

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

CARLOS ANDRÉ BARBOSA DE JESUS

**ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO
SOBRE O GRAU DE SINERGIA NO PROCESSO DE GESTÃO**

Porto Velho

2016

CARLOS ANDRÉ BARBOSA DE JESUS

**ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO
SOBRE O GRAU DE SINERGIA NO PROCESSO DE GESTÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP), oferecido pela Instituição Associada Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Moreira da Silva Neto.

Porto Velho

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

Jesus, Carlos André Barbosa de.

J585e

Escola Pública de Ensino em Tempo Integral: estudo de caso sobre o grau de sinergia no processo de gestão. / Carlos André Barbosa de Jesus. Porto Velho / RO, 2016.
56 fls.

Orientador: Prof. Dr. José Moreira da Silva Neto

Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Administração pública. 2. Escola de tempo integral. 3. Sinergia - Processo de Gestão
I. Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR. II. Título

CDU 005: 37

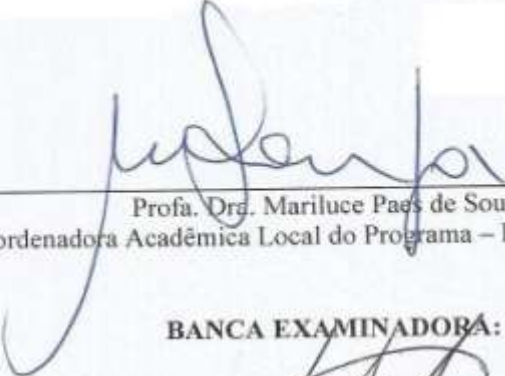
Bibliotecária responsável: Rejane Sales – CRB 11/903

CARLOS ANDRÉ BARBOSA DE JESUS

**ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO SOBRE
O GRAU DE SINERGIA NO PROCESSO DE GESTÃO**

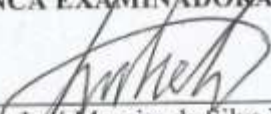
Trabalho de Conclusão Final (TCF) como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Administração Pública no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP), oferecido pela Instituição Associada Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Porto Velho/RO, 16 de setembro de 2016.

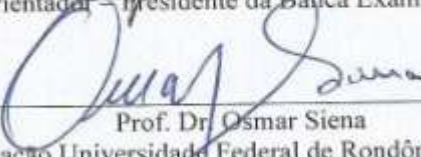


Prof. Dra. Mariluce Paes de Souza
Coordenadora Acadêmica Local do Programa – PROFIAP / UNIR


BANCA EXAMINADORA:




Prof. Dr. José Moreira da Silva Neto
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Orientador – Presidente da Banca Examinadora



Prof. Dr. Osmar Siena
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Membro Interno - UNIR



Prof. Dra. Joliza Chagas Fernandes (Membro Externo/UNIR)
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Membro Externo - UNIR



Prof. Esp. Rosemeri Tramontini de Santana
Membro Técnico - Escola Estadual de Ensino Médio Anísio Spínola Teixeira

PORTO VELHO/RO
2016

Dedico este trabalho aos meus pais, a minha esposa e aos meus filhos!

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e incentivo a mim prestado.

Ao Prof. Dr. José Moreira da Silva Neto que, como orientador, forneceu suporte e aporte científico para realização deste, e de outros trabalhos, realizados durante o percurso do supracitado programa de mestrado.

Aos professores (as) que estiveram presentes no percurso da minha formação.

Aos colegas, pelo compartilhamento de conhecimentos e estímulos.

JESUS, Carlos André Barbosa de. Escola pública de ensino em tempo integral: estudo de caso sobre o grau de sinergia no processo de gestão. Trabalho de Conclusão de Curso no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP), desenvolvido na Instituição Associada: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). 56 p. Porto Velho, 2016.

RESUMO

Partindo da premissa de que é possível criar e manter a sinergia no processo organizacional e de gestão, em uma instituição de ensino médio de tempo integral, neste estudo de caso orientou-se por fatores conceituais de causas e efeitos para estimular o desenvolvimento de sinergia organizacional e evidenciar a presença desta sinergia no processo de gestão. Considerando esta proposição, utilizou-se da metodologia de mapas estratégicos desenvolvida por Kaplan e Norton na década de 1990. Tal metodologia foi adaptada para diagnosticar o grau de sinergia do processo de gestão de uma escola pública (piloto) de tempo integral. A adaptação se deu a partir das perspectivas estratégicas, da identificação formal e/ou informal da missão e visão institucional, das estruturas de aprendizado e dos processos da “Escola Piloto”, objeto do estudo. Por insipiência – falta de formalidades estratégicas plenas, procurou-se primeiramente, compreender os temas estratégicos e as práticas gerenciais da instituição, para desenvolver a arquitetura do mapa estratégico com características compatíveis à evidenciação de sinergia. Ao final, com a adaptação da metodologia e estratégia promovida pelos teóricos supracitados, foi possível evidenciar as dimensões de sinergia e entropia no processo de gestão da instituição pública: Escola de Ensino Médio Anísio Spínola Teixeira do Município de Porto Velho/RO.

Palavras-Chave: Estudo de Caso; Sinergia no Processo de Gestão; Escola em Tempo Integral.

JESUS, Carlos André Barbosa. Public school teaching full time: a case study on the degree of synergy in the management process. Work Completion of course in the Graduate Program Professional Masters in Public Administration National Network (PROFIAP) developed the Partner Institution: Federal University of Rondônia (UNIR). 56 p. Porto Velho, 2016.

ABSTRACT

Starting from the premise that is possible to create and maintain synergy in organizational and management process in a full-time high school institution, in this case study was guided by conceptual factors of causes and effects that stimulate the development of organizational synergy and highlight the presence of this synergy in the process of management. Given this premise, the authors use strategic maps methodology developed by Kaplan and Norton in the 90s. Such methodology was adapted to diagnose the degree of synergy in process management of a public school (pilot) full-time. The adaptation is given from the strategic perspective, from the identification of formal and / or informal mission and institutional vision, from the learning structures and from the processes of "pilot school", the object of study. By incipency – lack of full strategic formalities, was looked first to understand the strategic issues and management practices of the institution, to develop the architecture of strategic map with features compatible to the disclosure of synergy. At the end, with the methodologic and strategic adaptation promoted, it became clear the synergy and entropy dimensions in the management of public institution process (pilot): High School Anísio Spínola Teixeira of the Municipality of Porto Velho / RO.

Key words: Case study; Synergy in the management process; School Full-Time.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Quadros

Quadro 1 – Desempenho da Escola Estadual de Ensino Médio Renovador Anísio Spínola Teixeira (RO) no ENEM 2014.

Quadro 2 – Instrumento de Atribuição de Valores Escalares.

Quadro 3 – Instrumento de Coleta de Dados.

Quadro 4 – Tabulação dos Dados Coletados.

Quadro 5 – Dados Ponderáveis da Pesquisa e Redefinição das Afirmativas em Indicadores.

Lista de Figuras

Figura 1 – Perspectivas do BSC Adaptadas ao Setor Público (CASO EEEMRAS).

Figura 2 – Mapa Estratégico das Escolas Públicas de Atlanta (EUA).

Figura 3 – Modelo de Avaliação das Afirmativas Diagnosticadas.

Figura 4 – Memória de Cálculo das Respostas Atribuídas à Afirmativa 1.

Figura 5 – Memória de Cálculo das Respostas Atribuídas à Afirmativa 2.

Figura 6 – Memória de Cálculo das Respostas Atribuídas à Afirmativa 3.

Figura 7 – Memória de Cálculo das Respostas Atribuídas à Afirmativa 4.

Figura 8 – Memória de Cálculo das Respostas Atribuídas à Afirmativa 5.

Figura 9 – Memória de Cálculo das Respostas Atribuídas à Afirmativa 6.

Figura 10 – Mapa Estratégico da Escola Estadual de Ensino Médio Renovador Anísio Spínola Teixeira – Porto Velho/RO.

Figura 11 – Mapa Estratégico de Sinergia/Entropia da EEEMRAS

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	14
1.2	OBJETIVOS	Erro! Indicador não definido.
1.3.	CONTRIBUIÇÕES DO MODELO BSC	15
2	CONTEXTO E REALIDADE INVESTIGADA.....	17
3	DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA	22
4	ANÁLISE DA SITUAÇÃO-PROBLEMA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	46
5	CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES TECNOLÓGICA/SOCIAL	52
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as escolas públicas enfrentam grandes desafios e para sobreviverem ao advento da globalização e dos avanços tecnológicos, precisam ofertar um serviço de qualidade; desenvolver estratégias que sirvam como referência na melhoria da gestão escolar, e conseqüentemente, no binômio ensino-aprendizagem. Para tanto, dentre outras preocupações relacionadas ao sucesso educacional, tem-se investido na educação integral.

Nesse contexto, a gestão escolar compõe uma dimensão e uma abordagem de atuação que tem por fim promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas imprescindíveis para assegurar o desenvolvimento e progresso das ações socioeducacionais das instituições de ensino, apontados para a promoção total da aprendizagem pelos educandos, de maneira a torná-los apropriados de encarar de forma adequada os desafios da sociedade globalizada e da economia situada no conhecimento.

O debate em torno da educação integral no Brasil teve marcos expressivos, entre eles: Escolas-Parque, Escolas-Classe idealizada por Anísio Spínola Teixeira nas décadas de 1940 e 1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro nas décadas de 1980 e 1990. Uma vez engendrado esta modalidade de ensino, tem-se almejado uma educação pública efetivamente democrática – que priorize a inserção das classes mais baixas, de modo pleno, na vida em sociedade.

Tomando como referência a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), embora a “Lei Maior” não faça alusão literal aos termos “educação integral” e/ou “tempo integral”, a “Carta Magna” evidencia a educação como o primeiro dos dez direitos sociais (art. 6º) e, combinado a esta classificação, a CRFB/1988 apresenta a educação como direito capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, a base da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (art. 205). De modo implícito, o artigo 205 da CRFB/88, permite o entendimento de que a educação integral está inserida no contexto do direito universal à educação. Conforme expresso no excerto a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CRFB/1988, Título VIII: Da Ordem Social; Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto; Seção I: Da Educação. (BRASIL/Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. 28ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001 (Coleção Saraiva de Legislação).

É sabido, portanto, que existem diferentes concepções sobre educação integral e também discrepâncias. Para Cavalieri (2002) este tipo de ensino proporciona a possibilidade integral de indivíduos percebidos como multidimensionais. Em um viés mais amplo, “a educação integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais” (GUARÁ, 2007, p. 01).

No contexto do ordenamento jurídico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou mais comumente denominada de Lei nº 9.394/96, determina como princípio e fim da educação nacional o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º); reitera o princípio do direito à educação integral disposto na Carta Magna de 1988, além de prevê, “a critério dos estabelecimentos de ensino”, a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34, § 2º e art. 87, § 5º).

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. Ela se dará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na co-responsabilidade por sua formação integral (PDDE– Manual de Educação Integral, 2009, p.88).

O fragmento evidencia que, a educação integral insere-se num cenário educacional com objetivos a serem ampliados pelas políticas públicas de educação. Esta iniciativa política retoma a necessidade de se intensificar o debate sobre o tema da educação integral, pois dele emergem “questões de cunho filosófico, [...] reflexões sociológicas, político-pedagógicas e administrativas” (CAVALIERE, 2002, p. 07).

Em termos legais, a LDB (Lei nº 9.394/96) tenta estabelecer o direito universal de acesso à educação pública gratuita e de qualidade, contudo,

na impossibilidade de ampliar o atendimento em horário integral – até hoje considerado um privilégio pelo investimento que envolve – muitas redes municipais

vêm oferecendo atividades extraclases que representam algumas horas a mais na escola. Em algumas redes, permite-se que alunos do ensino fundamental frequentem os dois turnos escolares, numa forma precária e improvisada de oferta de horário integral (CASTRO e FARIA, 2002, p. 85).

Destaca-se que o discurso referente à proposta de extensão do período diário de escolaridade “implica a retomada do perfil da educação brasileira no que diz respeito a sua história relativamente recente, pois aí se encontra a origem dessas propostas no Brasil” (PARO, 1988, p. 189).

De acordo com Paro (1988, p. 189), as discussões têm início na década de 1920, e, conforme enfatiza o autor “ainda que não necessariamente ligada ao regime de período integral, mas já apontando para algumas necessidades a serem supridas pela educação”. “Procurava atribuir à escola o papel de contribuir para a solução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população” (PARO, 1988, p. 192).

Segundo WASROS (2011, p. 16-17), Anísio Spínola Teixeira não utilizava o termo educação integral, mas falava da escola democrática, da escola comum do homem brasileiro,

oferecendo uma educação que integrasse a formação intelectual sistemática da criança e do jovem e o seu desenvolvimento físico, artístico e social e sua iniciação para o trabalho [...];
- externamente integrada, constituindo-se em um verdadeiro centro educativo da comunidade em que está inserida, estendendo-se assim para além dos seus muros a influência da escola.

Nos anos 30 do Século XX, ele (Anísio Teixeira) iniciou uma reforma educacional no Estado do Rio de Janeiro, na época ainda Distrito Federal. Entre todas as reformulações realizadas,

destaca-se a criação das divisões de prédios e aparelhamentos escolares e das bibliotecas e cinema educativo e instituto de pesquisas, demonstrando uma forte preocupação com as instalações escolares, com a área cultural como um todo e com o estudo e ensino de novos métodos de ensino [...]. Ainda cabe ressaltar a implantação das superintendências de educação física, recreação e jogos, de ensino de desenho e artes aplicadas, indicando a constituição de serviços especializados que teriam como função o enriquecimento do próprio aluno (CHAVES, 2002, p. 48).

