



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO NA GESTÃO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL PAULISTA**

RAQUEL PONCHIO

SÃO PAULO

2014

RAQUEL PONCHIO

**PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO NA GESTÃO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL PAULISTA**

Dissertação apresentada para fins de defesa pública, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE).

Prof. Leonel Cezar Rodrigues, PhD – Orientador

SÃO PAULO

2014

Ficha catalográfica elaborada pela

Ponchio, Raquel.

Planejamento estratégico participativo na gestão de uma escola estadual paulista. São Paulo. / Raquel Ponchio. 2014.

98 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove De Julho - Uninove, São Paulo, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Leonel Cezar Rodrigues.

1. Gestão da escola, 2. Gestão democrática, 3. Planejamento estratégico participativo.

I. Rodrigues, Leonel Cezar. II. Título

CDU 37

**PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO NA GESTÃO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL PAULISTA**

Por

RAQUEL PONCHIO

Dissertação aprovada para obtenção do grau
de Mestre em Educação, pela Banca
Examinadora formada por:

Presidente: Prof. Leonel Cezar Rodrigues, Doutor - Orientador, UNINOVE

Membro: Prof. Amélia Silveira, Doutora, UNINOVE

Membro: Prof. Paulo Cesar Ribeiro Quinteiros, Doutor, UNITAU

Membro Suplente: Prof. Jason Mafra, Doutor, UNINOVE

São Paulo, 20 de Março de 2014

Dedico este trabalho a Deus por guiar meus passos em todas as circunstâncias da minha vida, aos meus pais Sonia Henriqueta França Ponchio e Bruno Ponchio pelo apoio incondicional. E aos meus alunos da rede pública de ensino, para que tenham garantido o direito à excelência de qualidade da educação.

AGRADECIMENTOS

Neste instante o nome de muitas pessoas emergem em minha mente e a cada uma delas devo parte deste trabalho.

Ao meu orientador prof. Dr. Leonel Cesar Rodrigues pela inspiração de vida conhecimentos compartilhados e exemplos de profissionalismo.

À minha querida professora Dra. Amélia Silveira por ser uma pessoa sempre à frente do seu tempo e contagiar todos ao seu redor com esse espírito visionário.

A todos os meus colegas de classe da primeira turma de mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho.

Aos professores Dr. Jason Mafra e Dr. Miguel Russo pela boniteza de ensinar e aprender na arte da educação transformadora.

A todos os professores e funcionários da escola estadual que trabalho, em especial ao professor Celso Fabiano, João Batista Rocha e Silvio Aparecido pelas conversas informais e essenciais a uma visão ampla da educação brasileira.

Ao meu amor Ciro Pastore pelo apoio, carinho e compreensão aos meus estudos.

Aos mestres Luis Carlos de Oliveira, Timoteo Araújo, Ivana Marta da Silva, Iara Sousa Ribeiro e Zenaide Galvão por fazerem parte de minha história acadêmica.

Aos meus irmãos Wagner Ponchio, Sergio Ponchio e Bruno Ponchio Junior pela grata companhia de sempre.

Aos meus queridos colegas e professores da Associação Desportiva para Deficientes em especial ao Sileno Santos, Regina Silva, Simone Ramos e Saulo Bianchini.

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente”.

Paulo Freire

RESUMO

Ponchio, R. Planejamento Estratégico Participativo na Gestão de uma Escola Estadual Paulista. Dissertação. São Paulo. Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho; 2014.

A gestão da escola constitui uma das áreas de atuação profissional da educação responsável pelo funcionamento e articulação de todas as dimensões e ações do trabalho educativo. A fim de garantir padrões elevados de ensino, participação efetiva da comunidade, a partir da utilização de métodos que criem condições de autonomia, integração, dinamismo e mobilização de recursos humanos e materiais para o sucesso global de escola. Assim, o objetivo deste estudo propôs contribuições ao modelo de um planejamento estratégico participativo em uma unidade escolar da rede estadual paulista. Trata-se de uma pesquisa descritiva, realizada pelo método de estudo de caso com 76 sujeitos sociais, divididos em três categorias de análise sendo: I funcionários e professores; II membros do grêmio estudantil; III membros da associação de pais e mestres. Os resultados apontam que as principais forças da escola refere-se: (a) motivação docente; (b) ética profissional; (c) formação de seus professores. As principais fraquezas são: (a) liderança da escola; (b) gestão participativa; (c) indisciplina de alunos. As oportunidades são: (a) índice de desenvolvimento do estado de São Paulo; (b) momento econômico do país; (c) parcerias com o 2º setor. As ameaças são: (a) violência social; (b) carência na avaliação da direção da escola; (c) momento econômico do país. Conclui-se que a escola apresenta um baixo desempenho no cumprimento de suas atribuições necessitando de um plano estratégico que almeje atingir as finalidades da educação, os princípios da gestão democrática associada a efetividade das ações educacionais orientadas para promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Palavras-chave: Gestão Da Escola. Gestão Democrática. Planejamento Estratégico Participativo.

ABSTRACT

Ponchio, R. Participative Strategic Planning in a Sao Paulo State School Management. Dissertation. São Paulo. Master in Management and Educational Practices. Universidade Nove de Julho; 2014.

The school management is one of the areas of professional practice of education responsible for the operation and coordination of all dimensions and actions of educational work. To ensure high standards of teaching and effective community participation, as from the use of methods that create conditions of autonomy, integration, dynamism and mobilization of human and material resources for the overall success of the school. The objective of this study is to propose contributions to a participatory strategic planning model in a school unit of state's network This is a descriptive study, conducted by the method of case study with 76 social subjects, divided into three categories of analysis being: I Teachers and general staff; II-members of the student body; III- Members of the parent-teacher association. The results show that the main forces of the school include: (a) teacher motivation, (b) professional ethics, (c) teachers' training. The main weaknesses are :(a) school leadership, (b) participatory management, (c) disruption of students. The opportunities are: (a) development index of the state of São Paulo, (b) economic situation of the country, (c) partnerships with the 2nd sector. The threats are: (a) social violence, (b) deficiency in the evaluation of school administrators, (c) economic situation the country. The conclusion is that the school has a low performance in fulfilling its duties requiring a strategic plan that aims to achieve the goals of education, the principles of democratic management associated with the effectiveness of promoting learning oriented training and educational activities of the students.

