estudado pelos envolvidos.

5.1.4 Escola A - Avaliação de Desempenho (AD)

Fase 3.1 Conceitos e princípios da AD e suas interfaces com PE e GP - Escola A

Preservando as premissas de participação das pessoas (Seção 2.3.2) e o mesmo grupo de trabalho da etapa anterior, a Etapa 3 iniciou com a apresentação dos conceitos e princípios da avaliação de desempenho (ver seções 3.3.1 e 3.3.2) e suas interfaces com o PE e GP (seções 3.4 e 3.2.6).

Fundamental para essa etapa e, conseqüentemente, para o PE e a GP, é o caráter e ênfases da avaliação de desempenho. Devendo superar o seu tradicional caráter como meio de controle gerencial, a AD deve enfatizar, constantemente, seu intento de propiciar *feedback* e aperfeiçoamento de processos e direção estratégica para a instituição (ver Anexo 4).

Similar à Etapa 2, também por exigir considerável esforço paralelo de subgrupos, os trabalhos dessa etapa foram estendidos por seis meses e, estima-se, implicaram em 40 horas de reuniões conjuntas com o grupo original e subgrupos.

Fase 3.2 Formatação e implementação do sistema de indicadores - Escola A

Sempre visando sustentar os objetivos estratégicos e o aperfeiçoamento de processos (vincular à fase 1.9 do PE e à fase 2.4 da GP), a formatação do sistema de indicadores foi programada a partir das perspectivas do BSC adaptadas e adotadas pela Escola A.

Preservando o enfoque da estrutura do BSC, principalmente quanto às vinculações e considerações estratégicas, a Escola A também se aproveitou das sugestões de indicadores de outros modelos (Capital Intelectual é um exemplo).

• Perspectiva Financeira
- Variação no número de alunos (% no ano x ano anterior)
- Percentual de gratuidades (% no ano x ano anterior)
- Inadimplência (% da receita por mês x mês anterior)
- Receita por aluno (\$ no ano x ano anterior)
- Receita por professor (\$ no ano x ano anterior)
- Receita por funcionário (\$ no ano x ano anterior)
- Investimentos pela receita total (% no ano x ano anterior)
- Receita por despesas (% no mês x mês anterior)
- Folha de pagamento pela receita total (% no ano x ano anterior)
• Perspectiva do Cliente
- Percentual de transferências / saída de alunos (% no ano x ano anterior)
- Variação na procura de novos alunos (% no ano x ano anterior)
- Matrícula de novos alunos / procura de novos alunos (Índice de Eficácia do Processo de Matrícula dos novos alunos)
- Satisfação dos usuários com os serviços (% de satisfação)
- Percentual de transferência do novo aluno (% no ano x ano anterior)
- Número de projetos pró-comunidade
- Satisfação da comunidade
• Perspectiva dos Processos Pedagógicos
- Variação no desempenho dos alunos (% no bimestre x ano anterior)
- Desempenho dos professores (processo avaliativo bianual)
- Computador por aluno
- Desempenho no vestibular
- Desempenho no ENEM
- Participação em projetos interdisciplinares
• Perspectiva dos Processos Internos
- Variação nos índices de indisciplina (% no ano x ano anterior)
- Renovação do acervo da biblioteca
- Empréstimos de livros por aluno (% no ano x ano anterior)
- Utilização dos laboratórios nas aulas (% no ano x ano anterior)
- Utilização da informática nas aulas (% no ano x ano anterior)
- Computador por funcionário
- Cópias por aluno (% no ano x ano anterior)
- Cópias por professor (% no ano x ano anterior)
• Perspectiva do Aprendizado e Crescimento
- Percentuais de projetos interdisciplinares (% no ano x ano anterior)
- Horas de capacitação de professores e funcionários (% no ano x ano anterior)
- Percentual de novos projetos pedagógicos (% no ano x ano anterior)
- Horas de desenvolvimento de novos projetos

Figura 38 - INDICADORES E SUAS PERSPECTIVAS – ESCOLA A
Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Figura 38 aparecem exemplos de indicadores pretendidos e desenvolvidos que, classificados preliminarmente nas suas perspectivas, vinculam-se aos objetivos estratégicos e à gestão dos processos da escola.

Fase 3.3 Mapa de vinculação dos indicadores e suas perspectivas - Escola A

A partir de um conjunto de indicadores definidos e agrupados por perspectivas, a reflexão passará a focar as vinculações existentes e, assim, garantir um melhor foco para instituição (Seção 3.3.19). Ainda não implantada, essa fase depende de um maior aprofundamento e da consolidação da Fase 3.2.

Fase 3.4 Avaliação e acompanhamento da SIAGE - Escola A

Parcialmente desenvolvida, a avaliação e acompanhamento da SIAGE, composta por reiteradas reflexões do desenho, resultados e vinculações da GP, do PE e da AD, representou concretos avanços para a visão integrada descrita na Seção 3.4.

5.1.5 Escola A - Resultados

Classificados nas suas perspectivas, os principais resultados acompanhados pela Escola A podem ser observados nos próximos parágrafos.

Perspectiva Financeira

- Variação no número de alunos: + 6,4% (2003 - 2004)
- Inadimplência mensal: 19,4% em 2003 para 14,2% em 2004 (média do ano)
- Receita por aluno: + 6,0% (2003 - 2004)
- Receita por professor: + 4,6% (2003 - 2004)

Perspectiva do Cliente

- Percentual de transferências / saída de alunos: -27% (2003 - 2004)
- Variação na procura de novos alunos: +66% (2003 - 2004)
- Matrícula de novos alunos: +50% (2003 - 2004)

Perspectiva dos Processos Pedagógicos

- Relação computador/aluno: 1/23 em 2003 para 1/20 em 2004
- Desempenho no vestibular: 4 alunos em 2003 para 9 em 2004

Perspectiva dos Processos Internos

- Renovação do acervo da biblioteca: 2,5% (2003 - 2004)
- Relação computador/funcionário: 1/3,5 em 2003 para 1/2,3 em 2004

Perspectiva do Aprendizado e Crescimento

- Horas de capacitação de professores e funcionários: +5% (2003 - 2004)

Apesar da preocupação preponderante nas perspectivas financeira e dos clientes, a escola tem empenhado esforços para melhor sistematizar indicadores relacionados aos

processos pedagógicos e ao aprendizado e crescimento do corpo docente.

5.2 Caso de Implantação – Escola B

Localizada na Região da Serra, a Escola B foi fundada em 1962 quando iniciou suas atividades envolvendo somente o Ensino Fundamental. O Ensino Médio foi implantado em 1997.

Escola confessional (mantenedora e administração religiosas), essa instituição possui 397 alunos, 42 professores e 14 funcionários que contam com a seguinte infra-estrutura:

- 12 salas de aula;
- Auditório;
- Laboratório de informática com 18 computadores;
- Laboratório de Ciências;
- Sala dos Professores e de Atendimentos;
- Secretaria com 3 computadores;
- Recepção e reprografia;
- 3 banheiros;
- Biblioteca com 10.000 livros e 1 computador;
- Ginásio de Esportes;
- Pátio com área coberta;
- Praça de Alimentação.

De 1995 a 2004, a evolução no número de alunos pode ser observada na Figura 39.

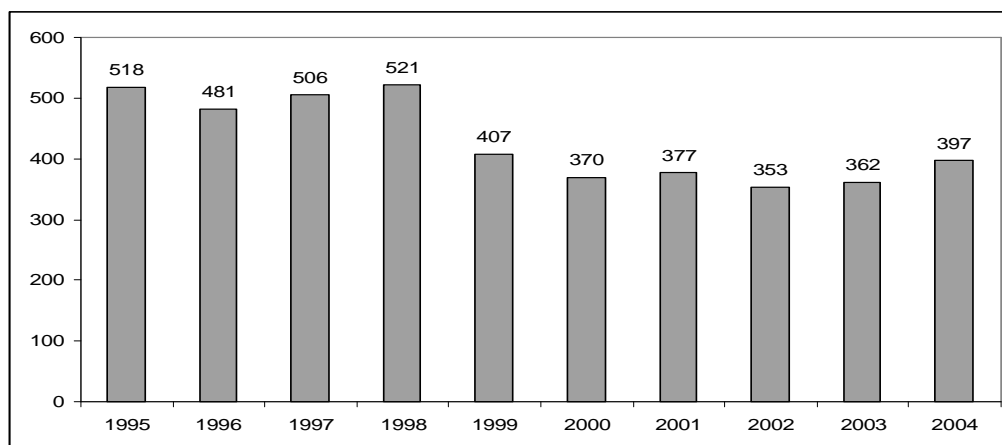


Figura 39 - ESCOLA B – EVOLUÇÃO NO NÚMERO DE ALUNOS
Fonte: Dados coletados pelo autor em jan/2005

A qualificação do corpo docente pode ser estimada pela seguinte formação:

- 10 professores possuem pós-graduação;
- 28 professores são graduados;
- 3 professores estão com a graduação em andamento;
- 1 professor não possui graduação.

5.2.1 Implantação da SIAGE – Escola B

Na Figura 40 aparecem evidenciadas as fases da SIAGE, incluindo o planejamento estratégico construído a partir de 2001, implantadas na Escola B. Na figura, além do período de implantação, é possível notar fases parcialmente implantadas e não implantadas que, no caso, são mais numerosas que na escola A. Outra ênfase de observação sobre a Figura 40 pode ser feita nas vinculações entre Fases (linhas tracejadas e pontilhadas). As situações constatadas em cada fase são apresentadas e discutidas nos próximos parágrafos.

5.2.2 Escola B - Planejamento Estratégico (PE)

Fase 1.1 Determinação do público envolvido e metodologia de trabalho - Escola B

Na Escola B o PE também seguiu os princípios da efetiva participação das pessoas (Seção 2.3.2). O público envolvido diretamente no PE foi constituído por um grupo de 35 participantes. Com o envolvimento integral da direção, coordenação e supervisão, o processo contou com uma considerável representação de professores/funcionários da escola (24 participantes) e pessoas da comunidade (8 participantes).

A participação e um significativo envolvimento dos professores/funcionários no PE foram garantidos e possibilitaram o compartilhamento das mais variadas percepções, uma boa representatividade nas discussões e menores dificuldades para o estabelecimento de metas e implantação do plano.

Permitindo benefícios similares à participação dos professores/funcionários, a participação da comunidade ocorreu através de representantes: - dos pais dos alunos; - de entidades religiosas vinculadas à escola; - de entidades comunitárias.

Esse grupo, convidado pela direção da escola, participou das reuniões de construção do PE que, num período de dois meses, envolveu mais de 40 horas de trabalho conjunto. Difícil de dimensionar porque ocorreram em reuniões paralelas, cabe ressaltar que o envolvimento de outros participantes foi estimulado e alimentado com informações e sugestões grupo de construção do PE.