Em pleno século XX, ganha forma a Educação democrática que faz da livre personalidade humana o eixo das atividades pedagógicas tentando abranger o maior número possível de sujeitos, independente de posição econômica e social. Conforme a autora (Nunes 2009, pag. 129):

As propostas de Anísio Teixeira sempre tiveram a generosidade de uma visão de

conjunto. A sua política nunca foi para uma escola, mas para o sistema de ensino, mesmo que os custos assustassem as autoridades e os grupos políticos com os quais se aliava mesmo que exigisse um recrutamento antes impensável de profissionais e sua preparação. É que, em sua concepção, cabe ao Estado tornar viável o que é necessário. As necessidades da população em termos de escolarização sempre estão em primeiro plano da apresentação das suas propostas.

Anísio Teixeira referia-se ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro como “ensaio de solução, o que propõe uma direção da ação e não um modelo a ser impositivamente seguido” (Nunes, 2009, p.88).

Nesse sentido Paro (1988) ressalta:

Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um ‘antes’ lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta. [...] A escola que aí está fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral (p. 18-20).

Assim, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, segundo Nunes (2009, p. 130), “serviu de âncora simbólica para diversos outros projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar, como os Centros Integrados de Educação Pública (os Cieps cariocas do governo de Leonel Brizola)”. (Nunes, 2009, p.108),

a perspectiva da educação integral vai além de aulas de reforço ou atendimento individualizado. É uma ação que articula o projeto da escola com atividades esportivas, informática, arte, música, teatro, artesanato, entre outros, para melhorar a aprendizagem dos alunos. É dar espaço para a educação integral e cidadã, que vai além da educação escolar, explica. (MOLL, 2011. P.99).

Os idealizadores da escola em tempo integral defendiam uma escola mais abrangente, tanto em conteúdo curricular quanto em novas metodologias de ensino, isto é, com espaços significativos para o processo de socialização e de construção de conhecimento, para tanto estas escolas teriam que ter uma infraestrutura capaz de atender as demandas de uma nova proposta de educação, entre elas: bibliotecas, espaços esportivos, cozinhas, refeitórios, salas temáticas para arte, dança, teatro e trabalhos manuais e um pátio para o convívio informal e prédios específicos para a aprendizagem do currículo escolar. Essas

escolas teriam como objetivo a inserção dos alunos carentes na sociedade de forma integral sem distinção de classe.

1.1 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Com base nas premissas que destacam a importância da educação em tempo integral e sua significância como política educacional, a União, os Estados e os Municípios brasileiros, são os principais (entes) responsáveis na formulação e na reestruturação de diretrizes educacionais, através de seus programas de governo e nas relações de parcerias estabelecidas uns com os outros. Neste “novo contexto”, a profissionalização dos gestores escolares é imprescindível para tornar o processo gestor mais eficiente, eficaz e efetivo, cujo propósito atenda as demandas das comunidades escolares com maior celeridade, transparência e sinergia nos processos de gestão.

Portanto, há de se considerar nessa postulação, o estado sinérgico em que se encontram as organizações e qual o nível de sinergia no processo de gestão dessas instituições de ensino, seguida do uso da metodologia dos mapas estratégicos. Aceitando-o como instrumento (meio) que permite melhor observar os diferentes itens do Balanced Scorecard (BSC) de uma organização, numa cadeia de causa-efeito que conecta os resultados almejados com os respectivos impulsores. Com o advento do BSC surgiram os mapas estratégicos, o que tornou possível o escalonamento dos “passos” em busca das estratégias.

Para Kaplan e Norton (2000), o mapa estratégico ajuda as organizações a ver suas estratégias de maneira coesiva, integrada e sistemática.

O propósito do BSC, na visão de Kaplan e Norton (1997), consiste em transpor a incumbência e a estratégia de uma empresa em um conjunto de medidas e competências; visando atuar como um sistema integrado de gestão e implementação da estratégia da empresa. Uma vez que, o Balanced Scorecard mede o desempenho organizacional dentro de quatro (4) perspectivas: 1) financeiro; 2) clientes; 3) processos internos e; 4) aprendizagem e crescimento.

A rigor, os autores asseveram que: “além de um sistema de medidas táticas ou operacionais, o BSC pode e deve ser utilizado como um sistema de gestão estratégica, traduzindo a missão e a estratégia de uma unidade de negócios em objetivos e medidas tangíveis” (KAPLAN E NORTON 1997, p.283).

Em suas concepções, Kaplan e Norton atestam a importância dos mapas estratégicos na validação do processo de transformação dos ativos intangíveis em resultados tangíveis para os clientes e, conseqüentemente, em resultados financeiros, pois, o “mapa estratégico do BSC mostra como a estratégia liga os ativos intangíveis a processos que criam valor” (KAPLAN e NORTON 2004, p.32).

1.2 OBJETIVOS

Partindo dos desafios enfrentados pelos gestores de escolas públicas surgiu a oportunidade de se realizar um estudo de caso sobre o grau de sinergia no processo de gestão em uma escola de tempo integral, localizada no município de Porto Velho-RO, utilizando os mapas estratégicos como metodologia. Sendo o mapa estratégico um instrumento que permite visualizar os diferentes itens do Balanced Scorecard (BSC) de uma organização, numa cadeia de causa-efeito que conecta os resultados almejados com os respectivos impulsores. Com o uso desta ferramenta foi possível verificar o grau de sinergia/entropia no processo de gestão da Escola de Ensino Médio Renovador Anísio Spínola Teixeira (E.E.E.M.R.A.S.T.) e avaliar os principais indicadores de desempenho norteadores das ações estratégicas; bem como propor procedimentos visando o melhoramento dos serviços públicos prestados pelas organizações educacionais em tempo integral.

1.3. CONTRIBUIÇÕES DO MODELO BSC

Apesar da forte presença do BSC no ambiente privado/corporativo, a sua expansão para a esfera governamental proporcionou melhorias significativas dos serviços públicos prestados pelas organizações estatais; considerando, obviamente, as adaptações que se fazem necessárias para sua aplicação no setor público. De modo análogo, aos semelhantes estudos realizados sobre as entidades públicas, que buscam a identificação formal e/ou informal da missão e visão institucional, das estruturas de aprendizado e dos processos de gestão das organizações, utilizou-se este objeto como referência no presente estudo de caso.

Em relação às perspectivas do BSC, podemos afirmar que sua configuração está embasada nas quatro (4) perspectivas do modelo originário. Com base neste referencial,

através de analogia, foi possível adotar um formato que melhor se adequasse ao ambiente escolar. Assim sendo, as estratégias assumiram a seguinte composição: 1) efetividade; 2) eficácia; 3) alunos e comunidade escolar; 4) eficiência e qualidade dos processos e; 5) aprendizado e conhecimento. Através desses atributos, construiu-se uma interface do mapa estratégico de sinergia/entropia da “EEMRAST”.

2 CONTEXTO E REALIDADE INVESTIGADA

A Escola Estadual de Ensino Médio Renovador Anísio Spínola Teixeira (E.E.E.M.R.A.S.T.) foi criada pelo Decreto nº 16.294, de 27 de outubro de 2011 (DIOF/RO de 08/11/2011, nº 1851), a “Escola Piloto” é um experimento de um novo contexto e concepção de educação de tempo integral do Estado de Rondônia.

Dentre as suas atribuições, destaca-se o ensino de línguas estrangeiras modernas, mais especificamente, o de língua espanhola e inglesa em período integral. Outros atributos a serem considerados são as ações e os projetos desenvolvidos pela unidade escolar, sobre elas, destacam-se: preparação dos alunos para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); aulas de música; Projeto Conexão-Mundo (conversação de espanhol) e; oficina de xadrez.

Quanto à exclusividade desta organização na oferta de educação em tempo integral e sua relação com a mantenedora (SEDUC/RO) da rede pública de ensino estadual, pode-se avaliar seus “erros ou acertos”, “sucessos ou insucessos”, tendo por base os resultados (parâmetros) de desempenho obtidos pela Escola. Nesta análise, o desempenho de gestão escolar poderá servir como referência (parâmetro) as outras organizações que porventura vierem a adotar essa modalidade de ensino, tanto no município de Porto Velho, como em outras cidades do Estado de Rondônia. A “EEEMRAST” está situada na Rua Irmã Capelli, nº 64, localizada na região (bairro) central do município de Porto Velho/RO.

Em termos de estrutura física, a instituição de ensino médio dispõe de: cinco (5) salas de aulas, 1 (um) laboratório de informática, 1 (um) laboratório de ciências, um (1) refeitório, uma (1) sala de direção, uma (1) sala de professores, uma (1) biblioteca e uma (1) secretaria escolar.

Quanto ao total de alunos matriculados no ano de 2016, a “Escola Piloto” possui cento e quarenta (140) alunos, assim configurado: sessenta (60) alunos matriculados no primeiro (1º) ano do ensino médio; quarenta e seis (46) alunos matriculados no segundo (2º) ano do ensino médio e; trinta e quatro (34) alunos matriculados no terceiro (3º) ano do ensino médio.

Em relação ao quantitativo de servidores, a unidade escolar possui um total de vinte e oito (28) servidores efetivos (concursados), sendo doze (12) professores e dezesseis (16) técnicos administrativos, incluídos um (1) Diretor e um (1) Vice-Diretor. Ainda em relação ao quadro funcional, em destaque, temos a exclusividade de atuação docente de dois (2)

professores de línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol) e de um (1) professor de música.

Outras características, visualizadas como relevantes ao cumprimento da visão, missão e objetivos da “EEEMRAST” e que podem alterar o grau de sinergia/entropia vigente no processo de gestão da escola são: estrutura física atual inapropriada às demandas da comunidade escolar (construção da sede); insuficiência de recursos tecnológicos/pedagógicos; o pequeno valor (preço/aluno) recebido dos programas de merenda escolar para o custeio da alimentação dos estudantes; o contingenciamento de servidores nas atividades de apoio (meio) prejudicam a eficiência e eficácia das atividades fins.

Embasados na educação democrática e renovadora de tempo integral, cujo propósito visa atender uma demanda reprimida da sociedade rondoniense por essa modalidade de ensino, os teóricos, gestores e especialistas em educação escolar, lotados na Secretaria de Estado da Educação do Estado de Rondônia (SEDUC/RO), decidiram no ano de 2011, após estudos específicos sobre o tema, elaborar o Projeto e Plano de Curso para o Ensino Médio Renovador, com currículo diferenciado, visando a ampliação deste mesmo currículo, com a oferta de línguas estrangeiras modernas nas disciplinas de língua inglesa e espanhola com intercâmbio.

O Projeto de Desenvolvimento em Línguas Estrangeiras Modernas – PDLEM, foi criado pelo Decreto Estadual nº 16.587, de 21 de março de 2012 e pela Lei Estadual nº 3.434, de nove (9) de setembro de 2014, instituiu a oferta em Ensino Médio, em regime de Educação Integral voltada para intercâmbios – Projeto Conexão-Mundo. Um ponto a se destacar na elaboração do projeto foi o cumprimento da legislação estadual vigente sobre o regime de dedicação exclusiva dos professores em sala de aula, com lotação exclusiva nas escolas em que lecionam, conforme expresso no artigo 18, § 1º da Lei Complementar nº 680, de sete (7) de Setembro de 2012. Para conhecimento, segue a descrição da respectiva Lei Complementar:

§ 1º. Não será admitida a lotação, fora de sala de aula, de professores de áreas consideradas críticas como Matemática, Física, Química, Biologia, Libras, Artes, Sociologia e Língua Estrangeira, enquanto perdurar a necessidade desses profissionais nas escolas da Rede Pública Estadual, ressalvados os casos de iminente interesse público para assumir Cargos de Direção Superior (CDS) (2012, p. 8-9).

Após essa fase de discussões, os especialistas (técnicos) em assuntos educacionais da SEDUC-RO, seguiram o caminho de construção do Currículo do Ensino Médio Renovador de

uma “Escola Piloto”. Ao estabelecer a proposta do Projeto Político-Pedagógico (PPP), visavam desenvolver as competências e habilidades com as quais os estudantes pudessem assimilar informações e saberes, a fim de utilizá-los em contextos pertinentes, enfatizando a formação geral, e que ao término dessa etapa seguissem seus estudos ou optassem pelo ingresso no mercado de trabalho, dotando-os sobremaneira de habilidades e competências necessárias para ocupar uma posição condizente em um mercado cada vez mais concorrido e competitivo.

A partir dessa “nova identidade” dada ao ensino médio, assim denominado de Ensino Médio Renovador (E.M.R.), este pode ser definido como um novo conceito de escola em tempo integral que almeja estabelecer a superação dos conflitos e/ou divergências existentes entre o dualismo propedêutico e profissionalizante.

Com base nessa definição, buscou-se ampliar as ações desenvolvidas por esse tipo de escola, que não se limitasse apenas ao interesse imediato, pragmático e utilitário da educação “bancária”. Portanto, é imprescindível compreender a metodologia e métodos de trabalhos propostos por esta “nova” concepção de educação integral e quais os contributos ao binômio ensino-aprendizagem, observadas as necessidades de formação integral cuja base unitária implica perceber as diversidades do mundo moderno, no sentido de promover no alunado a capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária a todos os cidadãos.

Nesta concepção, a composição e/ou estrutura do E.M.R. deverá estar em consonância com o conhecimento científico e tecnológico e seus avanços, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo, pressupondo a vinculação dos conceitos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica instrumental. Nesta composição, inclui-se o Plano Político Pedagógico da “Escola Piloto”, nela embutidos os elementos e saberes que se estabelecem além do currículo obrigatório tradicionalista, entre os quais destacam-se: a oferta de aulas suplementares e suas oficinas interdisciplinares.

Partindo para as atividades periódicas desenvolvidas pelos servidores da “EEMRAST” são realizadas e previstas as seguintes ações: reuniões semanais, visando a capacitação, pesquisa e integração entre professores, técnicos e colaboradores (stakeholders);

elaboração, construção e aperfeiçoamento (adaptação) dos planos de ensino e do projeto político pedagógico da organização; assessoria de acompanhamento na formação e desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes (C.H.A.) dos profissionais e colaboradores que atuam na unidade escolar; consultas ao Conselho Escolar (sem fins lucrativos) nas decisões estratégicas e nos processos de gestão escolar e na avaliação de desempenho e de resultados.