Keywords: School Management. Democratic Management. Participative Strategic Planning.

LISTA DE SIGLAS

APEP - Associação para Promoção de Planejamento Estratégico e Participativo

APM - Associação de Pais e Mestres

CF - Constituição Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

GE - Grêmios Estudantil

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento de Educação do Estado de São Paulo

ID - Indicador de Desempenho

IF - Indicador de Fluxo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PE - Planejamento Estratégico

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PEP - Planejamento Estratégico Participativo

PNE - Plano Nacional de Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

MEC - Ministério de Educação e Cultura

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE - Secretaria Estadual de Educação

UE - Unidade Escolar

APRESENTAÇÃO

Graduada em Educação Física pela Universidade Camilo Castelo Branco, no ano de 2003, desde então lecionou durante anos a disciplina de Educação Física Escolar em instituições de ensino público e privado. Apesar de grande satisfação e dedicação lecionando a disciplina de Educação Física Escolar, sempre demonstrou inquietação frente as problemáticas advindas do contexto escolar, seja relacionadas aos aspectos administrativos e/ou pedagógicos. Desta forma, passou a ser coordenadora pedagógica de uma escola da rede estadual de ensino, teve a oportunidade de vivenciar incontáveis experiências relacionadas a dimensão pedagógica da escola. Assim, a sua atuação ficou focada no acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, bem como os resultados de desempenho dos alunos, e ainda, assumindo o processo de formação continuada dos professores, mediante a construção de um espaço coletivo e permanente de ressignificação da prática docente.

Embora compreenda e valorize a imensurável importância da função de coordenadora pedagógica dentro de uma instituição de ensino, a partir de suas experiências, entende que esta função não lhe oferece autonomia suficiente para implementar um plano de desenvolvimento da escola, sendo assim um fator limitante na atuação de um contexto global da escola.

Assim, com intenção de se tornar a diretora da escola, no ano de 2010 a autora foi buscar uma especialização em Gestão Escolar, consciente da necessidade de aperfeiçoamento para melhor atuação diante dos desafios encontrados na liderança de uma instituição de ensino público. Com o término de sua especialização, e ainda, seduzida pelas intervenções que poderia implementar na escola a autora ingressou no ano de 2012 ao Mestrado Profissional de Gestão e Práticas Educacionais, tendo a oportunidade de ampliar seus conhecimentos acadêmicos, mediante a todo conteúdo programático do curso, seja por intermédios das aulas, eventos, palestras, conversas informais, trocas de experiências com os colegas e professores, entre outras ações que direta ou indiretamente promoveram uma concepção ampla sobre os desafios encontrados na liderança de uma escola. E por fim, com intuito de superação destes gigantes desafios propõe-se um modelo de Planejamento Estratégico Participativo na

Gestão de uma Escola Estadual Paulista, com o intento de promover impactantes mudanças no desempenho acadêmico e gerencial da escola.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	4
1.2 QUESTÕES DE PESQUISA.....	5
1.3 OBJETIVOS.....	5
1.4 PRESSUPOSTOS.....	6
1.5 JUSTIFICATIVA.....	7
1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	8
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
2.1 INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	9
2.2 GESTÃO ESCOLAR: CULTURA E DINÂMICA ORGANIZACIONAL.....	14
2.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	18
2.4 CONCEITOS E PRESSUPOSTOS BÁSICOS DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO.....	25
2.4.1 Preparação.....	30
2.4.2 Históricos e mandatos.....	31
2.4.3 Missão, valores e visão.....	31
2.4.4 Análise ambiental externa.....	31
2.4.5 Análise organizacional interna.....	32
2.4.6 Questões Estratégicas.....	32
2.4.7 Plano de Ação.....	33
2.4.8 Coordenação e Gestão.....	33
3. MÉTODO DE PESQUISA.....	35
3.1 SUJEITOS SOCIAIS DA PESQUISA.....	36
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	37
3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	38
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	41
4.1 RESULTADOS CATEGORIA A – ANÁLISE INTERNA.....	41
4.2 RESULTADOS CATEGORIA A – ANÁLISE EXTERNA.....	44
4.3 RESULTADOS CATEGORIA B – ANÁLISE INTERNA.....	46
4.4 RESULTADOS CATEGORIA B – ANÁLISE EXTERNA.....	47

4.5 RESULTADOS CATEGORIA C – ANÁLISE INTERNA.....	48
4.6 RESULTADOS CATEGORIA C – ANÁLISE EXTERNA.....	49
5. CONCLUSÕES.....	51
5.1 DIFICULDADE E LIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	54
6. MODELO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO.....	56
7. REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	74
APÊNDICE II – ILUSTRAÇÃO DA ESTRATÉGIA CORRENTE DA ESCOLA.....	77
APÊNDICE III – PLANO DE AÇÃO E MONITORAMENTO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO.....	78

1 INTRODUÇÃO

A partir do século XX ocorreram significativas transformações políticas, sociais, culturais, econômicas, tecnológicas e, entre outras, que contribuíram com a mundialização dos mercados, as políticas neoliberais e o desenvolvimento de novas tecnologias, dando origem ao processo de globalização. E assim, as instituições de ensino, bem como outras organizações sociais que compunham esse novo cenário mundial sofreram influências diretas ou indiretas neste processo de constantes mudanças e incertezas em sua evolução histórica.

Numa visão evolutiva das políticas públicas brasileiras, Valle (2009) observa que a Educação no país não registrou ao longo do período Colonial, nem do Império, preocupações com as políticas de Educação no Brasil. Conseqüentemente, pouco se observou ao longo da história da educação brasileira, políticas educacionais que privilegiassem e normatizassem os modelos de gestão das instituições de ensino.