Fase 1.2 Conceitos e princípios do PE e suas interfaces com GP e AD - Escola B

Na Fase 1.2, os conceitos e princípios do PE, principalmente alicerçados nas seções 2.4, 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3, foram compartilhados com o grupo de construção do PE que, em caráter preliminar, tomou conhecimento dos principais conceitos da GP e AD (ver seções 2.2.1, 2.2.4, 3.2.1 e 3.2.3) e de suas interfaces com o PE (ver seções 3.2.6, 3.3.11 e 3.4). Um roteiro geral dos princípios e conceitos abordados pode ser observado no Anexo 1.

A seguir, a decisão do prazo de 5 anos para o primeiro ciclo (2001-2006) do PE na escola foi tomada pelo grupo. Um número maior de anos foi rebatido pelas seguintes questões:

- Ambiente em rápida transformação na cidade;
- Por tratar-se do 1º. Ciclo do PE, as dificuldades de projeções maiores foram consideradas.

Fase 1.3 Elaboração do cenário de referência e da visão - Escola B

Tomada a decisão do prazo, o grupo passou para o exercício de construção de um cenário de referência com essa expectativa de tempo futuro que, de forma análoga, serviu de parâmetro na constituição de uma visão de futuro para a instituição. Notadamente manifestando preocupações sociais e religiosas, as principais opiniões sobre o Cenário e a Visão da escola para 2006 estão na Figura 41.

Cenário – idéias centrais:
Social
A crescente busca por lugares e/ou atividades que proporcionam acolhida, relações pessoais, retomada de valores.
A situação econômica acentua as diferenças sociais gerando crises na sociedade.
Aumento da violência e de drogas.
Culto do corpo, exaltação da estética e da ciência do prolongamento da vida.
Expressões sub-humanas mais fortes de exclusão.
Famílias cada vez menores (nº reduzido de filhos).
Grande indiferença sobre a dor, a miséria e as ameaças à vida humana.
Isolamento social.
Maior consciência das pessoas com relação à preservação do meio ambiente, recursos naturais.
O homem perde a sua identidade.
O indivíduo como agente transformador da sociedade e a valorização cada vez maior das pequenas ações e grupos.
Pessoas mais voltadas sobre si mesmas – individualismo de grupos, formação de blocos fechados para garantir sobrevivência.
Tendência de resgate da família como lugar de bem estar e construção de identidades, retorno ao “porto seguro”.
Econômico
Aumento do mercado informal de trabalho.
Crescerá o número de pobres. Concentração de renda cada vez maior. Classe alta com grande poder aquisitivo e inúmeras oportunidades de especialização no exterior. A classe baixa terá que lutar e empreender forças, usando recursos alternativos/criativos, para vencer obstáculos cada vez maiores.
Crise econômica aumentará.
Fortalecimento do Euro.
Mundo dividido em 4 blocos, mas interdependentes.
Pessoas e relações reduzidas ao consumo e produção.
Sem ética quanto ao valor da vida (transgênicos, agrotóxicos, lucro a qualquer preço).
Político
Ameaça terrorista muito forte.
Conflitos internacionais ocasionarão prejuízos a todos os povos.
Conflitos sociais aumentarão.
Sistema cada vez mais neoliberal.
Tecnológico
A informação terá sua importância intensificada.
A tecnologia estará a serviço de interesses econômicos.
Concentração de tecnologia para alguns (a grande maioria não terá acesso).
Era da robotização.
Os avanços científicos e tecnológicos crescendo cada vez mais e a necessidade da escola estar atenta aos novos tempos.
Religioso
A importância da espiritualidade na escola, possibilitando a reflexão sobre alguns conceitos que foram sendo banalizados.
Amplia-se a vivência da dimensão da religiosidade.
Descompromisso da fé com a política ou o social.
Expressões de fé individualizadas, pessoais.
Fuga da comunhão com a comunidade.
Leigos buscam especialização no campo religioso e ocupam novos espaços nessa área.
O homem estará cada vez mais distante de Deus, contudo sentirá a necessidade do transcendente.
Sincretismo religioso.
Educacional
A melhor escola será aquela que oferecer qualidade e comodidade para os pais (atividades extras, turno integral).
Ampliação das escolas de tempo integral.
Diminuição do número de alunos reprovados (caminho: não haver reprovação).
Escolas com diferencial se destacarão.
Escolas especializando-se em diplomar e certificar, qualificando mais “profissionalmente”.
Novas formas de seleção para o vestibular.
Profissionais qualificados na área de atuação e que demonstram outras habilidades como: perspicácia, criatividade, sensibilidade, iniciativa, visão de futuro e resolução de problemas.
Revolução nos métodos de ensino.
Universidades virtuais.
Visão 2006 – idéias centrais:
Escola de referência que prioriza o ser humano e promove uma educação de qualidade.

Figura 41 - OPINIÕES SOBRE O CENÁRIO E A VISÃO DA ESCOLA B
Fonte: Elaborado pelo autor.

Fase 1.4 Construção da missão e valores da escola - Escola B

Nessa fase o grupo procurou a explicitação de seus valores que, tendo caráter permanente na constituição e história da organização, foram pesadamente discutidos e, na diversidade de opiniões, polemicamente estabelecidos. Consideradas como premissas organizacionais, na Figura 42 visualiza-se as principais idéias discutidas para a construção da Missão e Valores da Escola B.

Missão – idéias centrais:
Promover uma educação de qualidade
Pedagogia mais humana
Vivência de valores
Transformação social
Valores – idéias centrais:
Envolver alunos, pais, professores, funcionários e comunidade local no processo ensino-aprendizagem.
Estar atenta às questões ecológicas enfatizando o ser humano como parte integrante do ecossistema.
Estimular a existência de serviços educacionais e pessoas qualificadas e dinâmicas que acompanhem as mudanças tecnológicas e os novos tempos.
Oferecer espaços para manifestações religiosas e busca do transcendente como fundamento de realização humana.
Oportunizar às crianças e adolescentes carentes freqüentar uma escola de qualidade onde a solidariedade seja um exercício de cidadania.
Promover uma educação que vise a formação integral.

Figura 42 - IDÉIAS CENTRAIS SOBRE A MISSÃO E OS VALORES DA ESCOLA B
Fonte: Elaborado pelo autor.

Fase 1.5 Elaboração do diagnóstico do ambiente - Escola B

Essencial para o direcionamento coerente da instituição, o diagnóstico do ambiente foi desdobrado nas perspectivas interna (forças e fraquezas) e externa (oportunidades e ameaças).

Nessa fase, as seções 3.1.4 e 2.4.3 serviram de referência.

Sem documentar o mapeamento e interpretação das interações entre fatores internos (forças/fraquezas) e externos (oportunidades/ameaças) de avaliação, a Escola B construiu seu diagnóstico conforme consta nas Figuras 43, 44, 45 e 46 (modelo SWOT 2001).

Orientação: Atribua (com um "X"), para cada item, um grau de importância:

1 – Pouca importância	2 – Média importância	3 – Muita importância	D - Desconheço
------------------------------	------------------------------	------------------------------	-----------------------

Fraquezas

(Em porcentagem)

P	Área Física	1	2	3	D
8	Acesso para pais e alunos bastante ruim	09	26	62	03
7	Falta uma sala para estudos	28	26	43	03
6	Área física precária para a lancheria da escola e poucas opções de lanches	11	17	66	06
5	Banheiro e sala dos professores em condições ruins	20	23	46	11
4	Ginásio não abrange a necessidade da instituição	23	26	46	05
3	Pátio interno fechado, espaços mal distribuídos	20	34	43	03
2	Ambientes físicos não funcionais, mal organizados	14	32	54	-
1	Prédio muito antigo, sem atrativos, semelhança com unidade prisional	29	37	37	03
P	Equipamentos	1	2	3	D
5	Biblioteca com pouco acervo e sem computador para os alunos	03	14	80	03
6	Falta do recurso da Internet	06	26	68	-
3	Faltam espaço físico e materiais para pesquisa e afins	11	17	66	06
4	Laboratório de Ciências com poucos recursos	06	17	60	17
2	Equipamento de informática pouco usado pelos alunos	03	34	54	09
7	Aparelhos (Vídeo – DVD – Data show – episcópio, ...) centralizados	26	26	48	-
1	Pouca utilização dos recursos disponíveis	11	37	43	09
P	Quadro de pessoal	1	2	3	D
2	A instituição CTS carece de integração dos funcionários dos setores	06	37	57	-
3	Grande número dos funcionários não veste a camisa da instituição	17	20	57	06
4	Falta de um profissional para substituições	17	23	51	09
1	Alguns professores exigem pouco dos alunos e não cumprem o currículo	06	17	46	31
P	Comunicação e marketing	1	2	3	D
1	Ainda falta comunicação entre os setores (há um distanciamento)	11	17	69	03
3	Eventos escolares com pouca publicidade	06	28	63	03
4	Pouco investimento em publicidade e propaganda	09	31	54	06
2	Reconhecido como ex-abrigo de menores (lembrando pobreza)	26	32	42	-
5	Centro de Formação Profissional (imagem negativa por parte da comunidade)	43	11	11	35
P	Setores e Serviços	1	2	3	D
6	Falta de atendimento após o horário de término das aulas	-	20	69	11
4	Falta um consenso quanto ao "Tratamento da Indisciplina"	09	17	60	14
5	Falhas na comunicação entre os professores e entre os setores da instituição	06	37	51	06
9	Área da prática esportiva com poucos recursos	06	17	51	26
7	Nossos horários de atendimento aos pais não são funcionais	17	26	43	14
1	Coordenações precisam se alicerçar na agilidade e aprimoramento dos serviços	15	28	37	20
2	Recepção: necessidade de mais cordialidade e exatidão nas informações	20	31	35	14
8	Não existe a opção da cobrança bancária	26	31	34	09
3	Oficinas com pouca participação devido aos custos (mesmo sendo baixos)	26	31	29	14
P	Outros	1	2	3	D
3	Reduzido número de alunos	06	26	59	09
1	Dificuldade de ceder a novas idéias	23	23	40	14
2	O colégio não acompanha as mudanças da sociedade num contexto atual	20	40	26	14

Figura 43 - DIAGNÓSTICO ESCOLA B - FRAQUEZAS
Fonte: Elaborado pelo autor.