Quanto ao perfil do alunado, a instituição abrange um público-alvo heterogêneo, em sua composição estão representadas diversas classes sociais e uma parcela significativa de discentes filhos (as) de servidores públicos. Alguns dados estatísticos importantes, em relação aos resultados de indicadores de desempenho da “Escola Piloto” foram: a taxa de 97,65% de participação de seus alunos no ENEM/2014, seguida de um resultado médio de 549,47 pontos, logo em sua primeira atuação. Atingindo o primeiro lugar no ranking entre as Escolas Públicas de Rondônia.

O desempenho dos alunos da Escola Estadual Anísio Teixeira (RO) no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) no ano base de 2014 está descrita na tabela a seguir:

Quadro 1. Desempenho da Escola Estadual de Ensino Médio Renovador Anísio Spínola Teixeira (RO) no ENEM 2014

Áreas de Conhecimento	Média
Redação	566,51
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	545,42
Ciências Humanas e suas Tecnologias	590,21
Matemática e suas Tecnologias	525,62
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	519,6
Média Final	549,47

Total de Alunos da Escola inscritos no ENEM 2014 = 85 alunos

Total de Alunos da Escola participantes no ENEM 2014 = 83 alunos

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – ENEM 2014

Em relação às atividades externas desenvolvidas pelos discentes, a “E.E.E.M.R.A.S.T.” contempla o aproveitamento dos espaços internos e externos, realizando suas ações em: fóruns; pontos turísticos; museus; empresas; órgãos públicos e privados, objetivando a internalização de sua prática.

O horário de atendimento da “EEEMRAST” ocorre de segunda à quinta, em período integral, das 7h e 30 min às 17h e 50 min, com exceção das sextas-feiras, cujo horário de aula decorre exclusivamente no turno matutino. Cada aula tem duração de sessenta (60) minutos. O intervalo para o almoço ocorre das 11h e 30 min às 13h 20 min e os lanches são servidos

em três horários, respectivamente: 7h, 9h e 15h.

O contributo dos fatores como horário integral, aulas suplementares e oficinas interdisciplinares, nesta ordem, formam um conjunto de elementos relevantes nesse estudo de caso, a fim de se verificar o grau de sinergia no processo de gestão da “Escola Piloto” e consequentemente, os retornos intangíveis (aprendizagem e conhecimento) obtidos nas relações internas e externas da organização com seus stakeholders.

Com sua exclusiva característica, a “EEEMRAST” está inserida neste “novo” contexto de educação em tempo integral, cujas políticas públicas visam a melhoria do sistema educacional do Estado de Rondônia.

Esse conceito e/ou ideia de Ensino Médio Renovador (E.M.R.) chegou ao seu quinto (5º) ano de implantação, contudo, acredita-se que o sucesso do projeto “Escola Piloto” dependerá não somente do conhecimento dos processos de gestão, mas da condução e alinhamento desses processos rumo à sinergia, tendo em vista, o envolvimento (comprometimento) de todo os atores inseridos neste “novo” espaço de aprendizagem e conhecimento.

3 DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

O atual quadro de exigência e de problemas com que a Escola Pública se confronta, conduzem seus responsáveis na procura de ferramentas que possam dotar a gestão escolar de práticas com maior nível de eficiência, transparência nos processos e efetiva prestação de serviços colocados à disposição da comunidade escolar com a eficácia que se espera na atualidade.

A dimensão e a complexidade do sistema educacional tornaram-se os principais problemas para os gestores e especialistas em gestão escolar. Deste modo, justifica-se a adoção da metodologia dos mapas estratégicos (BSC) evidenciados por Kaplan e Norton para avaliar o grau de sinergia existente no processo de gestão das organizações.

Na pesquisa de campo, os dados foram obtidos mediante questionário aplicado, composta por afirmativas direcionadas aos principais gestores da escola, tendo em vista, verificar a presença sinérgico-entrópica no processo de gestão da organização e, com base nesses resultados, apresentar uma proposta interventiva que possa ser aplicável ou aplicada, de algum modo, no aprimoramento da gestão escolar, não somente para estabelecer relações de causalidade, como também para adequar determinados objetivos e estados finalísticos, próprios aos sujeitos que diretamente se relacionam com ela.

Destarte, após a aplicação do questionário fez-se uma avaliação diagnóstica do grau de sinergia/entropia do processo de gestão de uma organização de ensino público em tempo integral. Ao se utilizar a metodologia dos mapas estratégicos foi possível compreender, identificar e representar essas forças através de esquema gráfico, adaptado do modelo proposto por Kaplan e Norton. Ao final, as representações gráficas do modelo tornaram mais didática a compreensão das perspectivas (estratégias) com maior ou menor grau de sinergia e/ou entropia nos processos de gestão da “Escola Piloto”. As perspectivas abordadas neste estudo, foram embasadas nas quatro (4) perspectivas iniciais do modelo BSC, feitas as adequações necessárias das estratégias, a nova configuração das perspectivas assumira os respectivos atributos: 1) efetividade; 2) eficácia; 3) alunos e comunidade escolar; 4) eficiência e qualidade dos processos; e 5) aprendizado e conhecimento.

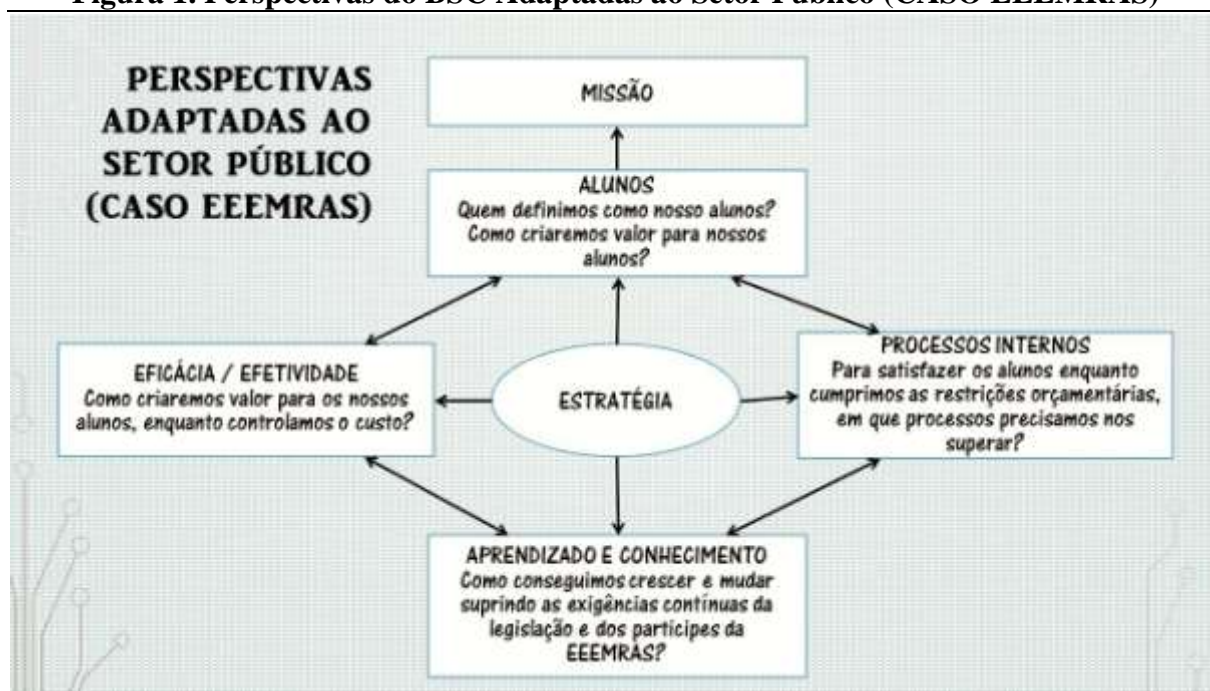
Contrariamente às empresas privadas, que visam o sucesso financeiro como resultado final, as organizações públicas concentram-se na sua missão visando à melhoria da prestação de serviços à sociedade (NIVEN, 2005). Este fato tem, por si só, como consequência, a

necessidade de alterar a estrutura do BSC, de modo a ajustar-se às particularidades do setor público. Esta alteração é desde logo visível através do esquema conceitual do BSC, onde a missão irá ocupar uma posição de destaque, colocando-se no topo do desenho estratégico (NIVEN, 2005). Consequentemente, a ferramenta (BSC) busca direcionar as ações da organização e fazer os alinhamentos necessários para que a mesma consiga alcançar seus objetivos, vale ressaltar que as ferramentas de planejamento estratégico somente conseguem ser eficazes, quando as pessoas realmente estão envolvidas e comprometidas com os processos.

A ferramenta (BSC) visa direcionar as ações da organização e fazer alinhamentos necessários para que a mesma consiga alcançar seus objetivos, vale ressaltar que as ferramentas de planejamento estratégico somente conseguem ser eficazes quando realmente as pessoas estão envolvidas.

Feitas as devidas adaptações ao setor público, são apresentadas a seguir as perspectivas do BSC da “EEEMRAS”.

Figura 1. Perspectivas do BSC Adaptadas ao Setor Público (CASO EEEMRAS)



Fonte: O BSC adaptado ao Setor Público (NIVEN, 2005. p. 358)

Diante desta composição (setor público), as organizações e os indivíduos que as constituem apresentam normalmente uma enorme dificuldade em aceitar a mudança, a inovação ou a adoção de novas formas de fazer. As definições imprescindíveis, a serem

exploradas, neste contexto, em estudo, são os conceitos de sinergia, e em sentido contrário, o de entropia, respectivamente. Numa definição “básica” postulada por Evanildo Bechara (2009. p. 120), a sinergia representa a ação coesa de um grupo, empresa, etc. para alcançar um objetivo comum; cooperação.

Nesse contexto, outra definição a ser explorada é o conceito de sinergia. Numa definição “básica” postulada por Evanildo Bechara (2009. p. 120), a sinergia representa a ação coesa de um grupo, empresa, etc. para alcançar um objetivo comum; cooperação.

Além da simples definição, citada anteriormente, há de se considerar algumas definições mais abrangentes, entre elas a que destaca os princípios filosóficos que regem a Teoria da Cooperação e sua relação com o conceito de sinergia, como explica Lins:

Sob o ponto de vista etimológico, sinergia vem do grego Syn (junto) Ergo (trabalho), assim seu significado seria "trabalhar em conjunto". Não é um conceito novo e, nesse sentido de cooperação, já era abordado há muito tempo em contos, lendas e parábolas por meio das quais se transmitiam lições e ensinamentos. (LINS, 2005, p. 130)

Em geral, a sinergia nada mais é do que o trabalho ou esforço coordenado de vários subsistemas na realização de uma tarefa complexa ou função. Ocorre quando se tem a associação concomitante de vários dispositivos executores de determinadas funções que contribuem para uma ação coordenada, ou seja, a somatória de esforços em prol do mesmo fim. Nesse sentido, temos a seguinte citação:

O estímulo, o desenvolvimento e a manutenção da sinergia dependem do entendimento do propósito específico e do tipo de esforço conjunto que se quer desenvolver, seguido de uma dedicação a cuidados posteriores para não deixar enfraquecer a ligação sinérgica conquistada. Esses cuidados precisam ser redobrados, pois hoje as mudanças parecem ser mais desafiadoras do que nunca (LINS, 2005, p. 230).

No estudo das organizações, o conceito de Sinergia emerge quando se aborda comportamento de grupo, concepção sinérgica, dinâmica industrial, processos gerenciais, estratégia competitiva, inovação, eficácia pessoal, sistemas de informação, gestão da mudança, planejamento corporativo, planejamento estratégico, etc.

Por fim, a sinergia é o comportamento de um sistema total que não pode ser previsto pelo comportamento de suas partes. É um comportamento coerente com um princípio científico presente em numerosos casos em que o todo é mais do que a soma de suas partes. Este todo pode ser maior em força, coesão, resistência, atração, significado, complexidade, ou

até mesmo tamanho.

O grande desafio da sinergia no mundo dos negócios é fazer com que o trabalho conjunto de unidades de negócios crie mais valor, usando apenas os recursos já disponíveis, procurando manter a qualidade e a excelência dos produtos e serviços, mesmo quando os recursos se tornam mais escassos. Por isso, na opinião de Lins (2015, p. 48), “quase todas as organizações estão ‘desesperadamente em busca de sinergia’, como se a sinergia fosse o ‘santo graal’ dos estrategistas”.

Muitos desistem dessa busca, outros pensam em sinergia como uma miragem, imaginando-a de forma distorcida ou tendenciosa, incorrendo no risco de tomar decisões erradas. Um dos erros mais graves é forçar as unidades de negócio a cooperarem mesmo quando os benefícios finais não estão claros. Para reduzir os riscos, separam-se as verdadeiras oportunidades das miragens, adotando uma abordagem disciplinada para estimular e desenvolver a sinergia. Para tanto, começa-se pelo cuidado em evitar as principais distorções e tendências, conforme Lins (2015, p. 48) há pontos relevantes a se considerar sobre essas proposições, são elas:

1. Supervalorização dos benefícios e subestimação dos custos de sinergia;
2. Crença de que a sinergia pode ser obtida por pressão para colaborar;
3. Convicção de que o conhecimento requerido para a sinergia já existe na organização;
4. Ênfase nos potenciais benefícios da sinergia e pouco cuidado com os prejuízos.