No entanto, a partir da década de 90, intensificaram-se as políticas públicas voltadas à educação, com a forte expansão do acesso ao ensino, que resultou na formação de gestores escolares, principalmente devido ao reconhecimento de que uma atuação bem sucedida dos seus respectivos gestores é fundamental para as organizações escolares agirem com eficácia diante dos obstáculos e alcançarem maior qualidade na educação.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, pode ser compreendida como uma diretriz para a educação brasileira, pois regula e normatiza a efetividade das ações no campo educacional, além de constituir-se em uma importante ferramenta de concretização dos direitos dos cidadãos. Desta

forma, Sander (2005) entende a LDB como movimento de defesa da escola pública, de forma a lutar pela identidade e profissionalização dos professores e valorização da carreira, visando à construção democrática da sociedade. Na mesma linha de pensamento, Gracindo (2007) explica que a Constituição Federal de 1988, bem como a LDB de 1996, que é pautada em princípios democráticos, é resultado de uma visão promissora de seus idealizadores e que instituiu, entre outras ações, mudanças estruturais na concepção de organização da Educação e de seus níveis de ensino, pois, pela primeira vez, abrem-se as portas para a iniciativa autônoma dos estados, municípios e redimensiona a importância da escola e dos profissionais envolvidos com a Educação.

A LDB estabelece suas diretrizes quanto à organização da Educação Nacional e especificamente para os estabelecimentos de ensino nos seus respectivos artigos 12, 13, 14 e 15 (LDB, 1996) que, de forma enfática, responsabiliza a escola e seus profissionais pela elaboração do projeto político pedagógico, com base na democracia e autonomia de seus idealizadores.

Embora se reconheça a fundamental importância desses artigos e seus incisos da LDB, o cotidiano da escola pública, muitas vezes, encontra-se na contramão da legislação. Paro (2010) observa que a escola pública está distante de ser considerada uma escola democrática, pois muitos de seus profissionais compreendem a gestão democrática como uma utopia, isto é, algo que não existe; inatingível. Lamentavelmente, esta compreensão errônea do significado da utopia contribuiu significativamente para a consolidação da gestão ditatorial na escola pública. Paro (2010) esclarece que, apesar da utopia ser um sonho idealizado somente na mente de visionários, não significa que não possa se transformar em realidade.

A ausência de atitude visionária de alguns dos gestores na escola pública, associada à percepção errônea de suas ideias, deixa experiências e eventos que induzem seus gestores, professores e funcionários a atuar de forma desordenada, ansiosa e, eventualmente, em ritmo desenfreado, ou, ao contrário, em ritmo lento e displicente. Em qualquer um dos casos, o desordenamento do ritmo funcional da escola é prejudicial ao seu bom desempenho e efetividade operacional. Por consequência, é comum encontrar um círculo vicioso de ineficiências no processo de gestão, inexistência de estratégias de envolvimento da comunidade dentro da escola, carência na formação cidadã e baixo rendimento do processo de ensino-aprendizagem oferecido pela escola.

Neste sentido, Lück (2000) compreende que as ineficiências da gestão escolar, bem como o seu baixo rendimento acadêmico são resultantes da falta de priorização de um Planejamento Estratégico Participativo (PEP). Pois o PEP poderia antecipar tais problemas da rotina escolar e ainda promover coletivamente melhores soluções para o desempenho organizacional e acadêmico da instituição. Ao contrário do que ocorre, são organizações reativas que buscam frequentemente justificativas para as suas limitações, demonstradas por resultados ineficazes. Vanconcellos, (2005) faz um alerta acerca da necessidade das escolas construir e reconstruírem seu cotidiano, com uma visão de futuro, pautada em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Seguramente, o Projeto Político-Pedagógico deve ser entendido como um esqueleto da escola, isto é, o alicerce que oferece suporte para a implementação das diretrizes pedagógicas elaboradas pela própria instituição de ensino. O PPP está distante de ser um documento burocrático que deve ser engavetado, pois ele é manifestado e vivenciado em todos os momentos nos quais existam relações humanas no ambiente escolar. Veiga (2001) reforça a ideia de o PPP explicitar uma forma de organização de

trabalho pedagógico democrático, que supere os conflitos, a competição e o autoritarismo expressos nas relações do interior da escola.

Neste sentido, o planejamento estratégico que é compreendido, segundo Sampaio (2001) como uma ferramenta de gerenciamento que contempla basicamente as etapas de elaboração, implantação, acompanhamento e avaliação do processo, sendo um instrumento gerencial que apresenta os mecanismos necessários para contribuir com a eficácia operacional e a efetiva implementação do projeto político pedagógico na escola.

Contudo, tornar efetivas as etapas do planejamento estratégico em uma instituição de ensino, por si só, já é um grande desafio para qualquer gestor. Ademais, incorporar as etapas do planejamento estratégico de forma participativa não é uma tarefa simples, pois requer mecanismos de participação que o torne democrático. Paro (2010) explica que a autonomia da escola ocorrerá na medida em que atinja a participação efetiva de todos os seus constituintes: pais; professores; funcionários e alunos, na execução de suas atividades e de seus objetivos, de forma, que as decisões importantes tomadas no âmbito escolar não fiquem centralizadas na função de um gestor, mas sim compartilhadas, discutidas e definidas entre os diversos setores da escola.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O conjunto de problemas descritos anteriormente se reflete ainda no fato de que nem sempre a gestão escolar se revela em toda a sua essência. Muitas vezes, o projeto político pedagógico, ainda que definido à luz da LDB, não se efetiva em prática regular de gestão. Diante destas inquietações, compreendemos que a maior problemática deste estudo seja a ausência do planejamento estratégico como instrumento gerencial de

organização e eficiência administrativa na instituição de ensino público, em especial de uma escola pública de ensino fundamental e médio selecionada, objeto desse trabalho de pesquisa. Esta carência de organização planejada estrategicamente induz a gestão escolar a uma série de comportamentos inadequados, que tendem a levar a instituição a um baixo desempenho em todas as suas funções.