Orientação: Atribua (com um "X"), para cada item, um grau de importância:

1 – Pouca importância	2 – Média importância	3 – Muita importância	D - Desconheço
------------------------------	------------------------------	------------------------------	-----------------------

Forças

(Em porcentagens)

P	Área Física e Localização	1	2	3	D
1	Boa localização central	-	03	94	03
4	Reformas iniciadas	06	03	91	-
3	Área física oferece segurança	03	11	83	03
2	Espaço físico muito bom	14	17	66	03
5	Bom auditório	20	28	46	06
P	Equipamentos	1	2	3	D
5	Videoteca	14	09	71	06
1	Aquisição de equipamentos modernos	20	11	69	-
2	Recursos como: data show, retroprojeto, sala de vídeo	14	17	69	-
3	Laboratório de Informática	09	14	66	11
4	Parque infantil	14	14	66	06
P	Quadro de Pessoal	1	2	3	D
2	Apoio da Direção às idéias inovadoras favorecendo a aprendizagem	-	11	89	-
1	Bom envolvimento dos pais e APM atuante	-	17	77	06
3	Possibilidade de participação dos pais nas atividades escolares	-	23	77	-
4	Boa qualificação, atualização do grupo docente	03	23	74	-
6	União do grupo docente	14	09	67	-
5	Visível disponibilidade do grupo docente	09	26	56	09
P	Comunicação e Marketing	1	2	3	D
2	Boa relação Direção / Professores / Funcionários / Pais / Alunos	-	11	89	-
8	Eventos como: Filofest e Festival de Talentos	03	09	88	-
9	Resultados dos vestibulares	-	09	88	03
4	Presença dos religiosos	06	14	80	-
5	Filosofia ajuda na imagem	06	14	80	-
3	Filosofia cristã	06	17	77	-
7	Renome que a instituição goza na região	03	20	77	-
6	Divulgação verbal (de pessoa para pessoa)	06	17	74	03
1	Processo participativo nas decisões - integração dos setores	09	17	63	11
P	Setores e Serviços	1	2	3	D
2	Solidariedade com os empobrecidos	11	06	83	-
4	Ensino - Projeto Pedagógico	03	11	83	03
1	Centro Educativo e Centro de Formação Profissional	06	06	82	06
5	Espaço para o religioso	06	09	82	03
6	Custo acessível das mensalidades	-	17	80	03
7	Recepção geral e atendimento aos pais	09	11	74	06
9	Espiritualidade (uso da capela)	06	17	74	03
10	Atividades extra-classe (Coral, Banda, Grupo Tradicionalista)	06	20	74	-
3	Controle de violência e exercício da disciplina	06	23	68	03
8	Gráfica que possibilita maior agilidade na impressão de periódicos e propagandas	14	17	66	03
P	Projeto Educativo	1	2	3	D
1	Existência do Projeto Educativo	03	03	91	03
3	Eventos: palestras, festivais, olimpíadas, gincanas...	06	06	88	-
6	Eventos do calendário escolar	03	11	86	-
7	Programa para alunos de baixa renda	-	14	86	-
2	Aulas de Filosofia para crianças	03	11	83	03
5	Oficinas e reforço (teatro, capoeira, ballet, matemática)	-	20	80	-
4	Palestras com profissionais de fora da escola	03	20	77	-
8	Oferece um currículo completo aos alunos	03	14	77	06
9	Boa integração entre alunos das diversas séries (gincana, olimpíadas..)	03	23	71	03

Figura 44 - DIAGNÓSTICO ESCOLA B - FORÇAS

Fonte: Elaborado pelo autor.

Orientação: Atribua (com um "X"), para cada item, um grau de importância:

1 – Pouca importância	2 – Média importância	3 – Muita importância	D - Desconheço
-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------

Oportunidades

(Em porcentagens)

P	Área Física	1	2	3	D
1	Demanda da comunidade por espaços e atividades de lazer	03	26	62	09
2	As pessoas procuram comodidade para locomoção e acesso	06	26	65	03
3	A comunidade procura segurança e auto-protoger-se	-	14	80	06
P	Econômicas	1	2	3	D
1	Procura por serviços financeiramente acessíveis pela comunidade	-	09	85	06
2	Região com grande potencial de desenvolvimento econômico	06	14	77	03
3	Achatamento do poder aquisitivo	11	34	55	-
4	Fidelidade no pagamento de mensalidades (pouca inadimplência)	06	11	67	06
P	Setores e Serviços	1	2	3	D
1	Investimento das famílias cada vez maior na educação	09	29	72	-
2	Diminuição da taxa de fecundidade	17	32	45	06
P	Rede Pública	1	2	3	D
1	Sucateamento das escolas públicas estaduais	06	20	84	-
2	Greves na rede estadual de educação	03	32	65	-
P	Projeto Educativo	1	2	3	D
1	Busca por um aprendizado que visa o "ser humano"	-	06	94	-
2	Demanda maior de Educação de qualidade (da população menos afortunada)	-	20	80	-

Figura 45 - DIAGNÓSTICO ESCOLA B – OPORTUNIDADES

Fonte: Elaborado pelo autor.

Orientação: Atribua (com um "X"), para cada item, um grau de importância:

1 – Pouca importância	2 – Média importância	3 – Muita importância	D - Desconheço
-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------

Ameaças

(Em porcentagens)

P	Familiares	1	2	3	D
1	Redução no número de filhos nas famílias	26	68	03	03
P	Equipamentos	1	2	3	D
1	Recursos tecnológicos pouco usados	20	40	37	03
P	Comunicação e marketing	1	2	3	D
1	Pelo fato da escola não ser conhecida por toda a comunidade, falta credibilidade	09	23	65	03
2	Reconhecimento enquanto abrigo de menores carentes	17	40	40	03
P	Projeto Educativo	1	2	3	D
1	Algumas aulas sem motivação	09	17	60	14
2	Alguns professores comodistas	06	20	57	17
P	Rede Pública	1	2	3	D
1	Qualificação da educação pública municipal	03	40	54	03
P	Econômicas	1	2	3	D
1	Aumento do custo de vida (busca da escola pública)	-	32	65	03
2	Necessidade de ajudar a família no orçamento (abandono escolar)	06	37	54	03
3	Achatamento do poder aquisitivo	06	23	65	06

Figura 46 - DIAGNÓSTICO ESCOLA B - AMEAÇAS

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em cada figura, atribuídos pela comunidade escolar, é possível notar os percentuais de respostas (à direita) para cada um dos aspectos abordados, conforme escala de importância estabelecida. Esses percentuais estabelecem a prioridade (P) que consta à esquerda de cada um dos itens avaliados.

Com esse procedimento, além de discutir e estabelecer prioridades, o grupo identificou:

- O reduzido número de fatores externos de avaliação (oportunidades e ameaças) em relação aos fatores internos (forças e fraquezas);
- O maior grau de importância atribuído às forças em relação às fraquezas.

Essas considerações, acompanhadas de uma reflexão mais específica e qualitativa dos fatores de avaliação e suas interações, ajudaram o grupo na formulação dos objetivos e estratégias na Fase 1.6.

Fase 1.6 Formulação dos objetivos e estratégias da escola - Escola B

Com base no diagnóstico construído, os objetivos estratégicos da Escola B foram traçados. No modelo proposto (ver Figura 47), esses objetivos, que constituem as principais direções escolhidas pela instituição, são concretizados por um conjunto de estratégias (ver seções 3.1.4 e 2.4.4).

1 Aprimorar a oferta de ensino de qualidade
1.1 Espaço físico educativo atraente aos alunos e seguro para os pais
1.2 Oportunidade de capacitação ao corpo docente
1.3 Atualização do material didático técnico-pedagógico
2 Aprimorar a prática do projeto educativo da escola
2.1 Capacitação constante do corpo docente
2.2 Apresentação da proposta pedagógica aos pais
2.3 Garantia da execução quotidiana do projeto educativo
3 Intensificar o compromisso com crianças em situação de risco
3.1 Sistematização da oferta de vagas gratuitas
3.2 Aprimoramento dos serviços
4 Intensificar o marketing da escola
4.1 Diversificação dos meios de divulgação da escola
4.2 Atividades voltadas ao fortalecimento da rede
5 Oferecer à comunidade novas oportunidades de cursos
5.1 Foco no ensino superior
5.2 Foco no ensino técnico

Figura 47 - IDÉIAS CENTRAIS SOBRE OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DA ESCOLA B
 Fonte: Elaborado pelo autor.

Fase 1.7 Fixação de projetos e ações prioritários no desdobramento do PE - Escola B

A implementação das estratégias concebidas ocorre, principalmente, através de projetos e ações programados e concretizados (ver seções 3.1.4 e 2.4.4). Na Escola B, essa programação se efetivou através de um conjunto de 15 planilhas que traduziu os objetivos e estratégias em projetos e ações com seus respectivos responsáveis, cronograma e formas de avaliação. Compondo esse conjunto de planilhas construídas para 2005, o exemplo apresentado na Figura 48 é parte da Estratégia 2.1 referente ao Objetivo 2.

Processos
1 -Acolhida do novo aluno
2 -Acompanhamento do SOR
3 -Acompanhamento Vocacional
4 –Apoio pedagógico aos alunos
5 -Aproveitamento de estudos e adaptações
6 -Atendimento/recepção
7 -Aula presencial (professores)
8 -Aula prática (laboratórios)
9 -Avaliação do aluno
10 -Avaliação dos professores
11 -Capacitação profissional
12 -Cobrança mensalidade
13 -Conselho de classe
14 -Coordenação de eventos
15 -Disciplina dos alunos
16 -Divulgação para matrículas
17 -Elaboração de horários
18 -Elaboração de planos de estudos
19 -Empréstimo livros
20 -Espiritualidade
21 -Ingresso de alunos novos
22 -Instalação audiovisual
23 -Manutenção audiovisual/informática
24 -Manutenção predial
25 -Mapoteca/videoteca
26 -Orientações e divulgação de estágios
27 -Pastoral
28 -Primeiros socorros
29 -Rematrícula
30 -Reprografia
31 -Reuniões pedagógicas
32 -Seleção de professores
33 -Transferência/Saída de aluno
34 -Voluntariado

Figura 49 - PROCESSOS ARROLADOS NA ESCOLA B - 2004

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Figura 50 as estratégias vinculadas aos processos aparecem entre parênteses.