Pelo que se pode ver, para quem se descuida das tendências citadas anteriormente, sinergia pode parecer algo mais atrativo e mais facilmente alcançável do que é na realidade. Como resultado, em algumas corporações, tomam-se iniciativas que acabam em desperdício de dinheiro e tempo e algumas vezes graves prejuízos para os negócios. Para evitar tais falhas, recomenda-se sujeitar todas as oportunidades de sinergia e análises mais criteriosas que esclareçam os benefícios a serem obtidos, examinem o potencial de envolvimento da organização e levem em conta as possíveis perdas. Certamente, qualquer abordagem disciplinada limitará iniciativas sinérgicas, porém aquelas propostas que se submeterem à disciplina irão longe na conquista de ganhos substanciais que, segundo Lins (2005, p. 48) podem ser decorrentes de seis (6) formas sinérgicas de atuação, conforme descritas a seguir:

1. **Compartilhar know-how** para obter benefícios com troca, complementação ou junção de habilidades e competências.

2. **Disponibilizar recursos tangíveis** para que se usufruam espaço físico, equipamentos, tecnologia, veículos, evitando duplicidade do que pode ser compartilhado.
3. **Combinar poder de negociação** para apresentar maior variedade de opções e facilitar a legitimação de alternativas nos acordos com clientes e fornecedores.
4. **Coordenar estratégias** para que todas as diretrizes sejam coerentes com a visão de negócios estabelecida, evitando competição entre unidades colaboradoras.
5. **Promover integração vertical** para interligar as *cadeias de valor* dos parceiros, visando reduzir a ocorrência de ociosidade na capacidade produtiva.
6. **Criar novos negócios em *joint-ventures*** para usar a combinação de know-how aos negócios existentes.

Em qualquer uma das formas de atuar, algo precisa ser feito em termos de tratamento de dados, informação e conhecimento. Explicita-se conhecimento presente nas competências; acessa-se informação sobre os recursos disponíveis; descrevem-se os interesses de clientes e fornecedores nas negociações; documentam-se as diretrizes estratégicas; sincronizam-se as cadeias de valor; criam-se *joint-ventures* a partir dos processos de negócios existentes e documentados. A forte presença marcada pelo componente conhecimento nos remete ao papel da Tecnologia da Comunicação e Informação (TCI) no desenvolvimento da sinergia.

Da mesma forma que na natureza a união dos elementos depende do poder atômico, a atuação sinérgica nas parcerias depende do conhecimento que flui de forma densa e veloz, promovendo interações. Graças à TCI, é cada vez maior o conteúdo informacional dos produtos e serviços, tornando-os em alguns casos quase intangíveis. Esta informacionalização possibilita maior velocidade e densidade no fluxo de informação, facilitando o desenvolvimento de sinergia entre organizações. Esta sinergia pode ser uma imitação da combinação do “oxigênio com o nitrogênio” para formar o “ar respirável”, que no mundo correlato dos negócios pode significar a parceria do melhor produto com a melhor distribuição, melhorando a qualidade do serviço por meio da Sinergia Interorganizacional. Por informacionalização podemos entender o ato ou ação de tornar mais informacional a oferta de negócio, isto ocorre ao se aumentar o conteúdo de informação, reduzindo conseqüentemente a proporção de matéria física presente no produto ou serviço que compõe cada oferta. O que é diferente de informatização, que vem a ser o uso da informática na transformação de dados, dos quais se extraem informações, que irão compor o conhecimento, que deverá disparar a ação efetiva.

Ao considerarmos a diversidade como fonte do dinamismo na sinergia, podemos indagar qual é a influência da semelhança e da diversidade na criação de sinergia? Qual é a dificuldade de se conseguir sinergia apenas com a união dos semelhantes? Há indícios de que,

enquanto a semelhança funciona como cola, ou magnetismo entre os elementos, a diversidade proporciona o catalisador, incentivando e dando ao conjunto um dinamismo todo especial. Em química, não podemos esperar que ocorra reação quando se misturam substâncias idênticas. Em uma orquestra, a riqueza da música que se ouve vem da grande variedade de sons gerados pela diversidade de instrumentos que tocam cada um a sua simples e especial sequência de notas do arranjo. Num coral, a mistura de vozes e a riqueza do som produzido não ocorreriam se todos cantassem a melodia na primeira voz. Assim, em química, a semelhança é dada pelo fato de serem elementos químicos cuja estrutura atômica, com seus elétrons, dá a possibilidade de combinação entre eles. A diversidade pode ser entendida analisando a posição de cada elemento químico na cadeia periódica de elementos, em que iríamos constatar as características físico-químicas de cada elemento e suas possibilidades de complementação. Em música, a semelhança é dada pelo fato de serem sons de um mesmo conjunto de notas musicais e a diversidade pelo timbre dos instrumentos ou pelo tom em que cantam as vozes.

A afinidade, que é dada pelo grau de semelhança e diversidade na construção de parceria sinérgica, de acordo com Lins (2005, p. 50) está sujeita a três (3) princípios básicos:

1. A diversidade é rica e não necessariamente conflitante;
2. A diversidade não implica ausência de semelhanças essenciais; e
3. A diversidade dos diversos elementos é que constrói o todo.

De acordo com esses princípios, dependendo da “cola”, que é o grau de semelhança explícita, e do “catalisador”, que reflete a diversidade complementar dos elementos reunidos, a sinergia formada terá uma eficácia maior ou menor.

Podemos assumir que o desenvolvimento de sinergia depende também de condições básicas circunstanciais extrínsecas que são amarradas ao objetivo do processo sinérgico, e de condições intrínsecas que são inerentes aos elementos a serem reunidos. Dentre estas últimas, destacam-se os aspectos que compõem os modelos mentais e são integrantes da cultura dos envolvidos no processo sinérgico, tais como: hábitos, crenças, preconceitos, valores e paradigmas.

Dentre as condições extrínsecas e que podem ser de certa forma trabalhadas, incluem-se certas “sementes” que podem ser plantadas. Uma semente de fácil germinação é o *empowerment* ou a energização que deve ser dada a cada colaborador para que ele sinta influenciando genuinamente os diversos processos decisórios da organização. Para Lins (2005, p. 54), “a sinergia organizacional, para ser conseguida por meio de condições

extrínsecas, a) precisa observar alguns princípios básicos, b) plantar algumas sementes, c) aproveitar as forças propulsoras, d) adotar algum modelo básico e, e) acompanhar a escalada do processo sinérgico”.

Para que a sinergia organizacional possa acontecer, Lins (2005, p. 54) descreve cinco (5) princípios básicos:

1. Estabelecer pré-requisitos; construir a motivação a partir de metas comuns e interdependência e habilidades que dependem de empowerment e gerência participativa, fundamentando assim o processo sinérgico.
2. Apoiar a permeabilidade: ajudar pessoas na expressão e na abertura da aprendizagem de novas ideias, perspectivas, significados, valores, sentimentos, comportamentos e atitudes que eles, de outra forma, não aceitariam ou trocariam.
3. Encorajar o pensamento paradoxal: ajudar pessoas a conviverem com as frustrações e confusões que ocorrem quando se tentam acomodar ideias, ponto de vista, sentimentos ou atitudes aparentemente contraditórios.
4. Facilitar a criatividade: ensinar pessoas a valorizar a integração de visões opostas, provocando um deslocamento da relação de oposição “ou isso/ou aquilo” para a relação de suporte e complementação “tanto isso/quanto aquilo”.
5. Estruturar a disciplina: usar os conceitos novos e suportados mutuamente para realizar objetivos específicos, designar responsabilidades por tarefas e fixar um cronograma até as mudanças serem totalmente efetuadas.

As indagações que se levantam considerando as sementes estimuladoras são: Como aproveitar ao máximo os processos existentes? Como obter sinergia? Talvez seja o momento de investigar em que outros mercados o ramo de negócios poderá fazer sucesso e de que forma os processos existentes seriam adaptados para atender aos diversos mercados, áreas essas não atendidas anteriormente por nenhuma das empresas. Quando isso for conseguido apenas usando e inovando com os recursos existentes de uma forma conjunta, podemos afirmar que foi conseguida a sinergia. Acredita-se que nada disso pode ser feito em termos de sinergia sem equilibrar a meta da organização com a meta de cada indivíduo.

Segundo Lins (2005, p. 55), “a meta de cada indivíduo é ampliar continuamente as seis (6) dimensões de sua autoestima: vida, autodeterminação, autoconsciência, significado, competência e valorização”.

Embora não possamos aumentar a autoestima de outras pessoas, só a nossa, podemos tomar atitudes no local de trabalho que nutrem a apóiam o desenvolvimento da autoestima nos outros. Por isso, a meta da organização deve ser então criar um ambiente que estimule a autoestima de todos os indivíduos considerando os seguintes fatores: participação, liberdade, abertura, reconhecimento, *empowerment*, humanidade.

Com base nas forças propulsoras da sinergia, podemos questionar de onde surge a

disposição para iniciar a busca por uma união sinérgica? Quais são as forças de propulsão? Para Lins (2005, p. 56), “as forças a favor do aumento da disposição para a sinergia são: intenção, habilidade, *empowerment*, gerência participativa”.

A força propulsora da intenção é representada pelo desejo de investir em trabalho duro, e isto não é algo que se possa mudar nos outros. No entanto, podemos assumir atitudes que despertem a vontade mudar. Acredita-se que podemos mudar a forma como somos vistos por nossos colegas e chefes, mudando nossas próprias atitudes e tendo em mente mensagens de proteção contra ameaças à nossa autoestima. Podemos começar mudando a atitude em relação a dizer a verdade, compartilhar pontos de vista, expressar ideias ou esclarecer as prioridades da vida. Talvez assim estejamos criando uma ética para o trabalho que vai transparecer em nossa integridade e em como usamos nosso poder pessoal. Essa ética influencia a nossa disposição para encontrar um significado mais profundo no trabalho. Como decorrência, poderá haver um aumento da nossa intuição e dos nossos talentos de uma maneira geral. O que se espera é a conquista do sucesso com um equilíbrio da vida pessoal e profissional. Essa ética irá compor a autoestima, que será alimentada por nossas próprias realizações e satisfação pessoal. Poderemos chegar a ponto de atuarmos em perfeita consonância.

Ao considerarmos a força propulsora da habilidade, podemos afirmar que tal força é representada pela capacidade de se realizar tarefas com eficiência, qualidade, segurança e satisfação. Quando adquirimos habilidades, executamos nosso trabalho com presteza e objetividade; resolvemos nossos problemas com rapidez e descobrimos a força de nossas capacidades inatas. Capacidades que todos nós temos e que, uma vez desenvolvidas, terão importância fundamental no compartilhamento de descobertas, criação e apreciação de valores para o mundo. Lamentavelmente, na tentativa de compartilhar habilidades, muitas pessoas tendem a olhar as outras como se pudessem transformá-las naquilo que bem entendem. Elas deveriam olhar para dentro dessas pessoas, procurando a semente que há lá dentro.

Muitos entendem e olham a semente dentro de alguém e pensam no potencial, em vez de pensar na natureza da semente. Em vez de pensar na melhor forma de cultivar esta natureza, eles vão pensando no tipo de treinamento que pode ser dado para aumentar o potencial da semente para transformá-la em uma enorme árvore. Cultivar a natureza seria ir em busca dos dons naturais desta pessoa e, com base neles, estruturar um plano de

desenvolvimento. Este plano poderia incluir incentivo ao inter-relacionamento com pessoas de sucesso com sementes semelhantes, associado ao desenvolvimento de habilidades típicas para transformar aquela semente em uma árvore que talvez não fosse tão grande, mas cujo sucesso tivesse coerência com sua vocação. Dessa forma, conseguiremos desenvolver pessoas com habilidades para realizar tarefas de forma eficiente, com qualidade e satisfação.

A força do *empowerment* é representada pela capacidade de influenciar fortemente em decisões que afetam o trabalho em que o indivíduo está envolvido. Podemos dizer que capacitar pessoas é proporcionar-lhes conhecimento e habilidades para que realizem bem suas tarefas e investi-las de *empowerment* é dar apoio necessário para que eles possam assumir responsabilidades. Pessoas sem capacidade, isto é, pessoas sem conhecimento e habilidades, não conseguem realizar as tarefas e pessoas sem responsabilidade ficam sem iniciativa e se tornam apenas executoras do que estiver estabelecido. A capacidade faz as pessoas se sentirem bem consigo mesmas, pois têm a oportunidade de conhecer seus limites na realização de tarefas.

O *empowerment* faz as pessoas se sentirem bem consigo mesmas por assumirem a responsabilidade por suas próprias vidas e pela escolha dos caminhos a seguir. Investir funcionários de *empowerment* é permitir que eles dêem contribuições significativas no trabalho, treiná-los para exercerem seu potencial máximo, oferecendo desafios compatíveis com cada nível de responsabilidade e gerenciá-los com sistemas organizacionais flexíveis. O *empowerment* significa ter autonomia e possibilidade de fazer as coisas de acordo com a própria vontade, participando das decisões finais e das questões que mais afetam a própria pessoa. *Empowerment* não surge da noite para o dia; é preciso tempo para ganhar e conquistar confiança e respeito. É algo que pode ser constatado de muitas formas e até em comentários escritos em *banners*, mas só terá valor se expressarem opiniões sinceras que façam as lideranças assumirem atitudes. *Empowerment* acontece como um reflexo do compromisso de fazer com que cada funcionário tome a atitude necessária para planejar o trabalho que mais deseja, pois em geral é nesse trabalho que ocorre a maior produtividade.

A gerência participativa como força é representada pela capacidade de compartilhar o próprio poder e assim multiplicar a força. A ideia é criar estratégias de monitoramento e reforço para manutenção do espírito de equipe e criação de uma parceria produtiva. Em geral, isto é conseguido quando o líder estimula os outros a darem suas contribuições individuais, para só depois apresentar suas próprias contribuições. Além disso, qualquer conquista, por

menor que seja, deve ter seu crédito compartilhado com todos os membros do grupo. Desta forma, focalizando as pessoas e aumentando suas oportunidades, obtêm-se mais criatividade e um maior comprometimento de todos. Em lugar de ver nossos colegas de trabalho como concorrentes, preparamos o nosso sucesso por meio do compartilhamento do poder.