É comum observar que os gestores e profissionais da gestão escolar se encontram muitas vezes perplexos e paralisados diante de incontáveis problemas, sejam estes de caráter administrativo, operacional ou pedagógico.

A implicação básica e direta dessa forma de gerir a escola é que acaba não restando tempo hábil para planejar, programar e liderar professores e funcionários, a cumprir suas funções e papel dentro dos padrões de desempenho esperados nas determinações legais que regem o sistema de ensino, seja no atendimento às demandas de alunos e da comunidade constituinte da escola; muito menos planejar coletivamente as mudanças institucionais necessárias, de médio e longo prazo, para melhorar o desempenho administrativo, pedagógico e social da escola. Desta forma, pode-se interpor as questões de pesquisa que apresentaremos a seguir.

QUESTÕES DE PESQUISA

São as seguintes as questões de pesquisa que norteiam este estudo:

- a) Qual o modelo de planejamento estratégico participativo mais adequado aos principais problemas administrativos e pedagógicos da escola em estudo?

- b) Quais os principais de problemas gerenciais impedem o bom desempenho da escola selecionada em estudo?

OBJETIVOS

Os objetivos, divididos entre geral e específicos, desta pesquisa, envolvem:

1.3.1 Objetivo geral

Propor contribuições ao modelo de planejamento estratégico participativo em uma Unidade Escolar da rede estadual paulista.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as principais oportunidades e ameaças do contexto da escola selecionada, na visão de seus constituintes;
- b) Reconhecer as principais forças e fraquezas dessa unidade escolar;
- c) Identificar os principais problemas de elaboração de um Planejamento Estratégico Participativo na unidade escolar pesquisada;
- d) Propor um modelo de Planejamento Estratégico Participativo (PEP) para a escola selecionada.

PRESSUPOSTOS

Muitos são os pressupostos sobre a problemática dos processos de gestão escolar, o primeiro pode ser a inadequação dos processos de gestão e/ou a carência de um modelo estratégico que norteie a proposta pedagógica da unidade escolar.

O segundo fator que pode ser determinante é a falta de formação dos gestores de escolas públicas no que se refere ao planejamento estratégico participativo. Este segundo fator, conseqüentemente, desencadeia uma série de outros, como a carência de conhecimentos mais apurados voltados à gestão estratégica participativa. Tal carência não permite que os gestores priorizem o planejamento estratégico como ferramenta de trabalho em sua rotina e, ainda, em virtude de suas crenças e preconceitos, desacreditam na eficácia de um planejamento estratégico participativo.

Outro fator que independe dos demais, pois está relacionado com a cidadania e com questões éticas do ser humano, é o nível de comprometimento que os gestores apresentam no que se refere a sua atuação profissional na escola pública. A falta de “brilho nos olhos” de alguns profissionais, ao assumirem uma posição de tamanha

importância na vida da comunidade escolar, a falta de envolvimento, motivação e desejo de mudança sobre as problemáticas da escola pública podem ser importantes fatores limitantes no desenvolvimento da gestão escolar.

1.5 JUSTIFICATIVA

Do ponto de vista político, a relevância deste estudo alinha-se à legislação vigente no que se refere à implantação de um planejamento estratégico participativo na unidade escolar e que contribua para a efetiva execução da proposta política pedagógica da escola, sobretudo se considerarmos as evidências de Sander (2005), que explica que somente o conceito de gestão democrática se encontra instalado na Educação Brasileira. Mais ainda, as efetivas atitudes democráticas estão longe serem incorporadas, tornando-se um desafio aos líderes educacionais.

Quanto às questões sociais, a gestão da escola pública necessita ser revista, pois para Ferreira (2009), as profundas transformações no mundo do trabalho e as relações sociais que periodicamente causam impactos desestabilizadores à humanidade exigem novas formas de organização da gestão da escola. Ainda, Freire (1996) ensina que de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças, sendo que o saber da educação pressupõe uma ruptura com as concepções e práticas que não valorizam a construção de um ambiente favorável à produção do conhecimento, espaço à criticidade e à solidariedade humana. Com base nestas relações, torna-se justificável a adoção e aplicação do planejamento estratégico participativo em nossa área de atuação.

Sob o aspecto pedagógico, um plano estratégico participativo pode ser a base para o alinhamento da gestão escolar, pois, quando existe uma gestão administrativa, de pessoas, de recursos, que atuam de forma, eficaz, efetiva e inteligente, ampliam-se as

possibilidades do esforço coletivo humano, que favorece a construção e implantação do projeto político pedagógico da escola.

Portanto, é de responsabilidade da equipe gestora da instituição de ensino apropriar-se de ferramentas necessárias que assegurem o cumprimento dos objetivos educacionais. Contudo, o principal objetivo da escola é o de ensinar conteúdos acadêmicos, atrelados a uma educação que desenvolva competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho, deverá ainda garantir que o educando possa viver em sociedade, gozar de seus direitos e cumprir seus deveres, para que possa contribuir para a construção de um mundo mais justo e humano para todos.

Por fim, a equipe gestora da escola, deverá buscar uma concepção lúcida de sua função política, social e pedagógica, pois uma gestão eficiente exercerá influência decisiva sobre a formação integral do educando.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

O estudo foi estruturado em seis seções, incluindo esta introdução. A segunda parte apresenta a fundamentação teórica sobre a natureza do planejamento estratégico participativo, de modo a estabelecer um entendimento mais amplo sobre o tema e apresentar seus elementos básicos e etapas, como forma de subsidiar o gestor escolar para que, mediante a adoção de sua metodologia, possa realizar um trabalho mais eficaz no direcionamento da escola pública e de efetivação de seus objetivos. A terceira descreve os procedimentos metodológicos adotados neste estudo. Na quarta etapa foram reunidos os resultados e discussões das diferentes categorias analisadas no estudo. A quinta etapa contempla as considerações finais deste estudo incluindo os apontamentos relevantes para a elaboração do modelo de planejamento estratégico

participativo descrito na sexta e última etapa deste estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentam-se as noções sobre as instituições de educação básica, a gestão escolar: cultura e dinâmica organizacional, o projeto político-pedagógico da escola, os conceitos e pressupostos básicos do planejamento estratégico e participativo.