Processos ordenados (estratégias vinculadas)
7 -Aula presencial (professores) (2.1, 2.2 e 2.3)
9 -Avaliação do aluno (2.1, 2.2 e 2.3)
11 -Capacitação profissional (1.2 e 2.1)
16 -Divulgação para matrículas (4.1 e 4.2)
31 -Reuniões pedagógicas (1.2, 2.1 e 2.3)
29 -Rematrícula (3.1, 4.1 e 4.2)
27 -Pastoral (3.1 e 3.2)
26 -Orientações e divulgação de estágios (3.1, 3.2 e 2.3)
20 -Espiritualidade (3.2 e 2.3)
34 -Voluntariado (3.1 e 3.2)
1 -Acolhida do novo aluno (1.1)
2 -Acompanhamento do SOR (3.2)
3 -Acompanhamento vocacional (3.2)
15 -Disciplina dos alunos (2.3)
18 -Elaboração de planos de estudos (2.3)
19 -Empréstimo livros (1.3)
21 -Ingresso de alunos novos (4.1)
22 -Instalação audiovisual (1.3)
23 -Manutenção audiovisual/informática (1.3)
4 -Apoio pedagógico aos alunos (2.3)
8 -Aula prática (laboratórios) (2.3)
13 -Conselho de classe (2.3)
10 -Avaliação dos professores (2.1)
25 -Mapoteca/videoteca (1.3)
5 -Aproveitamento de estudos e adaptações
6 -Atendimento/recepção
12 -Cobrança mensalidade
14 -Coordenação de eventos
17 -Elaboração de horários
24 -Manutenção predial
28 -Primeiros socorros
30 -Reprografia
32 -Seleção de professores
33 -Transferência/Saída de aluno

Figura 50 - PROCESSOS ORDENADOS CONFORME PE ESTABELECIDO NA ESCOLA B - 2004
 Fonte: Elaborado pelo autor.

Os processos prioritários foram objetos de discussão e, conforme recursos disponíveis, de algum aperfeiçoamento. Nessa priorização preliminar dos processos é possível notar a presença significativa daqueles ligados aos valores da instituição.

Fase 1.9 Elaboração de um conjunto de indicadores estratégicos - Escola B

A construção preliminar desse conjunto de indicadores, além de facilitar uma primeira sistematização para o acompanhamento da realização dos objetivos estratégicos da escola, representou um exercício inicial para a efetiva vinculação entre PE e AD (ver seções 3.2.6, 3.3.19 e 3.4).

Menos elaborados que os da Escola A, na Escola B esses indicadores aparecem nas colunas de avaliação (indicador/meta/realizado) das planilhas de programação do PE (exemplo exposto na Figura 48) e serviram para acompanhar o desencadeamento das estratégias pretendidas.

Fase 1.10 Realização do processo de negociação de metas - Escola B

A negociação de metas ocorreu preliminarmente com base nesse primeiro conjunto de indicadores (ver Fase 1.9). A partir da constatação da maior carência de indicadores estruturados, a direção da Escola B reiterou o desconforto na implantação instrumento de avaliação. Ligado às dificuldades de relacionar os indicadores aos valores da instituição, o desconforto ocorreu também pelas seguintes razões:

- A falta de experiências passadas e de parâmetros históricos para o processo de negociação;
- Para alguns indicadores não se pode levantar informações precisas sobre o passado;
- Em alguns casos o custo de levantamento de informações passadas não compensa e a decisão, quase sempre, é de se registrar a partir de um determinado momento ou não registrar (no caso da Escola B, esse custo pode ser caracterizado como

um 'custo emocional' ligado à dificuldade e ao temor da avaliação).

Fase 1.11 Sistematização do acompanhamento da implementação do PE - Escola B

Viabilizada principalmente através das planilhas constituídas na Fase 1.7, a sistematização mais formal (através de indicadores) do acompanhamento da implementação do PE na Escola B só ocorreu a partir de 2004. Até esse ano o acompanhamento foi essencialmente qualitativo e, conseqüentemente, a avaliação dos projetos e ações estratégicos também.

O retorno à Fase 1.5 (diagnóstico do ambiente) representa necessidade de cíclicas revisões do diagnóstico da instituição e, conseqüentemente, de seus objetivos, estratégias, projetos e ações.

Como foi parcial a implantação dessas 11 fases na Escola B, os processos formais de PE ainda devem buscar maior consistência nas perspectivas da prática escolar. Com a intensa participação e compartilhamento de todas as perspectivas da realidade escolar, os boicotes e reações opostos à estratégia foram relativamente minimizados. Lembrando a presença de alguns indicadores nas planilhas Fase 1.7, a avaliação de desempenho (AD) começou, mesmo sem uma articulação maior, a garantir o alinhamento entre o estratégico (PE), o tático e o operacional da instituição (GP).

5.2.3 Escola B - Gestão de Processos (GP)

Fase 2.1 Conceitos e princípios da GP e suas interfaces com PE e AD - Escola B

Três anos após o início do PE a Escola B desencadeia as primeiras ações ligadas à gestão de processos contando com o mesmo público ao da Etapa 1. Os conceitos e princípios da gestão de processos (seções 3.2 e 2.2) foram compartilhados com o grupo que, com maior intensidade, passou a perceber as interfaces com o PE (ver seções 3.2.6 e 3.4).

Importante para essa etapa, foi promovida uma reflexão sobre as contradições existentes entre o enfoque funcional de organização (ou tradicional) e o enfoque no processo (ver seções 3.2.3, 3.2.4 e Anexo 2) que, sensibilizando para uma nova forma de perceber a instituição, auxiliou na construção de uma visão mais integrada para os indivíduos envolvidos nos processos da Escola B.

Devido à necessidade de considerável trabalho paralelo de subgrupos, essa etapa estendeu-se pelo período de seis meses e consumiu outras 40 horas de trabalho conjunto.

Fase 2.2 Determinação dos processos estratégicos - Escola B

A determinação dos processos considerados estratégicos, que está estruturada na classificação estabelecida na Fase 1.8 do PE, foi aprimorada com ênfase nos conceitos e princípios da gestão de processos (ver seções 3.2.6 e 3.4). Na Figura 51 é apresentada a nova classificação dos processos (ver Seção 3.2.2) utilizando os conceitos de Processo Primário

(PP), Processo de Apoio (PA) e Processo-Chave (PC). Com a ordenação aprimorada, passa-se à aplicação da Fase 2.3 para os processos-chave identificados.

Processos (estratégias vinculadas)	(Classificação)
• Aula presencial (professores) (2.1, 2.2 e 2.3)	(PP) (PC)
• Avaliação do aluno (2.1, 2.2 e 2.3)	(PP) (PC)
• Apoio pedagógico aos alunos (2.3)	(PP) (PC)
• Seleção de professores	(PP) (PC)
• Disciplina dos alunos (2.3)	(PP) (PC)
• Reuniões pedagógicas (1.2, 2.1 e 2.3)	(PP) (PC)
• Capacitação profissional (1.2 e 2.1)	(PA) (PC)
• Rematrícula (3.1, 4.1 e 4.2)	(PA) (PC)
• Divulgação para matrículas (4.1 e 4.2)	(PA) (PC)
• Espiritualidade (3.2 e 2.3)	(PA) (PC)
• Voluntariado (3.1 e 3.2)	(PA) (PC)
• Acompanhamento vocacional (3.2)	(PA) (PC)
• Ingresso de alunos novos (4.1)	(PA) (PC)
• Transferência/Saída de aluno	(PA) (PC)
• Primeiros socorros	(PA) (PC)
• Elaboração de planos de estudos (2.3)	(PP)
• Avaliação dos professores (2.1)	(PP)
• Pastoral (3.1 e 3.2)	(PA)
• Orientações e divulgação de estágios (3.1, 3.2 e 2.3)	(PA)
• Acolhida do novo aluno (1.1)	(PA)
• Acompanhamento do SOR (3.2)	(PA)
• Empréstimo livros (1.3)	(PA)
• Instalação audiovisual (1.3)	(PA)
• Manutenção audiovisual/informática (1.3)	(PA)
• Aula prática (laboratórios) (2.3)	(PA)
• Conselho de classe (2.3)	(PA)
• Mapoteca/videoteca (1.3)	(PA)
• Aproveitamento de estudos e adaptações	(PA)
• Atendimento/recepção	(PA)
• Cobrança mensalidade	(PA)
• Coordenação de eventos	(PA)
• Elaboração de horários	(PA)
• Manutenção predial	(PA)
• Reprografia	(PA)

Figura 51 - CLASSIFICAÇÃO DOS PROCESSOS – ESCOLA B
Fonte: Elaborado pelo autor.

Fase 2.3 Capacitação para racionalização e aperfeiçoamento de processos - Escola B

Com a visualização de um conjunto prioritário de processos, foi realizada a capacitação para aplicação de métodos visando a racionalização e aperfeiçoamento do mesmos. (ver seções 2.2.3, 2.2.6, 2.2.7, 3.2.4 e 3.2.5). No anexo 3 são apresentados alguns instrumentos úteis para tanto.

Fase 2.4 Estruturar indicadores para processos - Escola B

Existindo na Escola B somente a partir das poucas atividades desenvolvidas na Fase 1.9, a estruturação prévia de indicadores para processos não foi articulada, passando-se diretamente à Fase 2.5. Contudo, firmou-se a necessidade e o compromisso de resgate e articulação futura dessa fase.

Fase 2.5 Mapeamento, análise e melhoria de processos - Escola B

Ainda que demasiadamente desvinculado do PE e da GP, o mapeamento, análise e melhoria de processos organizacionais estratégicos foram preliminarmente sistematizados e exercitados (ver seções 2.2.3, 2.2.6, 2.2.7, 3.2.4, 3.2.5, 3.3.9 e 3.3.17) na Escola B.

Nessa fase, como ferramenta clássica de apoio à atividade, foi utilizada o fluxograma de processo (ver exemplo na Figura 52).

No fluxograma é possível notar, além das atividades descritas e ordenadas, momentos

de decisão caracterizados por perguntas e caminhos alternativos no processo.