Acredita-se que a competência organizacional vem muito mais da participação, do compromisso e da criatividade do que qualquer outro enfoque gerencial. Muitas vezes, quando o indivíduo é visto como extremamente competitivo, ele é preterido por uma pessoa de fora em oportunidades de promoção porque a pessoa mais forte abaixo de você pode preferir ir embora a ser gerenciado por você. As pessoas que não conseguem desenvolver fortes relacionamentos não são promovidas. Por meio da gerência participativa, consegue-se manter a sinergia de uma equipe, pois existirão algumas das condições fundamentais para isso: um clima de abertura, capacidade para postergar julgamentos, uma constante preocupação com a empresa e a valorização da diversidade.

A velocidade de mudança de uma organização depende muito do grau de eficiência e eficácia em que ela avança ao longo de quatro (4) estágios de sinergia: interação, entendimento apreciativo, integração e implementação.

Na fase 1, o produto final é a consciência de que existe um propósito único, um Objetivo Comum que se consegue com muita interação. Para isto, temos de levar em conta a necessidade de uma permanente atenção com a Comunicação Eficaz, visando à Redução dos desentendimentos e à geração de credibilidade mútua.

Na fase 2, o produto final é um sentimento crescente de Interdependência que aumenta em função da Apreciação desenvolvida com o entendimento mútuo. Para isto, temos de levar em conta a necessidade de uma permanente atenção com o clima de abertura nas comunicações e conter as opiniões imediatas a respeito do que está sendo dito pelos outros em um julgamento postergado. O cuidado com a comunicação e o julgamento vão facilitar a geração de empatia, que, por sua vez, é fundamental para a valorização da diversidade.

Na fase 3, o produto final é a Gerência Participativa, que será tão mais eficaz quanto maior for a Integração. Quanto mais tolerância à falta de lógica e ambiguidade das ideias e flexibilidade para adotá-las, maior será a facilidade de a equipe se integrar. Com o exercício de integração, surge a necessidade de maior criatividade para integrar as diversas ideias em um plano que precisa ser apoiado por todos. A integração exige também uma seletividade para manter um equilíbrio entre a tolerância para com as ideias ilógicas e ambíguas e a

necessidade de persistir na busca por resultados.

Na fase 4, o produto final é o *Empowerment*, no sentido da força para decidir ou o mínimo de poder para influenciar genuinamente nas decisões a serem tomadas, possibilitando a implementação coordenada e racionalizada dos projetos.

Para isto, temos de levar em conta a necessidade de permanente atenção com a criação de estratégia que garanta o monitoramento e reforço dos fatores que motivaram o envolvimento sinérgico e a manutenção da equipe com todos os fatores de propulsão cuidadosamente estimulados.

Divergentemente aos conceitos da sinergia, encontra-se o de entropia. O “estado” (fase) entrópico ocorre de dentro para fora, quando os vários órgãos ou sentidos começam a apresentar falhas de inter-relacionamento. A disergia (entropia) ou sinergia negativa se encaixa em todos os casos em que não se conseguem explicitar afinidades ou diversidades. Em alguns casos, pode até existir uma afinidade de interesse filosoficamente compreensível, mas, por ser pouco compreendida pelos componentes do processo, impossibilita qualquer comportamento sinérgico. Isto pode acontecer, por exemplo, no relacionamento de um pai despreparado com um filho adolescente rebelde, que, apesar do amor que paira no ar, não conseguem se entender. Em casos mais graves, a sinergia pode ser tão negativa que um deles anule o efeito do outro. Como é o caso da água que em quase todas as situações anula o efeito do fogo, ou de alguns fornecedores que, por não conseguirem explicitar as suas possíveis complementaridades, acabam reduzindo o potencial do mercado como um todo.

Nos órgãos públicos a entropia é comum quando os funcionários participam de cursos, congressos, fazem faculdade paga pelo órgão público e ao término dos estudos, esses trabalhadores são transferidos para outros órgãos, onde os conhecimentos adquiridos não terão validade ou são afastados do serviço por algum motivo. Outro exemplo de entropia, quando o funcionário faz o curso financiado pela organização, e este permanece no trabalho, mas por algum motivo a empresa retarda o início de determinado projeto. O tempo passa, e o conhecimento do funcionário não é repassado para os demais, resultando na perda da energia do funcionário de forma lenta, aos olhos de todos os níveis da empresa. Um exemplo de entropia organizacional: quando uma empresa resolve investir em capacitação ou qualificação de algum empregado e após o curso, o empregado resolve sair da empresa.

A entropia é a variação da energia contida em um sistema que de alguma forma não foi utilizada por completo. É quando um sistema tem energia acumulada por algum fator

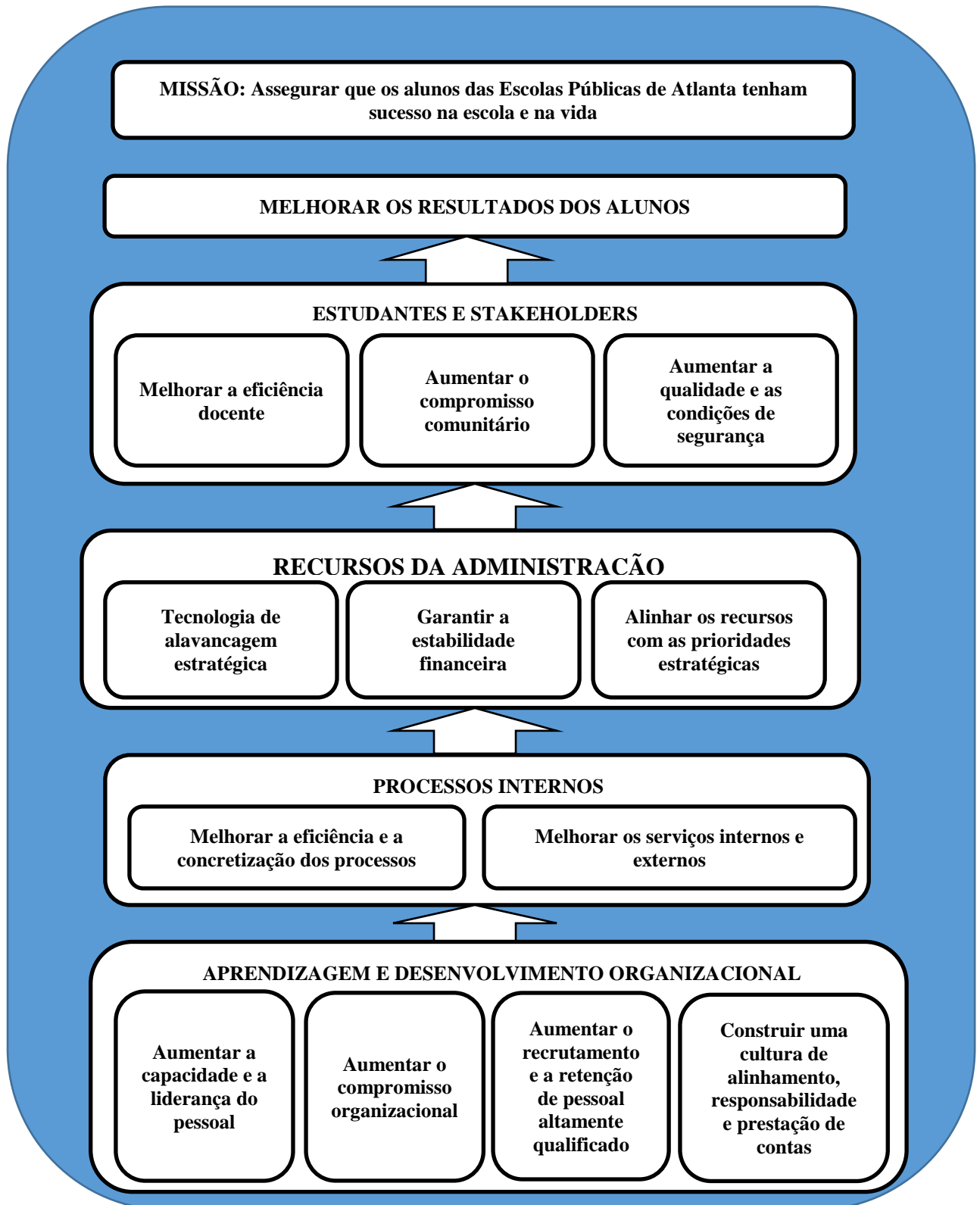
externo, e essa energia não é utilizada de forma correta. Por exemplo, uma pilha é utilizada em uma lanterna e essa lanterna é mantida ligada, desperdiçando a energia da pilha sem real importância.

Assim sendo, após a análise dos aspectos de sinergia e da relevância desse assunto ao tema proposto, abordaremos a seguir os casos de sucesso decorrentes dos mapas de sinergia do modelo BSC adotados nas escolas públicas americanas.

Decorrente deste fato e de modo a conceber um referencial que permita prosseguir nesta forte convicção, apresenta-se alguns dos muitos exemplos de sucesso em escolas públicas nos E.U.A., que tomaram a decisão de adotar, implementar e desenvolver o Balanced Scorecard e a metodologia dos mapas estratégicos.

Um desses casos de sucesso na aplicação deste instrumento de gestão tem a virtude de ser relatado por um dos fundadores do BSC, Robert Kaplan, Professor da Universidade da Harvard Business School e o Consultor de Projeto, Dylan Miyake, que tiveram a oportunidade de acompanhar de perto o processo de mudança que se verificou nas escolas públicas de Atlanta que implementaram o BSC, e seus respectivos mapas estratégicos.

Figura 2. Mapa Estratégico das Escolas Públicas de Atlanta (EUA)



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Mapa Estratégico das Escolas Públicas de Atlanta, U.S.A., 2009-2010. Kaplan, R. & Miyake, D. (2010). *The Balanced Scorecard*. The School Administrator Number 2, Vol. 67, pp.10-15.

Kaplan e Miyake (2010) relatam que há dez anos estas escolas apresentavam estudantes com um elevado nível de insucesso e evasão escolar, professores desmotivados, uma elevada rotação no exercício do cargo de diretor e pais desmotivados, que retiravam os seus filhos da escola. O Distrito de Atlanta (E.U.A.) era também caracterizado por possuir cerca de 700 vagas para professores que não eram preenchidas, fato que somando aos outros, indicava uma falência quase total do seu sistema de ensino.

Em 2009, dez anos passados, os indicadores evidenciam uma mudança extraordinária, visível nas elevadas porcentagens de sucesso em Língua Materna e Matemática. A falta de assiduidade era agora praticamente residual, uma vez que os recursos financeiros se mantiveram reduzidos, o sucesso alcançado nunca poderia ser justificado pelo aumento de investimento que pudesse ter ocorrido durante esse período. A justificação consensualmente aceita pela comunidade foi atribuído à adoção do BSC e de seus Mapas Estratégicos. A estratégia adotada permitiu focalizar todo o sistema escolar na melhoria dos resultados escolares dos alunos, considerados como críticos para o sucesso. Os trabalhos individuais, departamentais e organizacionais poderiam desta forma, ser traduzidos através da pergunta crítica: - como poderá o meu trabalho ajudar as crianças a melhorar os seus resultados e a terem sucesso escolar? A visão de conjunto dos objetivos, oferecida pelo Mapa Estratégico, (Fig. 2) permitiu o alinhamento dos recursos disponíveis com as prioridades estratégicas definidas. As escolas conseguiram, deste modo, construir uma cultura de alinhamento e de responsabilidade na prestação de contas, que resultou no processo de melhoria desejado (KAPLAN & MIYAKE, 2010).

Outro exemplo de sucesso que merece destaque é transmitido por Cowart (2010) um Superintendente das escolas da Geórgia Central (E.U.A.), que em 2002 procurava uma estratégia para melhorar os resultados escolares dos seus alunos, quando descobriu o Balanced Scorecard e a metodologia dos mapas estratégicos de Kaplan e Norton. Este instrumento estratégico para o desenvolvimento permitiu à Administração, de acordo com o testemunho deste autor, mostrar ao Conselho Escolar e à comunidade em geral, como as atividades se encontravam alinhadas em torno da Visão e dos objetivos definidos pelo Distrito, enquanto entidade responsável pelo planeamento estratégico das suas Escolas.

O próprio Scorecard definido pelo Distrito permitiu clarificar as expectativas das diferentes escolas e departamentos, através da transparência de processos que este instrumento possibilita, o que teve como resultado a facilitação na adoção, construção e

desenvolvimento dos Scorecards pelas Escolas.

Neste testemunho, Cowart (2010) se refere ainda que o BSC foi considerado a ferramenta certa para gerar transparência no processo de gestão, por ter permitido aumentar a confiança dos diferentes grupos de stakeholders da escola. Esta virtude processual permitiu também a esta comunidade historicamente “conservadora” a aplicação de práticas inovadoras por parte dos seus responsáveis.

Outro aspecto que se destaca no relato desta experiência, para além da melhoria dos resultados escolares, prende-se a capacidade de identificar e resolver problemas práticos, semelhantes aos que as nossas escolas enfrentam no seu cotidiano escolar. A identificação e focalização conseguida pelo BSC e pela metodologia dos mapas estratégicos, permitiu o alinhamento de atividades e a alocação dos recursos disponíveis em torno dos objetivos estrategicamente definidos. O aumento das expectativas e do esforço, partilhado por todos os que tinham responsabilidade na execução da estratégia, permitiu o sucessivo aumento do nível de assiduidade dos seus alunos em cada ano letivo seguinte, o que representa claramente um processo de melhoria sustentado.

No seu relato, este responsável escolar exprime a sua forte convicção de que a melhoria significativa dos resultados alcançados pelos alunos deverá ser atribuída a introdução do BSC e dos mapas estratégicos, enquanto ferramentas consistentes e intencionais, que permitem focalizar toda a comunidade escolar na prossecução dos objetivos e metas desejados.