2.1 Instituições de Educação Básica

De acordo com o Ministério de Educação (MEC), as instituições de Educação Básica devem estar pautadas no cumprimento à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Bem como o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069 de 13 de julho de 1990 - ECA) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), resultante da própria (LDB). Sendo estes os principais documentos norteadores da Educação Básica do país, o qual contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tal dispositivo legal visa assegurar aos brasileiros a educação comum e indispensável à formação da cidadania, preparação para o trabalho e plenas condições de progredir em estudos posteriores.

Assim, fica instituído pela LDB os princípios e fins da Educação Nacional, os seguintes fundamentos:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação do sistema de ensino; IX – garantia de padrão de

qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (LDB, 93.94/96).

A organização da Educação Básica, de acordo com os documentos norteadores, pode ocorrer em séries anuais, semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, ou pela diversidade de organização para atender à demanda do processo de aprendizagem. Os níveis fundamental e médio devem ser organizados respeitando regras comuns, como o cumprimento de uma carga horária anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar. Por sua vez, o calendário escolar deverá, obrigatoriamente, adaptar-se às especificidades locais, climáticas e econômicas, desde que cumpridas a carga horária e os dias letivos previstos em lei.

O Ensino Fundamental, etapa intermediária e elementar da Educação Básica, é obrigatório e é oferecido gratuitamente em instituições públicas. Contempla nove anos de duração mínima e almeja-se uma formação cidadã, com os seguintes objetivos:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 9394/96)

Para a etapa final da Educação Básica, encontra-se o Ensino Médio, com duração mínima de três anos, com os seguintes objetivos:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, 93.94/96)

Em nível federal, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que tem como missão a promoção de pesquisa, estudo e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro, com principal objetivo de oferecer suporte ao desenvolvimento e implementação de políticas educacionais, criou desde 2007 o Índice de Desenvolvimento Educação Básica (IDEB). Este índice tornou-se um parâmetro oficial para a educação nacional e seu resultado é expresso a partir do desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e/ou Prova Brasil, combinando as informações sobre a taxa de aprovação escolar. Em termos gerais, esse índice é calculado a partir da média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada numa escala de zero a dez, resultantes de um exame aplicado no final de cada etapa de ensino, atrelado ao indicador de rendimento, que considera a proporção de aprovados obtidos no próprio censo escolar. (INEP, 2011).

Apesar das incertezas e insatisfações de inúmeros especialistas em educação, professores, enfim, grande parte da comunidade escolar, o Brasil vem atingindo, de acordo com as estatísticas as metas anuais para a educação básica, desde os anos iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental, incluindo o Ensino Médio. (INEP, 2011).

O Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, estabeleceu as seguintes metas nacionais para o IDEB:

IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Observa-se, no quadro acima, metas crescentes bienais para toda a educação básica, com intuito de elevar a qualidade da educação brasileira. Assim, as metas expressas neste Plano Nacional de Educação (PNE) almejam-se uma aproximação das médias internacionais de países desenvolvidos. Um importante parâmetro de comparação como estratégia adotada no Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) foi o confronto de resultados obtidos no IDEB com a média dos resultados em matemática, leitura e ciências das provas do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). As análises comparativas entre os indicadores IDEB e PISA objetivam elevar os padrões da educação nacional aos padrões internacionalmente reconhecidos, com as seguintes médias e projeções, no ano de 2009 o Brasil atingiu 395 pontos entre as habilidades de matemática, leitura e ciências, espera-se que em 2021 o Brasil atinja uma pontuação de 473 nas mesmas proficiências. (PNL, 2013).

Em nível Estadual, para acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços educacionais prestados especificamente no Estado de São Paulo, foi criado em 2007, pela Secretaria Estadual de Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), reconhecido como um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª ao

5ª ano) e finais (6ª ao 9ª ano) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para realização desta avaliação, são considerados dois critérios básicos: o rendimento dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar, que considera os números de evasão e reprovação dos alunos de cada unidade escolar. O IDESP é realizado para cada nível de ensino e é calculado pela multiplicação do ID (Indicador de Desempenho) que avalia o quanto os alunos aprenderam e o IF (Indicador de Fluxo) que verifica quanto tempo o aluno leva para aprender (SEE, 2012).

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo foram:

IDESP	5ºano E.F.	9ºano E.F.	3ºano E.F.
2007	3,23	2,54	1,41
2008	3,25	2,60	1,95
2009	3,86	2,84	1,98
2010	3,96	2,52	1,81
2011	4,24	2,57	1,78
2012	4,28	2,50	1,91

Os resultados expressos no quadro acima demonstram uma evolução anual contínua do 5º ano do Ensino Fundamental, desde 2007. Assim os resultados do Ensino Fundamental séries iniciais nos levam a acreditar que as políticas públicas educacionais voltadas para este nível de ensino possam ser assertivas e com positivas perspectivas para o Estado de São Paulo. No entanto, o 9ºano do Ensino Fundamental desde 2009,

apresenta uma diminuição do desempenho de seus estudantes, obrigando a secretaria estadual de educação a baixar os seus índices de desempenho, demonstrando no ano de 2012 uma média estadual mais baixa de toda a história do IDESP voltado para o Ensino Fundamental séries finais. Quanto aos resultados expressos no Ensino Médio demonstraram algumas variações para mais ou para menos ao longo dos anos, porém no geral a média estadual não chega a 2.0 numa escala de 0 a 10, confirmando um diagnóstico problemático neste nível de ensino.

Contudo, o IDESP tem a função de dialogar com a escola, oferecendo um diagnóstico dos seus aspectos positivos e também suas principais fragilidades, a fim de realizar um acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, traçar metas anuais da evolução da qualidade de ensino a partir do desempenho escolar.