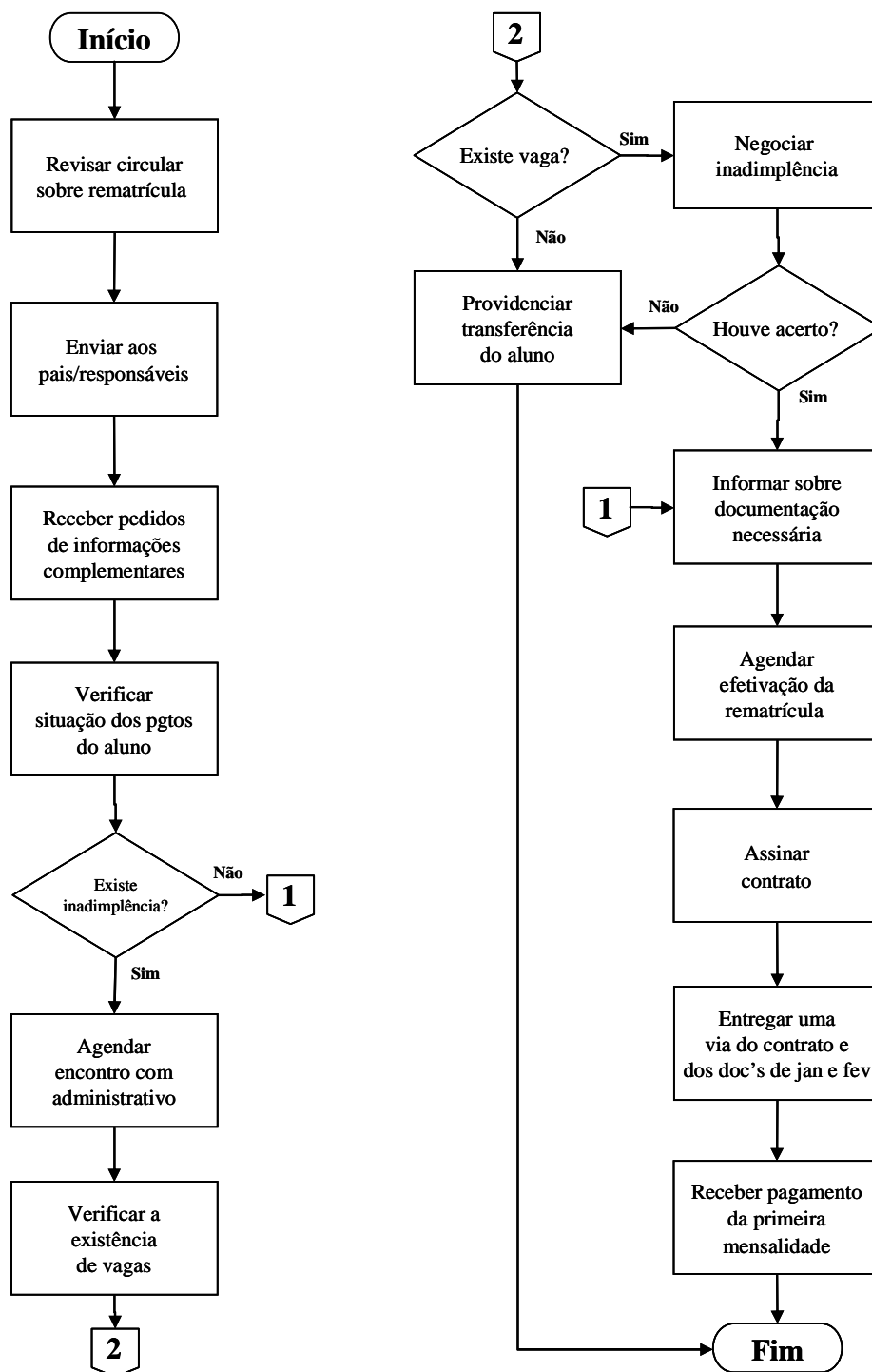


Figura 52 - FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE REMATRÍCULA – ESCOLA B
Fonte: Elaborado pelo autor.

5.2.4 Escola B - Avaliação de Desempenho (AD)

Fase 3.1 Conceitos e princípios da AD e suas interfaces com PE e GP - Escola B

Preservando as premissas de participação das pessoas (Seção 2.3.2) e o mesmo grupo de trabalho da etapa anterior, a Etapa 3 iniciou com a apresentação dos conceitos e princípios da avaliação de desempenho (ver seções 3.3.1 e 3.3.2) e suas interfaces com o PE e GP (seções 3.4 e 3.2.6). Fundamental para essa etapa e, conseqüentemente, para o PE e a GP, é o caráter e ênfases da avaliação de desempenho. Devendo superar o seu tradicional caráter como meio de controle gerencial, a AD deve enfatizar, constantemente, seu intento de propiciar *feedback* e aperfeiçoamento de processos e direção estratégica para a instituição (ver Anexo 4). Para a Escola B a Etapa 3 apresenta-se como um desafio maior pois nela será necessário um grande esforço para articular o PE e a GP até agora tenuemente vinculados à Avaliação de Desempenho (AD).

Similar à Etapa 2, também por exigir considerável esforço paralelo de subgrupos, os trabalhos dessa etapa foram estendidos por seis meses e, estima-se, implicam em 40 horas de reuniões conjuntas com o grupo original e subgrupos.

Fase 3.2 Formatação e implementação do sistema de indicadores - Escola B

Sempre visando sustentar os objetivos estratégicos e o aperfeiçoamento de processos (vincular à fase 1.9 do PE e à fase 2.4 da GP), a formatação do sistema de indicadores foi

delineada a partir das perspectivas do BSC assumidas pela Escola B.

Preservando o enfoque da estrutura do BSC, principalmente quanto às vinculações e considerações estratégicas, a Escola B também se aproveitou das sugestões de indicadores de outros modelos (Capital Intelectual foi uma referência). Em sua versão piloto, na Figura 53 alguns indicadores propostos já podem ser visualizados em sua respectiva classificação.

• Perspectiva da Comunidade
- Variação na procura de novos alunos (% no ano x ano anterior)
- Satisfação dos usuários com os serviços (% de satisfação)
- Satisfação da comunidade
- Percentual de transferências / saída de alunos (% no ano x ano anterior)
- Percentual de transferência do novo aluno (% no ano x ano anterior)
- Percentual da receita destinada ao social (% no ano x ano anterior)
- Número de voluntários em projetos sociais (% no ano x ano anterior)
- Número de pessoas beneficiadas por atividades sociais
- Número de crianças carentes assistidas (% no ano x ano anterior)
- Matrícula de novos alunos / procura de novos alunos (Índice de Eficácia do Processo de Matrícula dos novos alunos)
• Perspectiva dos Processos
- Computador por aluno
- Desempenho no vestibular
- Índices de indisciplina (% no ano x ano anterior)
- Quantidade de projetos interdisciplinares
- Utilização da informática nas aulas (% no ano x ano anterior)
- Utilização dos laboratórios nas aulas (% no ano x ano anterior)
- Variação no desempenho dos alunos (% no bimestre - x ano anterior)
• Perspectiva do Aprendizado e Crescimento
- Horas de capacitação de professores e funcionários (% no ano x ano anterior)
- Horas de desenvolvimento de novos projetos
- Número de projetos inovadores na área social
- Percentuais de projetos interdisciplinares (% no ano x ano anterior)
- Percentual de novos projetos pedagógicos (% no ano x ano anterior)
• Perspectiva Financeira
- Folha de pagamento pela receita total (% no ano x ano anterior)
- Inadimplência (% da receita por mês x mês anterior)
- Percentual de gratuidades (% no ano x ano anterior)
- Receita por aluno (\$ no ano x ano anterior)
- Receita por despesas (% no mês x mês anterior)
- Receita por funcionário (\$ no ano x ano anterior)
- Receita por professor (\$ no ano x ano anterior)
- Variação no número de alunos (% no ano x ano anterior)

Figura 53 - INDICADORES E SUAS PERSPECTIVAS – ESCOLA B

Fonte: Elaborado pelo autor.

Fase 3.3 Mapa de vinculação dos indicadores e suas perspectivas - Escola B

Não delineada pela Escola B mas colocada como prioridade para os próximos meses, a construção da Fase 3.2 e, conseqüentemente, da Fase 3.3 propiciará um melhor alinhamento estratégico para a instituição (Seção 3.3.19).

Fase 3.4 Avaliação e acompanhamento da SIAGE - Escola B

Para a Escola B, a avaliação e acompanhamento da SIAGE parcialmente desenvolvida representaram, antes de tudo, uma nítida imagem dos avanços plausíveis com a utilização e aprimoramento institucional da sistemática (Seção 3.4) composta pela possibilidade de reiteradas reflexões do desenho, resultados e vinculações da GP, do PE e da AD.

5.2.5 Escola B - Resultados

Os principais resultados acompanhados pela Escola B podem ser observados nos próximos parágrafos.

Perspectiva Financeira

- Variação no número de alunos: + 9,7% (2003 - 2004)
- Inadimplência mensal: 24,5% em 2003 para 22,8% em 2004 (média do ano)
- Receita por aluno: + 2,6% (2003 - 2004)
- Receita por professor: + 1,7% (2003 - 2004)

Perspectiva da Comunidade

- Percentual de transferências / saída de alunos: -8,6% (2003 - 2004)
- Variação na procura de novos alunos: +31% (2003 - 2004)
- Matrícula de novos alunos: +52% (2003 - 2004)

Perspectiva dos Processos

- Renovação do acervo da biblioteca: 2,9% (2003 - 2004)
- Relação computador/funcionário: 1/5 em 2003 para 1/3,5 em 2004

Perspectiva do Aprendizado e Crescimento

- Horas de capacitação de professores e funcionários: +3,4% (2003 - 2004)

Ainda bastante direcionado às perspectivas financeira e da comunidade, o conjunto de indicadores da escola tem como objetivo desenvolver-se nas questões ligadas aos processos internos e ao aprendizado e crescimento do corpo docente. Contudo, nota-se diligências com questões vinculadas à satisfação da comunidade.

5.3 Conclusões sobre as aplicações da SIAGE

Referindo-se genericamente às aplicações, pode-se constatar a firmeza na concretização das intenções estratégicas estabelecidas nas duas escolas que, em contrapartida, ainda manifestam a imaturidade na adoção da GP e AD como instrumentos de apoio à gestão estratégica. Admitindo-se, contudo, graus diferentes dessa imaturidade, é razoável afirmar que

na Escola A houve uma apropriação melhor da sistemática ou, por outro lado, na Escola B verificou-se maiores barreiras às propostas.

Evitando emitir juízo de valor, faz-se necessária a comparação e análise da aplicação da SIAGE nas duas instituições. Visando a construção de referenciais para a aplicação, pode-se considerar que a maior disciplina metodológica, por parte da Escola A, no tratamento, condução e prática da sistemática acarretou no desenvolvimento de uma visão mais clara das vinculações possíveis entre a AD, a GP e o PE.

Na Figura 54 é possível visualizar as diferenças relacionadas às fases implantadas entre as duas escolas. Ponderando sobre a inexatidão natural desse tipo de análise, as diferenças de aplicação relacionam-se às seguintes fases:

Na Etapa 1 (PE), a Fase 1.8 -Classificar processos conforme sua interface estratégica;

Na Etapa 1 (PE), a Fase 1.9 -Elaborar conjunto de indicadores estratégicos;

Na Etapa 1 (PE), a Fase 1.10 -Realizar processo de negociação de metas;

Na Etapa 1 (PE), a Fase 1.11 -Sistematizar acompanhamento do PE;

Na Etapa 2 (GP), a Fase 2.2 -Determinar processos estratégicos;

Na Etapa 2 (GP), a Fase 2.4 -Estruturar indicadores para processos;

Na Etapa 3 (AD), a Fase 3.1 –Abordar conceitos e princípios da AD.