O pesquisador João Carlos Malta Coelho versa, em seu texto “O BALANCED SCORECARD NA ESCOLA PÚBLICA: Contributo para a construção de um planeamento escolar com dimensão estratégica”, sobre a eficácia da aplicabilidade do modelo “Balanced Scorecard” em escolas públicas. Citando Michael Vanairsdale, Coelho demonstra a experiência deste, enquanto formador de diretores escolares em BSC no Geórgia’s Leadership Institute for School Improvement, esclarece que a melhoria dos resultados dos oitenta e seis mil e seiscentos (86.600) estudantes foi conseguida devido à focalização das equipas escolares em torno dos objetivos estratégicos e alcançada em virtude da adesão do BSC e da utilização dos Mapas Estratégicos como metodologia, acrescentando que a mobilização e o envolvimento a que se assistiu nunca antes tinham sido alcançados.

Coelho cita o relatório de Arthur Levine do ano de 2005; período em que Levine era Presidente do “Educational School Leaders” (E.U.A.). No relatório, há comprovação de que

grande parte dos programas de Administração Educacional se revelavam inadequados, chegando a ponto de classificá-los como “chocantes”. Os responsáveis escolares, trabalhando nessas condições, sem possuírem um modelo de gestão sólido que lhes servisse de referencial para o seu trabalho, sentiam enormes dificuldades em criar, implementar e desenvolver estratégias que lhes permitissem aumentar o nível educacional das suas comunidades. Em vez disso, socorriam-se das ideias mais “na moda”, pretendendo desta forma produzir a mudança esperada no sistema educacional, com a preocupação de serem mais bem aceitos politicamente, do que do ponto de vista gestor. Como resultado, um conjunto de iniciativas isoladas, consumidoras de enormes recursos, sem conseguirem alcançar resultados positivos, tendo também como consequência uma enorme rotação no exercício do cargo de direção, com os prejuízos amplamente conhecidos. Este testemunho, contundente no seu conteúdo, afirma-se, como um argumento válido para a inclusão desta ferramenta de gestão nos programas de formação para os cargos de direção escolar.

Entretanto, de acordo com Coelho (2008, p. 32), o Governo Inglês nos idos de 2008 efetuou uma consulta a “Association of School and College Leaders”, na qual se constatou que alguns gestores escolares questionavam residualmente a execução do BSC em suas escolas. O autor assevera que, em busca de possíveis melhorias e de sua adoção, existem alguns princípios básicos que deveriam nortear à execução deste instrumento de gestão e dos quais se destacam os mais relevantes no âmbito do Projeto em questão, assim, citando Dunford 2008. Ademais, Coelho (2012, p. 32) pontua uma série de questões relevantes e levantamento sobre o tema. Destaquemos, então, a sequência:

1. Os Scorecards e os mapas estratégicos deverão contribuir para uma prestação de contas inteligente e não ser um adicional ao sistema já existente;
2. Poderá ser possível a sua implementação em escolas com diferentes contextos e resultados educativos, embora conferindo sempre a possibilidade de alcançar uma boa pontuação, sempre que o trabalho desenvolvido pela escola o justifique;
3. Deverá refletir as várias vertentes e dimensões da escola, e não considerar apenas a performance acadêmica;
4. Os resultados deverão ser apresentados de uma forma contextualizada e nunca através da frieza estatística dos números;
5. Deverá ser construído através da participação daqueles que se encontram nas escolas e não imposto superiormente pelo Governo;
6. Temem a visão redutora que poderá ser construída e transmitida de uma instituição com o elevado grau de complexidade que a escola pública apresenta;
7. O êxito e o progresso deverá ser medidos com sentido de justiça em todas as escolas, assumindo este aspecto uma importância crítica para a sua aceitação;
8. Os resultados escolares enquanto indicadores de tendência deverão ter a sua incidência sobre todo o universo dos alunos da escola;

9. Durante o processo de implementação do Scorecard e da utilização do mapa estratégico como metodologia, deverá existir o cuidado de apresentar medidas aceitáveis, que permitam uma melhor receptividade à mudança.

Portanto, conclui-se no relatório elaborado por esta Associação que, o apoio global a adoção do BSC e dos mapas estratégicos nas escolas públicas, apesar de estar sujeito a algumas adaptações, é bem aceito conforme alguns preceitos e recomendações.

A quase ausência de estudos acadêmicos sobre a implementação do BSC na Escola Pública (KARATHANOS & KARATHANOS, 2005) leva a evocar outros contributos, para além dos testemunhos já relatados, de que se destaca o exercício académico de construção de um Scorecard aplicado a uma escola americana elaborado por Grayson (2004). Reconhecendo as diferenças de contexto e de cultura presentes nesta tipologia de escola, comparativamente com as escolas públicas brasileiras, tentar-se-á elencar um conjunto de princípios e orientações que se poderão constituir como um contributo teórico relevante para quem pretende adequar o BSC e a metodologia dos mapas estratégicos à nossa realidade educativa.

a) Missão e Visão

Tal como os outros Scorecards e Mapas Estratégicos, o processo inicia-se com a definição das Diretrizes Estratégicas Missão e Visão para a escola, de modo a promover futuramente a focalização e a direção de todas as atividades e recursos. A Missão deverá representar o propósito para o qual a instituição foi criada, explicitando o que desejamos para o seu futuro próximo (de 3 a 5 anos), vale ressaltar que a missão pode passar por reformulações ao longo do tempo, visto que as ações estão ligadas de forma direta ao ambiente interno e externo. Deverá representar o “Por que existe?” (razão de ser) e não centrar-se no que faz, ou como o realiza. A Missão raramente deverá ser alterada, pela necessidade de se assumir como um guia de suporte para a escola, balizando e contribuindo para a tomada de decisões e ações estratégicas. Porém, a estratégia para atingi-la poderá por vezes ter de sofrer certos ajustes, podendo em certas situações, ter que sofrer alterações profundas. Portanto a missão representa as ações que a organização deseja agregar ao mercado e a sociedade que participa, a fim de gerar um ambiente transformador cujo objetivo possa ser melhorar a vida das pessoas ou agregar valor à sociedade.

A Visão, outra componente decisiva para a construção do BSC e dos Mapas Estratégicos, fornece o quadro imaginário de um futuro desejável. Deverá ser apelativa,

inspiradora, significativa, ambiciosa, duradoura e facilmente comunicável. Deverá também explicitar um resultado desejável, mas não a forma de atingi-lo, de modo a permitir a construção de vários caminhos para alcançá-la – estratégias, que deverão apresentar a flexibilidade que lhes permita responder à natureza circunstancial e contingencial da escola. Desenvolver uma Visão apropriada da escola permitirá identificar o valor que a escola pretende oferecer e alcançar em termos de resultados.

A Visão deverá apoiar a liderança escolar, de modo a motivar os seus colaboradores a perseguir os objetivos e metas a definir. Este autor conclui, enfatizando o fato destes dois componentes do Mapa Estratégico (BSC) serem a base que permitirá, para além da definição das políticas, ações e atividades da escola, que se concretizem de uma forma alinhada com a sua missão, de modo a alcançar a visão desejada. Como última nota, a missão e a visão organizacional deverão manter-se inalteráveis ao longo do projeto, de modo a ser significativo do ponto de vista estratégico, enquanto a forma como se irá alcançar será dinâmica e mutável.

Quando a missão de uma escola pretende conjugar dois conjuntos de competências, um no domínio do currículo e outro no dos valores, deverão ser estruturados objetivos, metas e indicadores específicos para cada situação. Como exemplo, uma escola que pretenda que os seus alunos atinjam sucesso acadêmico, mas que concomitantemente, desenvolvam virtuosamente o seu caráter, os resultados esperados para cada dimensão, deverão todos eles, ser ilustrados no mapa estratégico do BSC, de modo que os objetivos, metas e indicadores possam ser alinhados com a estratégia definida, bem como com os recursos e as atividades.

b) As Perspectivas Organizacionais

Para se construir e desenvolver a estratégia é necessário analisar a instituição e os seus objetivos através das suas diferentes perspectivas. No caso da escola americana descrita por Grayson (2004), consideram-se as seguintes perspectivas:

- Perspectiva dos stakeholders, na qual deverá ser contemplado o ponto de vista dos estudantes, dos pais e das entidades tutelares da escola;
- Perspectiva financeira, onde serão analisadas as receitas, as despesas e outros elementos desta área, que poderão contribuir para o seu financiamento;
- Perspectivas pedagógico-administrativa, na qual será considerada a forma como a escola opera nesta dimensão, nomeadamente a qualidade dos seus processos de ensino

aprendizagem, embora devam ser considerados outros aspectos como a segurança, a procura da escola pelos pais e a imagem que possui frente à comunidade;

- Perspectiva da capacidade organizacional, que compreende a qualidade dos professores e pessoal administrativo, as competências de liderança dos órgãos de administração e gestão e os tipos de cultura que marcam a escola. Poderão ser também considerados aspectos como a tecnologia, os sistemas de informação e outros aspectos que impliquem decisões e ações organizacionais que visem concorrer para o alinhamento e cumprimento dos objetivos e metas a alcançar.

No seu artigo sobre a aplicação do BSC à Educação, os Professores Demetrius Karathanos e Patricia Karathanos (2005) descrevem como o Programa “Baldrige Education Criteria for Performance Excellence”, adotou o conceito de Balanced Scorecard à Educação, colocando em evidência as diferenças e semelhanças que se encontram no BSC para o mundo empresarial e para o educacional.

Como última referência, convoca-se o contributo do Professor Francisco Pinto, quando questionado em entrevista realizada em Junho de 2010, sobre o fato de o trabalho docente poder ser mensurável em termos do BSC. O autor faz alusão (referência) ao livro de Douglas Hubbard, *“How to measure Anything”* de 2007, salientando o fato de tudo ser mensurável, pelo que o trabalho do professor também o será, embora as suas especificidades e medição possam ser complexas, uma vez que este profissional se encontra inteiramente envolvido na prestação do serviço, e por isso, o seu comportamento e atitudes podem influenciar de forma crucial o sucesso da performance e em última análise a avaliação do prestador de serviço. O segundo aspecto, centrado no desempenho individual, e da focalização de todos na concretização da estratégia, através da afirmação:

Em vez do “eu” quero e tenho que atingir “isto”, passa a ser, “nós” em equipe vamos conseguir melhorar e atingir as metas propostas. Como estas metas (scorecards) foram previamente partilhadas, fazem parte da estratégia e estão direcionadas para o destino (Visão) que a organização quer atingir, os resultados obtidos podem fazer toda a diferença (PINTO, 2010, p.5).

O relato dessa experiência e os contributos académicos citados anteriormente, ambos vêm reforçar a convicção de que os mapas estratégicos do BSC com as suas múltiplas potencialidades do planeamento estratégico, de promoção do alinhamento, e da comunicação da estratégia, poderá vir a fornecer aos líderes das nossas escolas públicas as ferramentas que necessitam para gerirem eficientemente o seu desenvolvimento profissional e organizacional.

Em posteriori a análise documental e ao questionário aplicado, foi possível fazer a escala Likert, seguida da memória de cálculo que avaliava as descrições apresentadas pelos gestores da “Escola Piloto”.

No presente estudo, utilizou-se um modelo para avaliar as práticas de gestão de ativos estratégicos, por meio da atribuição de valores escalares de zero (0) à dez (10), de A à E, aplicado a seis (6) partícipes da escola de tempo integral Anísio Teixeira.

A modelagem serve para avaliar as práticas de gestão dos ativos estratégicos, por meio da atribuição de valores escalares às afirmativas apresentadas neste instrumento. O valor atribuído a cada afirmação e sua consonância com cada uma das perspectivas analisadas, estão demonstradas nos quadros 2 e 3, conforme se segue:

Quadro 2. Instrumento de Atribuição de Valores Escalares

AS AFIRMAÇÕES PODEM TER DIREÇÃO POSITIVA OU NEGATIVA (LIKERT)				
A	B	C	D	E
Concordo Plenamente	Concordo em Grande Parte	Concordo em Parte e Discordo de Outra	Discordo em Grande Parte	Discordo Plenamente
VALORES ESCALARES				
10	8 ± 1	5 ± 1	2 ± 1	0

Fonte: Adaptação de Likert (In Martins, 2000).

Quadro 3. Instrumento de Coleta de Dados

AFIRMATIVA 1	A	B	C	D	E
A missão da Escola de Tempo Integral Anísio Teixeira é declarada e apresentada de forma clara e objetiva ao entendimento de toda a comunidade escolar, entre eles: gestores, servidores, alunos e stakeholders. Até que ponto (nível) a escola atingiu o cumprimento da sua missão (sua razão de ser). (Efetividade)					
Justifique a sua resposta:					
AFIRMATIVA 2	A	B	C	D	E
Na declaração da missão atual da Escola está claramente especificada as metas a serem alcançadas e o desempenho institucional que a organização precisa atingir ou obter aos seus propósitos como organização de ensino em tempo integral. (Eficácia)					
Justifique a sua resposta:					
AFIRMATIVA 3	A	B	C	D	E
A qualidade da aprendizagem dos alunos é compatível com o que se espera do projeto estratégico da escola. (alunos e comunidade escolar)					
Justifique a sua resposta:					
AFIRMATIVA 4	A	B	C	D	E
As inter-relações com a comunidade escolar e a inter-relações institucionais da organização de tempo integral são compatíveis com o que se espera do projeto estratégico da escola. (alunos e comunidade escolar)					
Justifique a sua resposta:					
AFIRMATIVA 5	A	B	C	D	E
As atividades diretas e de apoio à missão institucional da organização estão sendo eficientes e estão melhorando a qualidade de seus processos como organização de ensino de tempo integral. (eficiência e qualidade dos processos)					
Justifique a sua resposta:					
AFIRMATIVA 6	A	B	C	D	E
Os servidores atuais da Escola de Tempo Integral Anísio Teixeira dispõem de competências e habilidades para conduzir as adaptações demandadas, ou seja, o Projeto Estratégico da Escola de Tempo Integral Anísio Teixeira apresenta adaptações competitivas, adaptações no ambiente de trabalho e adaptações no meio físico-estrutural e tecnológico. (aprendizado e crescimento)					
Justifique a sua resposta:					

Fonte: Adaptação Bernaldino, Edmar Souza e Silva Neto, J. M. Cultura Organizacional Para a Nova Estratégia de Negócios do Banco da Amazônia: Avaliação Junto aos Partícipes em Funções Estratégicas. 2005. 24f.