Compreende-se que os índices educacionais nacionais ou estaduais são importantes indicadores de qualidade do ensino brasileiro. O que de fato requer mudanças de curto, médio e longo prazo, são os processos pelos quais as políticas públicas são implementadas, desde as esferas superiores de ministério, secretarias e diretorias de ensino até a gestão de cada escola. E ainda, implementar políticas de ensino que considerem a vulnerabilidade social a qual cada escola está inserida, de forma, a abordar as proficiências acadêmicas com equidade.

2.2 GESTÃO ESCOLAR: CULTURA E DINÂMICA ORGANIZACIONAL

A gestão educacional refere-se ao sistema amplo e complexo de ensino, o qual contempla duas esferas de organização e atuação na Educação do País. Segundo Lima (2001) de um lado, têm-se os aspectos macroanalíticos, advindos das instâncias superiores, como o Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais e

Conselhos de Educação, que determinam teoricamente as diretrizes administrativas e pedagógicas da Educação. Por outro lado, consideram-se os aspectos microanalíticos, oriundos das peculiaridades de cada unidade escolar, como o tipo de liderança exercida, estrutura organizacional, gerenciamento de pessoas, proposta pedagógica, tomada de decisões, estratégias gerenciais estratégias, cuja responsabilidade específica é da comunidade escolar, porém subordinada as diretrizes macroanalíticos (LIMA, 2001).

Assim, o objetivo deste capítulo será a compreensão e análise da cultura e dinâmica institucional da Gestão Escolar, isto é, os aspectos microanalíticos da Escola. O termo “gestão” difundiu-se a partir da administração pública em conjunto com a ciência política influenciada pela teoria weberiana da burocracia, e também, pela necessidade de administração de empresas. Dessa forma, com o desenvolvimento da administração empresarial, sobretudo na concepção taylorista de *management*, surgem os novos conceitos de administração, gestor e gerente em substituição ou junção dos cargos de administração e direção (SANDER, 2005).

Contudo Luck (2011) e Ferreira (2009) conceituam a Gestão Escolar como o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, alinhando as políticas educacionais ao projeto político pedagógico da escola.

Nesse sentido, Ferreira (2009) compreende a gestão escolar como um processo contínuo de tomada de decisão consciente sobre o que fazer, a partir de objetivos definidos, bem como um ato e um pensar político, pois implica em escolhas feitas a partir de opções existentes e escolhas que podem mudar o horizonte da instituição, de acordo com a visão futura de cada gestão.

Ainda que, segundo Sander (2005) os termos como administração, gestão, governo, governação, governança e governabilidade sejam frequentemente utilizados no campo

da educação, o termo gestão, a partir do ano 2000, domina os ideais administrativos do setor público e da educação brasileira.

É importante destacar que não se trata apenas de uma mudança de terminologia, mas sim de uma nova concepção de organização educacional, na tentativa de superação das abordagens tradicionais de administração. Trata-se de um processo que contempla, segundo Luck (1995) a compreensão da escola como uma organização dinâmica, viva e conflituosa de relações interpessoais, que necessariamente demanda uma liderança inspiradora e que atenda aos interesses plurais da organização. Dessa forma, a gestão da escola deve conscientizar-se sobre as contínuas mudanças dos processos pedagógicos que envolvem alterações nas relações sociais da organização. E ainda, a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em suas relações sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos.

Costa (1996) explica que a organização da escola, analisada sob a ótica cultural, pode ser entendida como uma mini sociedade, devido as suas especificidades enquanto manifestação de valores, crenças, linguagens, rituais etc. E que, não só nenhuma organização deve ser comparada com a escola, como também nenhuma escola deve ser comparada a outra escola, de modo a respeitar a sua identidade cultural de cada unidade.

Observa-se frequentemente a escola pública contemporânea tornando-se um depósito de obrigações sociais e interesses políticos, entre outras inúmeras responsabilidades que foram atribuídas à escola, diminuindo consideravelmente sua potencialidade para o desempenho do seu principal papel, ou seja, em primeiro lugar, um espaço de desenvolvimento cognitivo dos seus respectivos alunos.

Assim, ressalta-se a importância do exercício contínuo da gestão e de toda a equipe escolar no sentido de questionar, compreender e buscar caminhos para a melhor entrega

de seus serviços educacionais. E ainda, refletir sobre a melhor forma de organizar a escola para oferecer ao aluno condições educacionais favoráveis para a sua formação e aprendizagem efetiva.

Essas são indagações que principalmente a gestão da escola deve aprofundar em seus estudos e conhecimentos para a construção de uma escola competente no que se propõe a fazer. Sem dúvida, a concepção de educação, a consciência da organização do trabalho escolar e o envolvimento nos processos pedagógicos do gestor educacional poderão limitar ou potencializar o desenvolvimento dos seus educandos.

Concorda-se com essas pesquisas internacionais sobre a efetividade das escolas, (LEITHWOOD; DAY; SAMMONS; HARRIS; HOPKINS, 2006; BUSH; GLOVER, 2004; REYNOLDS, 2001 apud LUCK, 2011, *“a atuação do gestor escolar é sem dúvida um dos fatores mais impactantes na qualidade dos processos educacionais”*). Certamente, os resultados dessas pesquisas merecem um destaque especial na educação brasileira, principalmente no que se refere ao exercício da gestão de cada instituição de ensino que almeja melhorar os seus índices de qualidade.

A partir dos estudos mencionados acima, pode-se responsabilizar a figura do gestor escolar como determinante dentro de uma visão promissora da educação, portanto, nas palavras de Santos (2002), ser diretor na contemporaneidade é um desafio para grandes, uma tarefa para educadores comprometidos, uma função gratificante, mas dificultosa dadas as condições em que ocorre.

Com isso, a conotação fundamental do gestor escolar prevalece na vida produtiva da equipe escolar que, conseqüentemente, repercute na formação e aprendizagem de seus alunos. Sem aceitação à função de professores e gestores como uma missão divina e

santificada para alguns escolhidos, pois devem ser compreendidos e tratados como profissionais de uma área específica de atuação na sociedade.