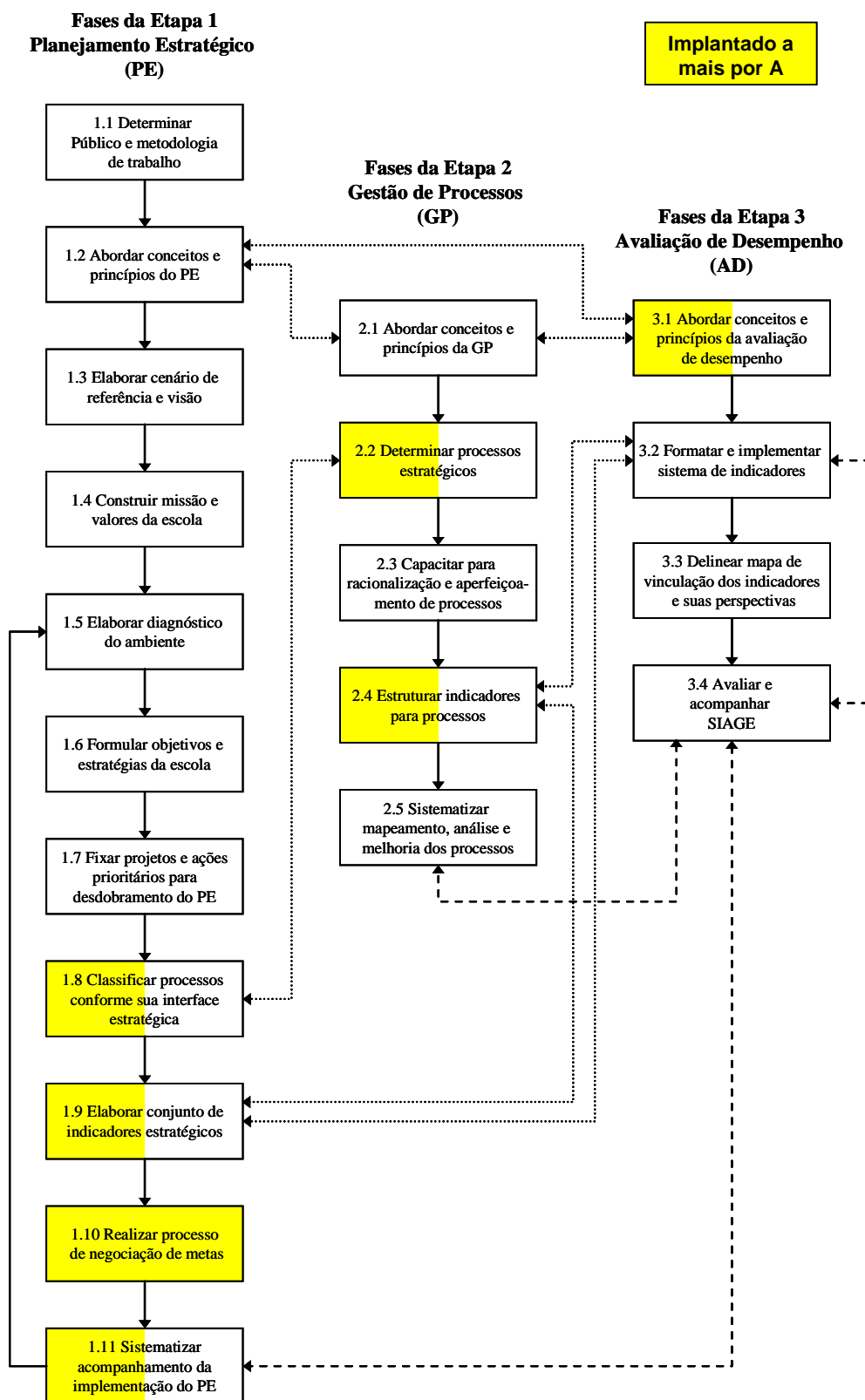


Figura 54 - IMPLANTAÇÃO DA SIAGE – DIFERENÇAS ENTRE A ESCOLA A E B
 Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse momento, sem dar muita importância ao contexto, é observável que a implantação parcial nas fases finais do PE, aquelas vinculadas à GP e AD, propicia sérias dificuldades na articulação de fases atreladas nas etapas 2 e 3. Cabe notar que, junto às fases 3.2 e 3.4 também bastante prejudicadas no contexto da Escola B, as fases 2.2 e 2.4 são de vinculação na sistemática. Portanto, para a Escola B, fica a sugestão sobre a necessidade de retomada via PE (Fase 1.8).

Para a implantação parcial nas fases finais do PE da Escola B, outra questão que certamente contribuiu foi o intervalo de três anos (2001-2004) entre o início da Etapa 1 e a retomada em das iniciativas (ligadas à GP e AD) em 2004.

Na comparação dos resultados obtidos pelas instituições, não se evidenciam diferenciais significativos entre os indicadores acompanhados, tendo ambas as escolas apresentado efeitos positivos e empenho para melhorar a sistemática de mensuração até então utilizada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os outros propósitos desse estudo, o desenvolvimento e a validação da SIAGE foram viáveis no contexto dos limites estabelecidos e, conforme os casos apresentados, delineados por situações muito particulares condicionadas em um único e curto ciclo de aplicação. Assim, às conclusões aqui apresentadas aplicam-se as mesmas limitações que, de forma ponderada, permitem o estabelecimento e aproveitamento de algumas generalizações. Por outro lado, a transposição desses limites possibilita a indicação de trabalhos futuros prováveis.

6.1 Conclusões

A análise e interpretação dos resultados obtidos com as aplicações da SIAGE permitem distinguir determinados aspectos presentes nos dois contextos estudados. Portanto, na seqüência são citados aspectos que têm afinidades com resultados positivos ou negativos

na prática da SIAGE.

Primeiramente, como aspecto ligado a resultados positivos tem-se o comprometimento do corpo diretivo da instituição com a sistemática adoção e reflexão das fases propostas no PE, principalmente, com a apropriação das correspondentes fundamentações que, apesar de terem iniciado a mais de três anos, foram internalizadas às práticas de gestão das escolas.

Outro aspecto com conseqüências positivas está no envolvimento efetivo de uma considerável parcela da comunidade. Considerando-se a participação de professores e funcionários, tem-se mais da metade nos dois casos de aplicação.

Uma atenção especial nas fases finais (de vinculação à GP e à AD) do PE é mais um aspecto que tem implicância positiva. Isso decorre, principalmente, das diferenças encontradas entre as aplicações da Escola A e B nessas fases.

Quanto aos aspectos relacionados com resultados negativos salientam-se as dificuldades de estabelecer nas escolas as vinculações existentes entre PE, GP e AD. Decorrentes, principalmente, da uma completa ausência de organização dos indicadores de desempenho das instituições, essas dificuldades são inerentes à natureza intangível da educação que, inevitavelmente, insinua uma complexidade maior para a Avaliação de Desempenho. Na Gestão de Processos enfatizam-se dificuldades de promover o mapeamento, análise e melhoria de processos e, assim, originar a consciência de sistematicamente revisar as práticas escolares.

O conjunto desses últimos aspectos pode, assim, explicar a implantação parcial daquelas fases finais do Planejamento Estratégico na Escola B, uma instituição de valores muito mais arraigados que, com certeza, precisa de um tempo maior para agregar e aceitar novas perspectivas para a gestão escolar.

A aplicação mostrou que a sistemática proposta é consistente com o ambiente de gestão escolar, permitindo que seja estruturada, num mesmo eixo, uma série de procedimentos até então dispersos. Além disso, a SIAGE foi capaz de auxiliar na identificação de elementos de gestão faltantes nas instituições participantes do estudo.

Quanto ao arranjo administrativo, religioso ou leigo, as aplicações evidenciaram pouca influencia nos resultados finais das correspondentes escolas.

6.2 Sugestões para trabalhos futuros

Testar a sistemática em mais de um ciclo do PE, em outras instituições ou em outras condições consistiriam estudos naturalmente conseqüentes ao que foi agora concluído. Nesse sentido, a ausência prévia do Planejamento Estratégico na escola seria uma condição a ser considerada em novos trabalhos que, inclusive, poderiam examinar outras possibilidades de ordenação para a seqüência PE – GP – AD.

Outra sugestão encontra-se relacionada ao tema ‘gestão de mudanças’ nas escolas que, como instituições com dinâmicas culturais bastante complexas, facilmente justificariam esse tipo de problemática.

Questões como o clima organizacional, motivação, estilos de gerenciamento nas escolas também compõem possibilidades para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo: Difel, 1981.
- BARBOSA, E. F. *et al.* Gerência da qualidade total na educação. Belo Horizonte: UFMG / EE / FCO, 1994.
- BARBOSA, E. F. *et al.* Implantação da qualidade total na educação. Belo Horizonte: UFMG / EE / FCO, 1995.
- BATEMAN, T. S.; SNELL, S. A. Administração: construindo vantagem competitiva. São Paulo: Atlas, 1998.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.
- CAMPOS, V. F. TQC: controle da qualidade total (no estilo japonês). Belo Horizonte: UFMG / EE / FCO, 1992.
- CANÁRIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (org.). As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Cultural, 1995.
- COLOMBO, S. S. Gestão educacional: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- COSTA NETO, P. L. Estatística. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.
- DALMÁS, A. Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DAVENPORT, T. H. Reengenharia de processos. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- DEMO, P. Desafios modernos da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DEMO, P. Educação e qualidade. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ECO, Humberto. Como se faz uma Tese. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- EDVINSSON, L.; MALONE, M. S. Capital intelectual: descobrindo o valor real de sua empresa pela identificação de seus valores internos. São Paulo: Makron Books, 1998.
- FERREIRA, N. S. C. (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.
- FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. S. (Orgs.). Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- GANDIN, D. Planejamento como prática educativa. São Paulo: Loyola, 1986.
- GOLDRATT, E. M.; COX, J. A meta: um processo de melhoria contínua. São Paulo: Nobel, 2002.
- GOMES, H. R. Qualidade total na escola: metodologia de solução de problemas. Belo Horizonte: Ed. Lê / Pitágoras Tec, 1994.
- GUILLON, A. B. B.; MIRSHAWKA, V. Reeducação: qualidade, produtividade e criatividade: caminho para a escola excelente do século XXI. São Paulo: Makron Books, 1994.
- GULLEDGE Jr., T. R.; SOMMER, R. A. Business Process Management: public sector implications. Business Process Management Journal, Bradford, UK, v.8, n.4, p.364-376, 2002.

- GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.
- HARRINGTON, H. J. Aperfeiçoando processos empresariais. São Paulo: Makron Books, 1993.
- HRONEC, S. M. Sinais vitais: usando medidas de desempenho da qualidade, tempo e custo para traçar a rota para o futuro de sua empresa. São Paulo: Makron Books, 1994.
- JARAMILLO, M. *et al.* Educação em crise. Porto Alegre: Ortiz, 1994.
- KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. Organização orientada para a estratégia: como as empresas que adotam o *Balanced Scorecard* prosperam no novo ambiente de negócios. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. A estratégia em ação: *Balanced Scorecard*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- LUCK, H. *et al.* A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- MARTINELLI, M. Conversando sobre educação em valores humanos. São Paulo: Peirópolis, 1999.
- MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MIRANDA, L. C.; SILVA, J. D. G. Medição de desempenho. In: SCHMIDT, P. (Org.). Controladoria: agregando valor para a empresa. Porto Alegre: Bookman, 2002.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.
- MÜLLER, C. J.; CORTIMIGLIA, M. N.; GABRIELLI, L. V.; KAPPEL, A. M. Gerenciamento de processos e indicadores em educação à distância. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 23., 2003, Ouro Preto. Anais... Porto Alegre: ABEPRO, 2003.
- MÜLLER, C. J. Modelo de gestão integrando planejamento estratégico, sistemas de avaliação de desempenho e gerenciamento de processos (MEIO – Modelo de Estratégia, Indicadores e Operações). 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- NÓVOA, A. (Coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Cultural, 1995.
- OLIVEIRA, D. P. R. Excelência na administração estratégica: a competitividade para administrar o futuro das empresas. São Paulo: Atlas, 2002.
- OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. O mal-estar na escola. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.
- PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2003.
- PETITAT, A. Produção da escola / produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PORTER, M. E. Competição: estratégias competitivas essenciais. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- PORTER, M. E. Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. Rio de Janeiro: Campus, 1996.
- RAMOS, A. G. Administração e Contexto Brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1983.
- RAMOS, C. Pedagogia da qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.
- RODRIGUES, C. M. C. Proposta de avaliação integrada ao planejamento anual: um modelo para as UCGs. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- RUMMLER, G. A.; BRACHE, A. P. Melhores desempenhos das empresas. São Paulo: Makron Books, 1994.
- SANDER, B. Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SEERGS – Secretaria da Educação do Estado Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 10 de outubro de 2004.
- SINK, D. S.; TUTTLE, T. C. Planejamento e medição para a performance. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993.
- SPANBAUER, S. J. Um sistema de qualidade para educação: usando técnicas de qualidade e produtividade para salvar nossas escolas. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- SVEIBY, K. E. A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de

conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. Gestão de instituições de ensino. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELLOS FILHO, P.; PAGNONCELLI, D. Construindo estratégias para competir no século XXI. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

VERGARA, S. C. Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração. São Paulo: Atlas, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1 – Conceitos e princípios do PE

(utilizado para as Escolas A e B)

PE - Modelo de decisão, unificado e integrador, que:

- Determina e revela o propósito organizacional em termos de Missão, Valores, Objetivos, Estratégias, Programas de Ação;
 - Delimita os domínios de atuação da Instituição;
 - Descreve as condições internas de resposta ao ambiente externo e a forma de modificá-las, com vistas ao fortalecimento da Instituição;
 - Engaja todos os níveis da Instituição para a consecução dos fins maiores.
-

Intenções com PE:

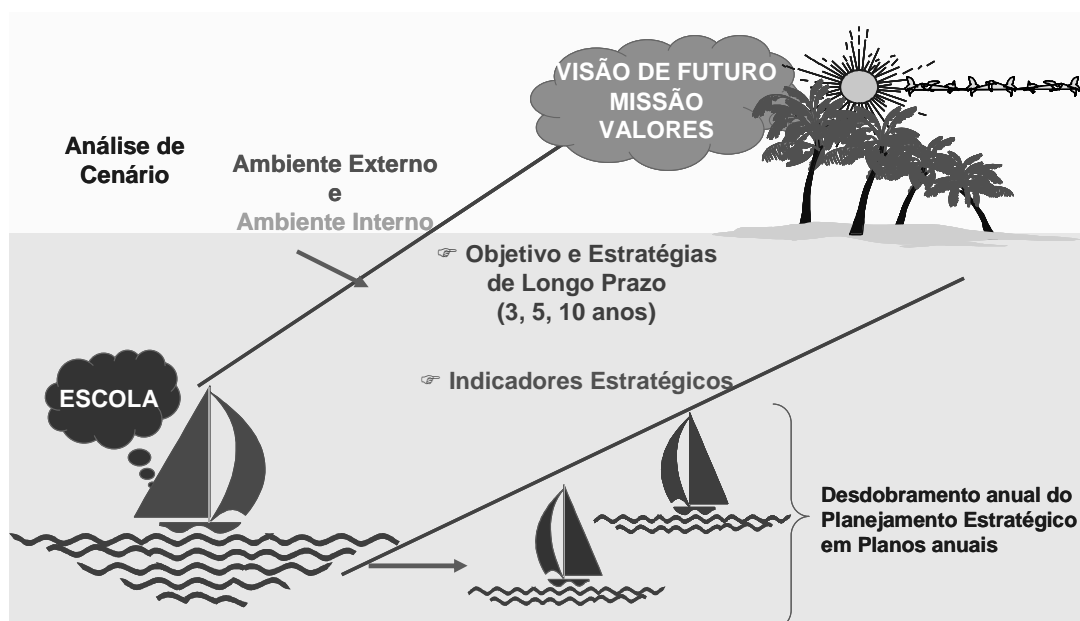
- Sincronizar as visões de futuro dos tomadores de decisões, tornando explícitas as premissas que baseiam suas decisões;
 - Configurar evoluções prováveis do ambiente de atuação da Instituição e da demanda de seus serviços;
 - Antecipar ameaças e oportunidades para a Instituição.
-

BENEFÍCIOS DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

- AGILIZA DECISÕES
- MELHORA A COMUNICAÇÃO
- AUMENTA A CAPACIDADE GERENCIAL PARA TOMAR DECISÕES
- PROMOVE UMA CONSCIÊNCIA COLETIVA

- PROPORCIONA UMA VISÃO DE CONJUNTO
 - MAIOR DELEGAÇÃO
 - DIREÇÃO ÚNICA PARA TODOS
 - ORIENTA PROGRAMAS DE APRIMORAMENTO ORGANIZACIONAL
 - MELHORA O RELACIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO COM SEU AMBIENTE INTERNO E EXTERNO
-

PE: A Metáfora do Barco



ANEXO 2 – Conceitos e princípios da GP

(utilizado para as Escolas A e B)

Gestão de Processos (GP) – Justificativas

- O que realmente impacta o cliente são os processos;
- Geralmente existem grandes problemas de interface entre as áreas funcionais, setores ou departamentos;
- Esses problemas representam grandes oportunidades de racionalização e aperfeiçoamento dos processos organizacionais;
- A estrutura funcional torna a empresa muito focada em si própria;
- A visão de processo é focada no resultado final da organização.

Processo pode ser definido como qualquer atividade que recebe uma entrada (*input*), adiciona-lhe valor e determina uma saída (*output*) para o cliente interno ou externo.

Harrington (1993)

Processo é uma ordenação de atividades no tempo e no espaço, com um começo e um fim nitidamente identificados.

Davenport (1994)

Processo é um conjunto de causas que provoca um ou mais efeitos.

Campos (1992)

Classificação dos processos

Quanto à importância, os processos são classificados em primários, de apoio e processos-chave.

Processos primários são aqueles que impactam diretamente o usuário. Se houver falha num processo deste tipo o usuário, percebendo imediatamente, torna-se bastante insatisfeito.

Os processos de apoio são aqueles que sustentam os processos primários e impactam indiretamente o usuário. Se houver falha num processo deste tipo o usuário não percebe imediatamente e a organização tem oportunidade de minimizar os efeitos sobre a satisfação.

Processos-chave são os processos primários ou de apoio que têm impacto direto nos resultados da organização, isto é, são fundamentais para a implementar sua estratégia. Se houver falha num processo deste tipo o sucesso da organização estará seriamente comprometido.

Quanto à natureza, uma organização sempre tem, pelo menos, dois tipos de processos: os produtivos e os administrativos.

Processos produtivos são aqueles que entram em contato físico com o produto ou serviço que será fornecido aos usuários.

Processos administrativos são aqueles que geram serviços e dão apoio aos processos produtivos.

Características do enfoque funcional e no processo

Enfoque Funcional	Enfoque no Processo
O problema está na pessoa	O problema está no processo
Funcionários são problemas organizacionais	Pessoas são fontes de processos
Eu cuido do meu serviço	Ajudando a fazer acontecer
Eu entendo o meu serviço	Sei como me encaixo no todo
Meça o desempenho dos indivíduos	Meça o desempenho dos processos
Mude a pessoa	Mude o processo
Sempre se acha alguém melhor	Sempre se pode aperfeiçoar o processo
Motive as pessoas	Remova os obstáculos
Controle as pessoas	Capacite as pessoas
Não confie em ninguém	Estamos nisso juntos
Quem cometeu o erro?	O que permitiu o erro?
Corrija os erros	Reduza as variações
Orientado para o resultado	Orientado para o usuário

Fonte: Adaptado de Harrington (1993).

Passos para a implantação da gestão de processos

- Percepção ampla e horizontal da organização;
- Entendimento da organização com um conjunto de processos;
- Foco no atendimento das necessidades dos clientes;
- Disposição contínua para buscar a melhoria dos processos.

Para se pensar na gestão de processos, deve-se ter presente que os mesmos devem ser mapeados, analisados, medidos e controlados. Assim, para que seja possível gerenciar os processos é necessário medi-los e controlá-los.

Para Harrington (1993) a gestão de processos ocorre através de cinco fases:

- Organização para aperfeiçoamento de processos que, sucintamente, envolve o estabelecimento de liderança efetiva que promova entendimento e comprometimento;
 - Compreensão dos processos atuais da organização em todas as dimensões relevantes;
 - Aperfeiçoamento da eficiência, eficácia e adaptabilidade dos processos empresariais;
 - Implementação de um sistema de medição e controle dos processos que possibilite aperfeiçoamento contínuo;
 - Implementação de um processo de um aperfeiçoamento contínuo.
-

Pontos relevantes para implantação de um projeto de gestão de processos:

- Desenvolvimento de uma visão de sistemas da organização;
- Estabelecimento da hierarquia de processos desdobrando a visão geral em partes;
- Definição da equipe de trabalho como elementos propulsores do projeto;
- Priorização dos processos com atuação local numa visão geral;
- Definição, compreensão, análise e melhoria dos processos.

Müller (2003)

Processos e estratégia

É essencial que os objetivos e configurações dos processos estejam alinhados com a estratégia da organização.

Visão estratégica e gestão processos devem, continuamente, servir de parâmetros de reflexão mútuos.

Müller (2003, p.100) considera que “tendo como base um adequado planejamento estratégico, seus diversos elementos e discussões servem como direcionadores das necessidades de melhorias dos processos”.