Após a coleta dos dados, as respostas apresentadas pelos gestores da unidade escolar foram distribuídas por valores escalares, conforme descrito no quadro (4) a seguir:

Quadro 4. Tabulação dos Dados Coletados

Afirmativas	A	B	C	D	E
	Concordo Plenamente	Concordo em Grande parte	Concordo em Parte e Discordo de Outra	Discordo em Grande Parte	Discordo Plenamente
Escala	10	8 ± 1	5 ± 1	2 ± 1	0
Afirmativa 1	03	02	01	-	-
Afirmativa 2	03	02	01	-	-
Afirmativa 3	04	01	01	-	-
Afirmativa 4	02	02	02	-	-
Afirmativa 5	02	02	02	-	-
Afirmativa 6	01	02	03	-	-
TOTAL	15	11	10	-	-

Fonte: Adaptação de Likert (In Martins, 2000).

Após a aplicação do questionário e tabulação dos dados, a análise estatística dos dados para determinação da média, considerou a seguinte fórmula e memórias de cálculos:

Figura 3. Modelo de Avaliação das Afirmativas Diagnosticadas

$$\sum VEA_1 = \frac{(QA_A \times 10) + (QA_B \times 8) + (QA_C \times 5) + (QA_D \times 2) + (QA_E \times 0)}{Q_A + Q_B + Q_C + Q_D + Q_E}$$

Fonte: Silva Neto (2005)

Onde:

$\sum VEA$ = Valor evidenciado (valor diagnosticado) sobre as afirmativas pesquisadas

QA_A = Quantidade de afirmações que receberam valor “A”

QA_B = Quantidade de afirmações que receberam valor “B”

QA_C = Quantidade de afirmações que receberam valor “C”

QA_D = Quantidade de afirmações que receberam valor “D”

QA_E = Quantidade de afirmações que receberam valor “E”

10 = Valor meta – equivalente ao valor do atributo “A”

8 = Valor médio do intervalo 8 ± 1 – equivalente ao valor do atributo “B”

5 = Valor médio do intervalo 5 ± 1 – equivalente ao valor do atributo “C”

2 = Valor médio do intervalo 2 ± 1 – equivalente ao valor do atributo “D”

0 = Ausência de valor por evidências contrárias à afirmação “E”

Figura 4. Memória de Cálculo das Respostas Atribuídas à Afirmativa 1

$$\sum VEA = \frac{(3 \times 10) + (2 \times 8) + (1 \times 5) + (0 \times 2) + (0 \times 0)}{3 + 2 + 1 + 0 + 0} = 8,5$$

Fonte: Dados do Estudo de Caso

Figura 5. Memória de Cálculo das Respostas Atribuídas à Afirmativa 2

$$\sum VEA = \frac{(3 \times 10) + (2 \times 8) + (1 \times 5) + (0 \times 2) + (0 \times 0)}{3 + 2 + 1 + 0 + 0} = 8,5$$

Fonte: Dados do Estudo de Caso

Figura 6. Memória de Cálculo das Respostas Atribuídas à Afirmativa 3

$$\sum VEA = \frac{(4 \times 10) + (1 \times 8) + (1 \times 5) + (0 \times 2) + (0 \times 0)}{4 + 1 + 1 + 0 + 0} = 8,83$$

Fonte: Dados do Estudo de Caso

Figura 7. Memória de Cálculo das Respostas Atribuídas à Afirmativa 4

$$\sum VEA = \frac{(2 \times 10) + (2 \times 8) + (2 \times 5) + (0 \times 2) + (0 \times 0)}{2 + 2 + 2 + 0 + 0} = 7,67$$

Fonte: Dados do Estudo de Caso

Figura 8. Memória de Cálculo das Respostas Atribuídas à Afirmativa 5

$$\sum VEA = \frac{(2 \times 10) + (2 \times 8) + (2 \times 5) + (0 \times 2) + (0 \times 0)}{2 + 2 + 2 + 0 + 0} = 7,67$$

Fonte: Dados do Estudo de Caso

Figura 9. Memória de Cálculo das Respostas Atribuídas à Afirmativa 6

$$\sum VEA = \frac{(1 \times 10) + (2 \times 8) + (3 \times 5) + (0 \times 2) + (0 \times 0)}{1 + 2 + 3 + 0 + 0} = 6,83$$

Fonte: Dados do Estudo de Caso

Após a definição de cada afirmativa e seus respectivos indicadores, foram determinadas as médias ponderadas de cada um dos itens, conforme descrito na tabela a seguir:

Quadro 5. Dados Ponderáveis da Pesquisa e Redefinição das Afirmativas em Indicadores

Afirmativas	Indicadores	Média
1	Disseminação da missão da escola em tempo integral	8,5
2	Perspectiva de desempenho e metas alcançadas pela Instituição	8,5
3	Qualidade na aprendizagem dos alunos	8,83
4	Inter-relação da escola com a comunidade e institucional	7,67
5	Atividades diretas e de apoio à missão institucional	7,67
6	Estrutura e desenvolvimento dos servidores e de sistemas de informação	6,83

Fonte: Adaptação Bernaldino, Edmar Souza e Silva Neto, J. M. Cultura Organizacional Para a Nova Estratégia de Negócios do Banco da Amazônia: Avaliação Junto aos Partícipes em Funções Estratégicas. 2005. 24f.

Na etapa seguinte, surge a representação gráfica do mapa estratégico da “EEMRAST”, possibilitando, deste modo, uma melhor e maior compreensão das relações de causa e efeito que se estabelecem entre as Perspectivas do BSC, além de dar uma oportunidade de se descrever a história da estratégia, bem como do alinhamento entre os objetivos, metas e ações da escola de tempo integral.

4 ANÁLISE DA SITUAÇÃO-PROBLEMA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante das contribuições resultantes dos questionamentos feitas aos gestores, surgiram os resultados baseados no processo de sinergia/entropia, a partir dessas descrições, ao leitor é apresentada a análise de cada uma das afirmativas evidenciadas, conforme se segue:

Afirmativa 1 (Disseminação da missão da escola em tempo integral): em média, os gestores concordam em grande parte (85%) com a afirmativa de que a “missão” da “Escola Piloto” é apresentada de forma clara e objetiva aos seus servidores e colaboradores. Contudo, mesmo diante de uma média percentual alta, os gestores justificaram que a missão da “EEEMRAST” ainda está na fase de discussão e que ela apenas consta (teoricamente) no Plano Político Pedagógico da Escola. O Regimento Interno Escolar (R.I.E.) encontra-se na fase final de aprovação. Entretanto, alguns gestores descrevem que a disseminação da missão em sua plenitude atingirá maior nível de eficiência e eficácia, a partir do momento em que for aprovada e posta em prática. Na declaração dos gestores, a definição da missão, visão e objetivos da escola ainda estão em fases preliminares e que a consolidação delas não são apenas uma expressão comum para aqueles que assumem cargos de direção, mas pertencentes a todos os atores que estão envolvidos e compromissados com a Escola.

Afirmativa 2 (Perspectiva de desempenho e metas alcançadas pela Instituição): pela média, os gestores concordam em grande parte (85%) com a afirmativa de que a escola está atingindo as metas estabelecidas. Entretanto, nas justificativas apresentadas por eles, fica evidenciado que mesmo com todos os esforços dispendidos, o atraso na conclusão do prédio e sua entrega, inviabilizaram a captação de recursos federais e estaduais para à escola e o engessamento de alguns projetos importantes. Expressamos a seguir o fragmento (descrição) de uma das justificativas: – “A conclusão e entrega de nosso prédio proporcionaria grandes benefícios aos nossos alunos, professores e colaboradores”, disse um dos gestores.

Afirmativa 3 (Qualidade na aprendizagem dos alunos): em média os gestores concordam em grande parte (83,3%) de que há qualidade na aprendizagem dos alunos, as justificativas ensejam o bom desempenho dos discentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Estas identificam a satisfação do colegiado quanto ao desempenho do alunado. A “EEEMRAST” foi a escola pública do Estado de Rondônia com o melhor desempenho no ENEM/2014, tendo obtido a nota média de 549,47 pontos. Nesse quesito, identifica-se a

presença de um alto grau de sinergismo, é notório a responsabilidade e o compromisso de todos os seus servidores/colaboradores no processo de ensino-aprendizagem.

Afirmativa 4 (Inter-relação da escola com a comunidade e institucional): em média os gestores concordam em grande parte (76,7%) de que há uma inter-relação satisfatória entre a escola e comunidade escolar, além da boa relação institucional com a mantenedora (SEDUC/RO). Entretanto, em suas justificativas os gestores solicitam importantes reivindicações, entre elas: efetiva participação da comunidade escolar nas ações e projetos desenvolvidos pela Escola e mais celeridade por parte da mantenedora (SEDUC/RO) nos processos urgentes e de demandas prioritárias.

Afirmativa 5 (Atividades diretas e de apoio à missão institucional): em média, os gestores concordam em grande parte (76,7%) com a afirmativa de que as atividades diretas e de apoio à missão institucional, atendem satisfatoriamente as demandas da comunidade escolar, no entanto, os gestores percebem a necessidade de se implantar um cronograma de capacitação (com o apoio da mantenedora) aos servidores, a fim de gerar competências, habilidades e atitudes, e mudanças na cultura organizacional através desses agentes. Em uma das descrições recebidas, existem solicitações por cursos de formação continuada e treinamento específico para os cargos de natureza técnica.

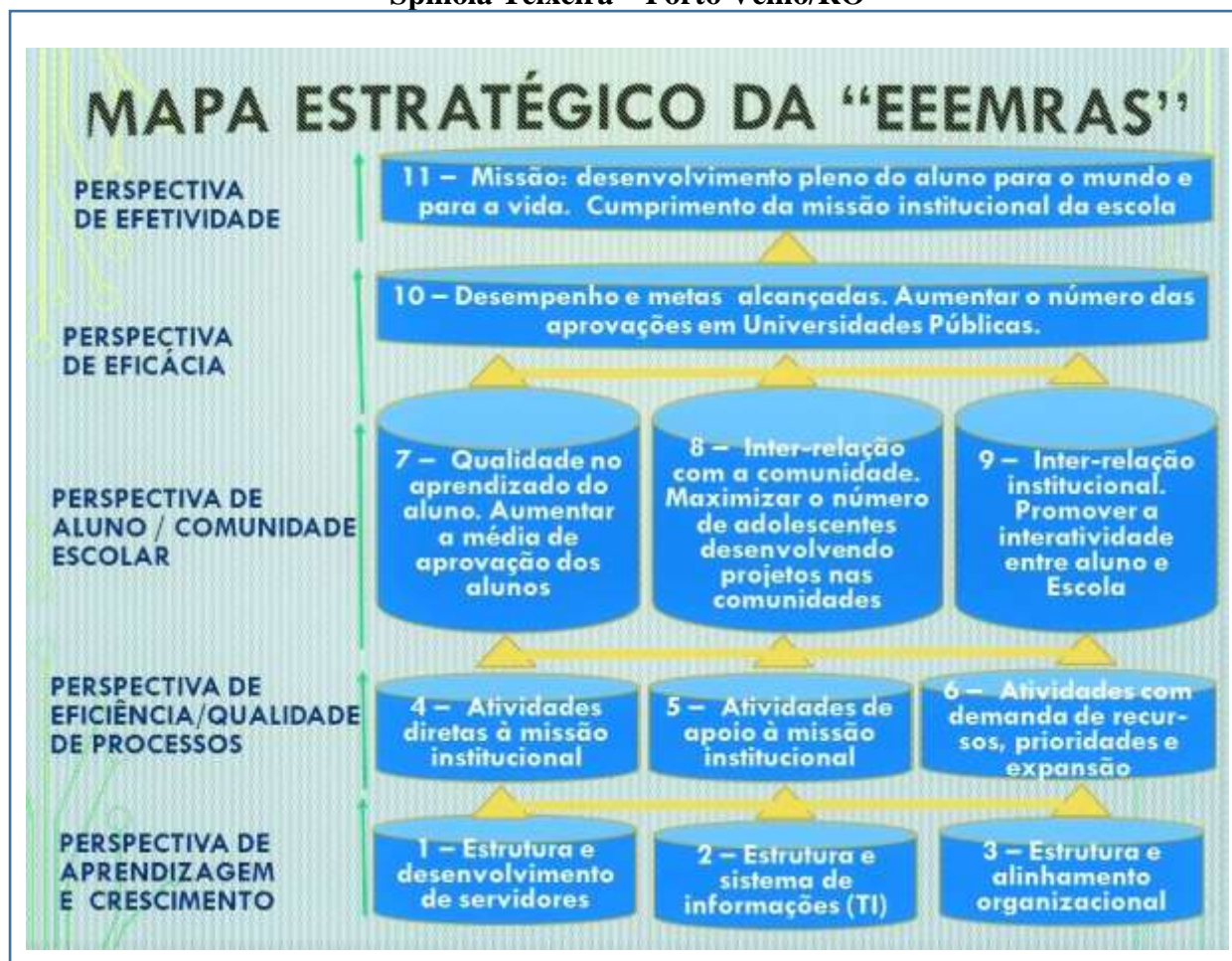
Afirmativa 6 (Estrutura e desenvolvimento dos servidores e de sistemas de informação): em média, os gestores atribuíram a este indicador a menor média, evidenciando a demanda reprimida de seus agentes por cursos de qualificação, cuja diferenciação se dá em razão dos cargos, natureza da função e o nível de complexidade atribuídas ao cargo ou função desempenhada, evidente está a demanda restringida por cursos de qualificação e treinamento especializado aos servidores efetivos da escola. Em suas justificativas, percebe-se o anseio dos gestores quanto à conclusão e a entrega definitiva do prédio escolar, possibilitando a utilização desse espaço físico, cujos recursos tecnológicos e pedagógicos adequados possibilitem o pleno desenvolvimento profissional de seus servidores.