Porém, esses profissionais devem ser conscientes de que a garantia dos resultados educacionais promissores em suas respectivas unidades escolares dependem invariavelmente de sua gestão (LUCK, 2000). À medida que ocorrer de forma equalizada a racionalização dos recursos materiais da escola, bem como os recursos não materiais de esforço coletivo humano, a escola estará mais bem preparada para atender as suas diferentes e complexas demandas. Ainda, Russo (2011) faz uma alerta contra as tarefas meramente burocráticas na administração da escola, sem relevância pedagógica, isto é, prazos estipulados para todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem vinculados, ao mesmo tempo, aos processos administrativos da escola. Acredita-se que o gestor consciente das necessidades do processo educacional certamente irá encontrar um meio termo para esses entraves, de forma a não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Contribuindo com essa discussão, Boccia (2011) preocupa-se com a submissão que os gestores escolares apresentam em relação às imposições do Estado, buscando atender cegamente às demandas burocráticas advindas dos órgãos superiores, sem ao menos refletir sobre a implicação dessas múltiplas cobranças, na formação de seus educandos.

Contudo, Paro nos ensina que:

Se estamos convencidos de que a maneira de a escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, precisamos dotá-la da racionalidade interna necessária à efetiva realização desses fins. A Administração Escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade (PARO, 1986).

Assim, reconhece-se que a gestão da escola deve apresentar instrumentos e mecanismos que contemplem as demandas de uma mini sociedade conhecida por “escola”, sobretudo, com o olhar focado nos aspectos não materiais que envolvem a subjetividade humana, para assim evoluirmos nos processos pedagógicos da organização.

Por fim, a gestão escolar, quando concebida a partir de sua identidade e considerando o seu contexto real, pode apresentar condições propícias a um ambiente saudável para o desenvolvimento e crescimento da própria instituição, bem como a formação técnica e humana dos seus discentes.

2.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser o marco inicial de qualquer instituição de ensino, baseado na concepção de sociedade, de nação e de educação de seus idealizadores. O PPP é concebido pelos especialistas da área, como o alicerce das atuais e futuras instalações políticas-pedagógicas inseridas na escola.

Concorda-se com as argumentações de Vasconcellos (1995) quando opta pelo Projeto Político-Pedagógico a Proposta Pedagógica, devido à abrangência que o PPP permeia, em relação aos aspectos sociais da escola.

Etimologicamente, a palavra projeto vem do latim *projectu*, que significa lançar adiante. Plano, empreendimento, intento e desígnio podem ser entendidos como sinônimos do conceito de um projeto (DAVIS & GROSBAUM, 2001).

O caráter político-pedagógico expresso na escola evidencia concepções inseparáveis, pois a ação política se efetiva na medida em que a prática pedagógica se consolida no contexto da escola. Assim, todo projeto pedagógico de uma escola se torna

um projeto político, devido à intencionalidade dos interesses reais e coletivos da comunidade escolar (SAVIANI, 1983).

O Projeto Político-Pedagógico, segundo Veiga (1997); Paro (2010); Ferreira (2008), vai além de propostas de ensino e plano de aulas. Trata-se de uma construção permanente de ações intencionais, que retratam a dinâmica da escola, em todos os espaços e em todos os momentos que envolvem ações educativas. Estas ações podem ser advindas do corpo docente, das relações interpessoais entre os funcionários, alunos e a comunidade em torno. E partir, desta organização do trabalho pedagógico, que se constrói coletivamente a própria identidade da escola.

Por outro lado, no próprio cotidiano escolar, nos deparamos com excesso de discursos sobre o PPP, e ao mesmo tempo, uma pobreza no que se referem às práticas pedagógicas. Ou ainda, utiliza-se de palavras vazias, que declaram o objetivo da instituição, como por exemplo, “a formação de um cidadão crítico, participativo e criativo” pautada em teorias críticas e libertadoras. No entanto, a realidade das ações cotidianas, demonstram um adestramento de pessoas, atrelado ao autoritarismo e cerceamento de manifestações criativas e iniciativas democráticas.

Para isto, Freire (1996) nos ensina que a escola necessita se cercar de práticas coerentemente democráticas, e que tenha consciência que não é “*no silêncio dos silenciados e nem no cerceamento de opiniões alheias, que a autoridade democrática se faz presente, mas sim no questionamento, na aparente desordem, no diálogo contínuo, nas dúvidas e incertezas e num caminho contínuo de construção de liberdade e autonomia*”.

De acordo com Paro (2010) é comum que as escolas se intitulem de atuações, compromissos e filosofia de trabalho, que estão longe de acontecer na prática. E

somente com a organização verdadeiramente democrática, com objetivos comuns entre os atores da educação, sendo os professores, pais, alunos, diretores e funcionários em geral, é que a escola cumprirá a sua finalidade, enquanto espaço de construção do saber que almeja a transformação de sua realidade social.

Neste sentido, o Projeto Político-Pedagógico torna-se um lócus de formação, apropriação e compromisso coletivo, em ser um indispensável instrumento de concretização de uma gestão democrática. Sobretudo, quando ocorre uma organização coletiva, a partir da aproximação entre escola e comunidade, como condição primordial para a ação pedagógica. Assim, Paro (2010) evidencia que, quando conseguirmos tal mobilização entre os membros da comunidade escolar, a escola ficará dotada de forças e poderes para, além de solucionar os seus problemas internos, reivindicar melhores condições de trabalho, recursos e autonomia aos órgãos superiores competentes.

Desse modo, ao se construir um projeto efetivamente político-pedagógico, tornam-se necessários alguns questionamentos, antes da elaboração propriamente dita, como: Que tipo de alunos se quer formar? Qual a finalidade da escola? Que sociedade se almeja construir? Quais serão os principais referenciais teóricos para atingir os objetivos esperados? Quais os mecanismos utilizados para promover a construção coletiva do PPP? Para Freitas (1991) as formas de organização do PPP deve ser pensada em um contexto de luta, considerando etapas às vezes favoráveis e às vezes desfavoráveis, nascendo do “chão da escola”, com apoio de professores, pesquisadores e todos aqueles que estão diretamente na luta contínua da escola.