A estratégia orienta os processos que são, ao mesmo tempo, a base para concretização da visão estratégica da organização.

ANEXO 3 – Métodos e ferramentas para melhoria de processos

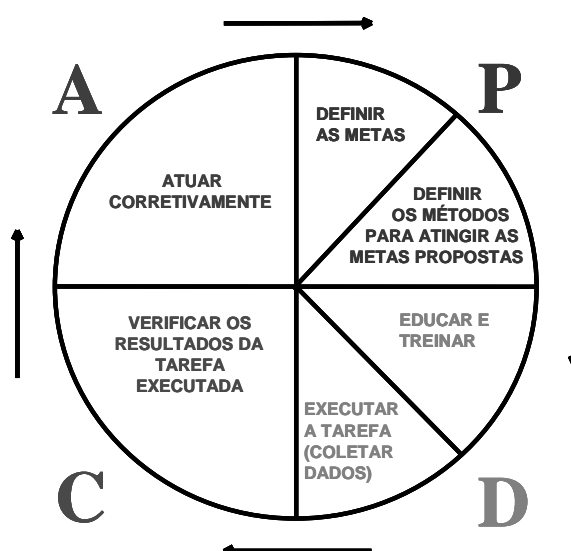
(utilizado para as Escolas A e B)

Melhoria dos processos

Para Harrington (1993), as fases da melhoria de processos são: agilização, prevenção, correção e excelência. O autor ainda defende doze princípios para melhoria dos processos:

- Eliminar burocracia;
- Eliminar redundâncias;
- Avaliar valor agregado;
- Simplificar;
- Reduzir o tempo de processo;
- Tornar o processo à prova de erros;
- Modernizar;
- Usar linguagem simples;
- Padronizar;
- Estabelecer parceria com fornecedores;
- Aperfeiçoar quadro geral;
- Automatizar ou mecanizar.

Para Campos (1992), o método gerencial PDCA é utilizado para manter e melhorar os processos ou definir um novo processo de uma organização. O processo de melhoria é visto como um processo contínuo.



Planejar (Plan) - antes da execução de qualquer processo as atividades devem ser planejadas, com as definições de onde se quer chegar e do caminho a seguir.

- Ironicamente, essa fase nobre do gerenciamento é rotineiramente menosprezada.
 - Em parte devido aos curtos prazos do dia-a-dia, é normal privilegiar-se o “agir” em detrimento ao “planejar”.
 - “Não planejamos porque não temos tempo ou não temos tempo porque não planejamos?”.
 - Visando o comprometimento de todos e uma melhor qualidade do plano, pode-se planejar de forma participativa.
-

Executar (Do) - é a execução do processo com o cuidado do registro de dados que permitam o seu controle posterior.

- Nesta fase é essencial a capacitação, o treinamento e a educação básica.
 - Assim como o treinamento, o registro dos dados necessários deve fazer parte integrante da tarefa e não ser encarado como um complemento desta.
-

Verificar (Check) - é a fase de monitoração e avaliação, onde os resultados da execução são comparados com o planejado para, a seguir, registrar-se os desvios encontrados (problemas).

- Devemos cultivar o hábito de avaliar e monitorar durante o processo, e não, como é muito comum, somente ao final das tarefas.
-

Atuar Corretivamente (Action) - definição de soluções para os problemas encontrados com contínuo aperfeiçoamento do processo.







- Quando tomamos alguma atitude para resolver um problema e este volta a aparecer depois, é sinal de que nossas ações foram paliativas e não corretivas.
-

Definição de Problema

- Diferença entre Situação Desejada e Situação Atual
 - Erro, Desvio, Não Conformidade ou Desperdício
 - Gerador de Desconforto e Prejuízo
 - Algo que Deve Ser Eliminado o Mais Rápido Possível
 - Visão Alternativa: Oportunidade de Melhorar o Processo
-

Fluxograma

- É uma ferramenta gráfica que a partir de uma simbologia adequada, permite descrever: uma seqüência de ações; processos.
- A grande vantagem é a visualização rápida de como funcionam os componentes de um processo, facilitando sua análise.

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
	O <i>símbolo de transformação</i> designa uma atividade. Dentro dele está uma breve descrição daquela atividade.
	O <i>símbolo de decisão</i> designa um ponto de decisão, a partir do qual o processo se divide em dois ou mais caminhos. O caminho tomado depende da resposta à pergunta que aparece dentro do losango. Cada caminho é rotulado, para corresponder a uma resposta à pergunta.
	O <i>símbolo terminal</i> identifica, de forma inequívoca, o início ou término de um processo, de acordo com a palavra que está dentro do retângulo. "Início" é usado para designar o ponto de partida do fluxo de um processo; "parar" ou "fim" são usados para designar o final do fluxo de um processo.
	A <i>linha de fluxo</i> representa um caminho de processo que liga elementos do mesmo, por exemplo, atividades ou decisões; a seta sobre um fluxo indica a direção do fluxo.
	O <i>conector</i> , contendo um número, é usado para indicar uma continuação do fluxograma na mesma página.
	O <i>conector fora de página</i> , contendo um número, é usado para indicar uma continuação do fluxograma em outra página.

ANEXO 4 – Conceitos e princípios da AD

(utilizado para as Escolas A e B)

Conceitos

As medições de desempenho são sinais vitais da organização e elas qualificam e quantificam o modo como as atividades ou *outputs* de um processo atingem suas metas, assim as medidas de desempenho respondem à pergunta: como você sabe?”

(Hronec,1994)

Sistemas de medição de desempenho relacionam as expectativas do cliente externo aos processos da organização e, além de permitir a observação e monitoramento dos processos, constitui o ponto de partida para o aperfeiçoamento desses.

Harrington (1993)

Criar, implantar e reger estratégias competitivas, controlar planejamento e atividades operacionais, sustentar sistemas de incentivo e *feedback* para funcionários, auxiliar na identificação e solução de problemas são alguns proveitos que podem ser obtidos com o desenvolvimento dos sistemas de indicadores nas organizações.

Miranda e Silva (2002)

Harrington (1993) sugere a necessidade refletir-se sobre questões primárias no estabelecimento de sistemas de indicadores organizacionais.

‘Onde medir?’, ‘Quando medir?’, ‘O que medir?’ são questões sugeridas pelo autor que também reforça a importância da mensuração para o gerenciamento das empresas lembrando que não medir os processos impede seu controle e isso, inevitavelmente, implica na impossibilidade de seu gerenciamento que, por sua vez, inviabilizará completamente qualquer oportunidade de aperfeiçoamento dos mesmos.

Benefícios relacionados aos sistemas de medição de desempenho:

- Concentra atenção na missão da organização;
- Promove a eficiência no emprego dos recursos;
- Estabelece metas e monitora tendências;
- Fornece dados para determinar causas e origens de erros;
- Indica oportunidades para aperfeiçoamento contínuo;
- Proporciona sensação de realização nos funcionários;

- Estabelece meios para saber se está ganhando ou perdendo;
- Monitora o desenvolvimento.

Para Harrington (1993), as diretrizes para formatação de um sistema de avaliação de desempenho estão no desenvolvimento de uma visão horizontal, no suporte à missão da organização, na definição de medidas antes que metas e em limitar o uso dos indicadores às saídas realmente críticas dos processos. Ele ressalta também que, configurando-se como sistemas de *feedback*, as medições devem priorizar:

- a qualidade dos dados;
- o estabelecimento de anéis de *feedback*;
- as relações dos anéis com as pessoas;
- a obrigatoriedade do *feedback*;
- *feedback* positivo e negativo;
- o *feedback* contínuo para aperfeiçoamento contínuo.

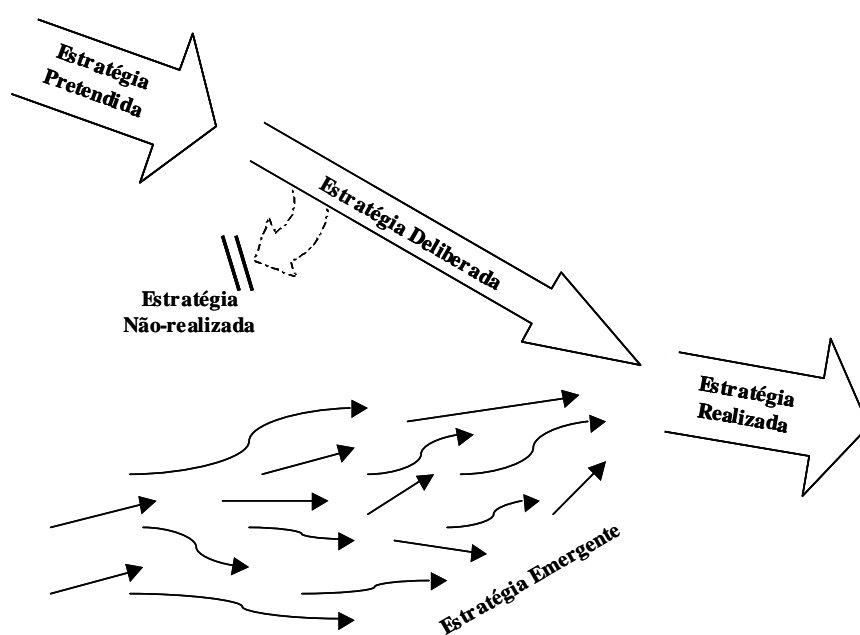
Conhecida como modelo “Quantum”, a visão de Hronec (1994) defende que as medidas devem ser desenvolvidas de cima para baixo e interligar estratégias, recursos e processos.

O sistema de medição de desempenho deve direcionar as ações de uma organização traduzindo-as e alinhando-as estrategicamente. Portanto, o sistema deve refletir continuamente o conjunto de estratégias:

- Deliberadas enquanto estratégia criada para transformar e orientar a ação. Se, na prática, a estratégia fosse totalmente deliberada teríamos uma situação de controle total que, contudo, provocaria um aprendizado nulo para a organização;
- Emergentes enquanto estratégias que surgem no nível tático-operacional e constituem ações que devem, por sua vez, transformar e orientar a estratégia deliberada. Se a estratégia fosse totalmente emergente teríamos uma situação otimizada para o aprendizado que, no entanto, desencadearia a total ausência de controle sobre as estratégias e rumos da organização.

O modelo de gestão deve moldar continuamente a AD que, numa visão dinâmica, buscará a fluidez entre o estratégico e o operacional de uma organização, possibilitando o equilíbrio situacional entre:

- o PE, a GP e a AD da organização;
- controle e aprendizado organizacional;
- estratégias deliberadas e emergentes.



Fonte: Mintzberg *et al.* (2000, p. 19)

Estratégias deliberadas e emergentes