Após a análise desses indicadores, foi apresentado um gabarito de Mapa Estratégico para melhor visualização da “nova estratégia” de gestão da “EEMRAST”.

Com base nessas descrições, elaborou-se o mapa estratégico da Escola Anísio Teixeira, permitindo deste modo a compreensão das relações de causa e efeito que se estabelecem entre as Perspectivas do BSC, além de dar uma oportunidade de descrever a história da estratégia, bem como do alinhamento entre os objetivos, metas e ações da

organização.

Figura 10 - Mapa Estratégico da Escola Estadual de Ensino Médio Renovador Anísio Spínola Teixeira – Porto Velho/RO



Fonte: Estrutura desenvolvida para atender ao objetivo deste Estudo de Caso.

Os mapas estratégicos ajudam as organizações a ver as suas estratégias numa forma concisa, integrada e sistemática. Têm também a virtude de poder detectar lacunas na estratégia, permitindo aos executivos diligenciar ações corretivas desde uma fase precoce do projeto (Kaplan e Norton, 1993).

Nesse sentido, o mapa estratégico pretende especificar as relações de causa e efeito, tornando-as explícitas e testáveis. As suas ligações representam um conjunto interligado de hipóteses que têm que ser continuamente testadas e cujos resultados permitirão ir produzindo as adaptações necessárias.

Os mapas estratégicos assumem também um papel determinante ao evidenciarem a capacidade para fornecer a representação visual dos objetivos críticos e das relações cruciais

que se estabelecem entre eles, facilitando deste modo o desenvolvimento organizacional (Kaplan e Norton, 2000).

Conforme Kaplan e Norton (2004, p. 10), os mapas estratégicos baseiam-se em alguns princípios:

- A estratégia equilibra forças contraditórias;
- A estratégia baseia-se em proposição de valor diferenciada para os clientes;
- Cria-se valor por meio dos processos internos;
- A estratégia compõe-se de temas complementares e simultâneos;
- O alinhamento estratégico determina o valor dos ativos intangíveis.

Os objetivos, nas quatro perspectivas, são conectados uns com os outros por relações de causa e efeito. A partir do topo, parte-se da hipótese de que os resultados financeiros só serão alcançados se os clientes-alvo estiverem satisfeitos. E a satisfação só é garantida quando as expectativas são atendidas e/ou superadas pelos usuários.

Deste modo, o mapa estratégico é a representação visual da estratégia, mostrando numa única página como os objetivos nas quatro perspectivas se integram e combinam para descrever a estratégia, Kaplan e Norton (2004). Para alcançar os objetivos do mapa estratégico, o processo começa na perspectiva financeira e termina na perspectiva de aprendizado e crescimento.

Nos mapas, as relações de causa e efeito, são demonstradas através de setas que interligam os objetivos considerados estratégicos pelas empresas. Os objetivos estratégicos são acompanhados de indicadores de desempenho e suas respectivas metas, as quais serão suportadas por iniciativas estratégicas.

Cada empresa adapta o mapa estratégico ao seu conjunto específico de objetivos estratégicos. O mapa ilustra as relações de causa e efeito que conectam os resultados desejados. Além disso, o mapa estratégico identifica as competências específicas dos ativos intangíveis da organização – capital humano, capital de informação e capital organizacional – necessários para o desempenho excepcional nos processos internos críticos.

Entretanto, Kaplan e Norton (2006) apontam falhas que devem ser evitadas na adoção/implementação de sistema estratégico baseado no BSC. Segundo os autores,

inicialmente é necessário à articulação da empresa num processo de sinergia, depois incentivam as áreas na criação de estratégias que favoreçam as metas da organização.

O modelo apresentado segue a metodologia desenvolvida por Kaplan sobre os mapas estratégicos, utilizando as perspectivas do aprendizado e crescimento, perspectiva dos processos internos, perspectiva do cliente e perspectiva financeira.

Finalmente, é apresentado o mapa de sinergia/entropia da “EEEMRAS”, considerando as perspectivas adotadas para o setor público, conforme se segue:

Figura 11 – Mapa Estratégico de Sinergia/Entropia da EEEMRAS



Fonte: Dados da Pesquisa em atendimento ao objetivo geral do Estudo de Caso

A análise dos resultados de cada uma das perspectivas possibilitou a construção do mapa estratégico de sinergia/entropia da “Escola Piloto”, servindo como contributo para o processo de melhoria desse tipo de organização, a fim de que os processos de gestão possam ser conduzidos de modo mais eficaz, a fim de elevar o seu grau de sinergia. Diante do exposto, apresentamos as seguintes sugestões embasadas sob a óptica do mapa estratégico do BSC:

- Desenvolver programas em que seja conhecida, valorizada e repassada a importância da missão da “EEEMRAST” para todos os níveis da organização;
- Desenvolver programas que apresentem aos atores envolvidos as necessidades de mudanças da cultura organizacional;
- Verificar os sinais inibidores do processo de mudança e trabalhar com mais intensidade essas variáveis de mudança;
- Repassar aos novos funcionários o momento de mudança que a organização está vivendo para incluí-los neste novo espírito de cultura da conquista;
- Iniciar programas de conscientização e divulgação das mudanças que serão demandadas com o Regimento Interno da Escola (Projeto Estratégico) à todos os níveis da organização;
- Desenvolver programas motivacionais que valorizem os funcionários comprometidos como o sucesso da escola, demonstrando a necessidade do envolvimento de todos para que se alcance os resultados esperados;
- Criar cronograma de capacitação e treinamento dos servidores e funcionários da escola com o apoio da mantenedora (SEDUC/RO).

Contudo, a escola deve funcionar bem e de acordo com o projeto elaborado para este sistema de ensino. Isto significa dizer que, além de democrático, o cronograma deva atender todas as funcionalidades da escola e dos profissionais, com mais clareza, pois isto significa um trabalho coletivo.

Portanto, é imprescindível a liderança do máximo gestor da escola na condução do processo de superação do enfoque administrativo rumo ao processo de gestão baseada no sinergismo.

5 CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES TECNOLÓGICA/SOCIAL

A Missão da “EEEMRAST” precisa ser (re) discutida e aprovada o mais brevemente possível pelas lideranças escolares e comunidade escolar, em conjunto. Seu alinhamento com a estratégia é imprescindível para a eficácia, eficiência e transparência da gestão da “Escola Piloto”.

Percebendo uma cultura organizacional, em fase de transição, migrante do superado modelo de escola tradicional enciclopedista para o “novo” conceito de escola renovadora em tempo integral, a unidade escolar precisa estabelecer um espaço onde prevaleça a gestão democrática e a efetiva participação da comunidade em ações e projetos desenvolvidos pela escola.

Outros contingenciamentos ou restrições, a serem consideradas são as demandas reprimidas não atendidas pela mantenedora (SEDUC/RO), cuja celeridade é exigida nos processos de natureza ou caráter urgente e de alto grau de relevância pública. O atraso na construção e entrega do prédio escolar inviabilizou alguns programas importantes e engessou a escola quanto ao recebimento de recursos financeiros estaduais e federais, impossibilitando o alcance de uma maior autonomia financeira e pedagógica. Todas essas dificuldades, finda com a demanda reprimida dos servidores por capacitação e treinamento. No entendimento dos gestores, para se alcançar o sucesso organizacional, se faz necessário o comprometimento de todos, buscar a sinergia dos processos de gestão, melhorar os processos internos, e conduzir a organização para novos rumos, mas para isso é imprescindível a definição da missão, valores, objetivos e metas da organização, além é claro, da aprovação final do Regimento Interno da Escola (R.I.E.).

Quanto aos objetivos, grande parte foi alcançado, uma vez que se procurou apresentar, avaliar, e discutir as características e competências necessárias para criar um clima de cultura organizacional favorável para implementar as mudanças; foram avaliadas as características que são importantes para a sinergia no processo de gestão da “Escola Piloto”.

Quanto ao aspecto de aprendizado e inovação, esta pesquisa proporcionou a possibilidade de enxergar, através de uma visão sistêmica, que algumas mudanças são indispensáveis para que a Escola Anísio Teixeira alcance resultados excelentes e ainda mais expressivos. A inovação utilizada através do mapa estratégico proporcionou um entendimento mais claro dos fatores que precisam melhorar para que as mudanças sejam conduzidas com

êxito na sinergia do processo de gestão.

Dentro do contexto das políticas públicas, procurando por uma nova dinâmica da educação renovadora em tempo integral, bem como analisando o questionário da entrevista, sugere-se que à Secretaria de Estado de Rondônia (SEDUC/RO) aja com mais celeridade nos processos e demandas solicitadas e/ou requeridas pela unidade de ensino.

Este estudo apresenta algumas limitações em razão do tamanho da amostra utilizada, pois, os dados coletados e analisados ficaram restritos aos gestores da “E.E.E.M.R.A.S.T.” Com a possibilidade de se utilizar uma amplitude maior de amostra, o resultado obtido pode ser diferente do atual. Caso sejam realizados novos estudos, sugerimos a ampliação da amostra.

Por fim, o Conselho Escolar é elemento essencial da gestão democrática da escola, é imprescindível a participação conjunta da comunidade escolar com seu respectivo Conselho, isto ocorrendo, há um ponto de ruptura na centralização da gestão escolar. Nesse sentido, o Conselho Escolar da “E.E.E.M.R.A.S.T.” é componente chave para o fortalecimento e desenvolvimento de políticas internas e externas, podendo assim ser visto como uma instância auxiliar aos gestores na decisão sobre os meios de aplicação dos recursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Minidicionário de língua portuguesa* – Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BERNALDINO, Edmar Souza. **Cultura Organizacional Para a Nova Estratégia de Negócios do Banco da Amazônia: Avaliação Junto aos Partícipes em Funções Estratégicas**. 2005. 24f. Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Controladoria Institucional e Ambiental. UNIR. Porto Velho. Orientação: SILVA NETO, José Moreira da.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. 28ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Brasília, 2009.

CASTRO, Antonio Albino Canelas e FARIA, Renata (orgs). Políticas culturais para a cidade. Salvador, EDUFBA, 2002.

CAVALIERI, Ana Maria V. Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e Sociedade, Campinas, v.23, dec. 2002.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Tempo em uma instituição moderna: a escola. In: SCHWARTZ, Cleonara et al. Desafios da educação básica – a pesquisa em educação". Vitória: EDUFES, 2007.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Exclusão: reflexões sobre a violência do não acesso à educação integral de tempo integral. Palestra proferida durante o II Colóquio Educação, cidadania e exclusão - etnografia em educação. Rio de Janeiro, UERJ, 2007

COELHO, João Carlos Malta. **O BALANCED SCORECARD NA ESCOLA PÚBLICA: Contributo para a construção de um planeamento escolar com dimensão estratégica**. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado em Administração Educacional) Instituto Superior de Educação e Ciências, 2012. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8793/5/PROJETO%20INTERV%20BSC%20ESC%20PUB.pdf>>. Acesso em 12 de junho de 2016.

COWART, S. (2010). **Driving Improvement With a Balanced, Scorecard**. *The School Administrator* Number 2, Vol. 67, pp.16-19.

GIL, A. C. (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas S/A.

GRAYSON, L (2004). **An example: A Management strategy for a Private School.** *Balanced Scorecard Institute*, pp. 1-8.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação Integral - Articulação de projetos e espaços de aprendizagem. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46>. Acessado em: 12 Set. 2016.

KAPLAN, R. S., & NORTON, D. P. (1993), **Putting the balanced scorecard to work**, Harvard Business Review, 71(5), pp.134-147.

KAPLAN, R. & MIYAKE, D. (2010). **The Balanced Scorecard.** The School Administrator Number 2, Vol. 67, pp.10-15.

KAPLAN, R. e NORTON, D. **A Estratégia em Ação: Balanced Scorecard.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KAPLAN, R. S. & NORTON, D. P., (2000), **Having trouble with your strategy?** Then map it. Harvard Business Review, 78(5): 167-176.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **Organização Orientada para a Estratégia.** 9 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000. 411 p.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **Mapas Estratégicos: convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004. 471 p.

KAPLAN, Robert S.; **O encontro do Balanced Scorecard com o modelo 7S.** HSM Management maio-junho 2006. p.132-136.

KARATHANOS D & KARATHANOS P. (2005) **Applying the Balanced Scorecard to Education.** *Journal of Education for Business*, pp. 222-230

LINS, S. **Sinergia: Fator de sucesso nas realizações humanas.** Rio de Janeiro. Editora Campus. 2005.

LIKERT, Renssis (In, MARTINS, Gilberto de Andrade & LINTZ, Alexandre. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso.** São Paulo: Atlas, 2000).

MANUAL DE SUBMISSÃO DA REVISTA DE TECNOLOGIAS DE ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – TAC. Rio de Janeiro: ANPAD, 2014. 46p. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/tac/Manual_TAC_2014.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

NIVEN, P. (2005). **Balanced Scorecard, passo a passo: elevando o desempenho e mantendo os resultados.** Rio de Janeiro: Qualitymark.

NUNES, Clarisse. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral. Revista Em Aberto, Brasília MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009, p. 121 a 134.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2009.

PARO, Vitor Henrique. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. Cortez Editora/ Autores Associados. São Paulo, SP, 1988.

PINTO, F. (2010). *Balanced Scorecard – Alinhar a mudança, Estratégia e Performance nos Serviços Públicos*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

SILVA NETO, José Moreira da. **Avaliação da Liderança na Gestão do Espaço Público Municipal**. Florianópolis: UFFC. Tese de Doutorado, 2004.

SILVA NETO, José Moreira da. **Modelo de Orientação à Auto-Avaliação Institucional**. FARO / MEC. Porto Velho, 2005.

WARSROS, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, 2011