Ainda no processo de elaboração do PPP, faz-se necessário que a comunidade escolar analise minuciosamente os princípios e fins da Educação Nacional, sendo eles:

“I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação do sistema de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar ; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (LDBEN, 1996).

E assim, a partir destes eixos norteadores, a escola terá importantes parâmetros educacionais para decidir quais destes terão maior ou menor ênfase dentro da organização do trabalho pedagógico de sua escola. Alinhado a concepção de educação, conhecimentos empíricos e científicos da comunidade escolar e o contexto social da escola, de forma a gerar um compromisso coletivo com o PPP (VEIGA, 2007).

Partindo desta linha de pensamento, compreendemos que o Projeto Político-Pedagógico precisa ser fruto de um processo permanente de profunda reflexão, ação e investigação de todas as necessidades socioeducativas da escola. Desde a elaboração de uma simples sequência didática vivenciada em sala de aula, passando por todas as rotinas estabelecidas dentro do processo de ensino e aprendizagem da instituição. Até que possa chegar a um modelo de escola que verdadeiramente contribua para o engajamento social e político de seu educando, que desperte a sua consciência crítica, voltada para a promoção de novas práticas sociais, alicerçadas em princípios éticos, solidários e democráticos.

Vasconcellos (1995) explica que o Projeto Político-Pedagógico deve ser construído, a partir de um marco referencial, que objetiva dar sentido a existência da própria escola, haja vista que nada se sustenta por muito tempo sem um verdadeiro propósito que

desperte a motivação intrínseca de seus idealizadores. O autor organiza o marco referencial, a partir de três dimensões, sendo o marco situacional, marco doutrinal ou filosófico e o marco operativo. O marco situacional refere-se a uma visão geral da realidade da escola, de modo a registrar tanto os aspectos negativos como os positivos da mesma, e assim, assegurar uma visão de totalidade do fenômeno. O marco doutrinal ou filosófico vem a ser o intento que a instituição almeja chegar, ou seja, é o horizonte máximo que se pode estar. Neste sentido, é esperado que a comunidade escolar, chegue a um consenso sobre as metodologias adotadas no processo de ensino e aprendizagem, o currículo, avaliação, valores educacionais, concepções de sociedade e de formação humana. Por fim, o marco operativo refere-se às ações específicas da instituição, para atingir o marco doutrinal da instituição, composto pelos aspectos pedagógico, comunitário e administrativo.

Para Gadotti (2001) o fazer pedagógico é inerente a autonomia e gestão democrática da escola. Neste sentido, o autor afirma que a gestão democrática da escola deve ser uma exigência para o seu Projeto Político-Pedagógico. E ainda aponta dois motivos principais que justificam uma gestão democrática na escola pública. O primeiro motivo se pauta no exemplo que a escola tem que propiciar aos educandos uma vez que, deve formar os educandos para a cidadania. Muitas vezes a escola é a primeira oportunidade que o aluno tem no aprendizado da democracia. Assim, uma escola que tem clareza sobre as suas finalidades, certamente serve à comunidade, com uma gestão democrática. E o segundo motivo pelo qual a escola deve ser gerida, a partir de princípios democráticos, vai ao encontro de sua própria especificidade, ou seja, seu ensino. Quando o aluno se torna sujeito de seu aprendizado, é fato que a escola cumpriu o seu papel. E ainda, quando todos os processos da organização do trabalho pedagógico da

escola são realizados de modo democrático e participativo, ampliam as possibilidades de apropriação de conhecimentos acadêmicos e humanísticos de seus alunos.

Romão & Gadotti (2001) explicam que as necessidades educacionais do século XXI vão além dos pilares da educação, publicado em 1998 no relatório de Delors. Pois baseados em princípios freireanos, os autores acreditam que a Educação exigirá de todos nós a capacidade de re-aprender a conhecer; re-aprender a fazer; re-aprender a conviver, e por fim, re-aprender a ser.

Portanto, compreendemos que um Projeto Político-Pedagógico deve envolver esses quatro princípios em sua concepção de Educação, de forma a considerar o re-aprender a conhecer as pessoas, os saberes e o mundo com a complexidade que se merece, Freire (1996) reforça esse pensamento, ao afirmar que *“É uma das condições de pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas”*.

Re-aprender a fazer, segundo Romão & Gadotti (2001), refere-se à nossa inabilidade de fazer diferente do habitual; somos historicamente seres mentalmente preguiçosos:

A ortodoxia estrangula também o processo civilizatório, porque cria “cordeiros” e “cordeiras”, que seguem cegamente o cajado do “pastor”, o saber instituído, não rompendo com os cânones da ciência, da arte e das outras formas de representação humana da realidade e não re-criando e re-inventando as formas de intervenção e re-construção do mundo” (ROMÃO; GADOTTI, 2001).

Re-aprender a conviver, segundo os autores, implica em ouvir as pessoas, sem pré-julgamentos, ouvir os seus argumentos, suas necessidades e angústias, sem obsessividade sobre as próprias certezas. Urge a necessidade de desvencilharmo-nos de nosso orgulho e nos apropriarmos de mais generosidade e assim, ao consideramos o elemento re-aprender a conviver na escola e na sociedade, ainda que se fosse fácil, não haveria guerras, terrorismo e violências em nosso mundo. Re-aprender a ser para os

autores é indissociável dos outros re-aprenderes, ou seja, o re-aprender a fazer, a conhecer e a conviver é o sustentáculo do re-aprender a ser (ROMÃO; GADOTTI, 2001).

Concorda-se com a ideia de Gadotti (2001), quando o autor explora e compartilha o re-aprender sobre a persistência do sonho utópico da mudança, a partir de um ideal revolucionário que acredita na educação em seu dia-a-dia, que constrói a cidadania, a prática da participação e da democracia.

Freire (1981) frequentemente correu o risco de parecer ingênuo, por acreditar demasiadamente em um sonho possível, pois considerava possível uma educação libertadora e democrática como prática utópica. Mas não utópica no sentido irrealizável, inatingível ou inalcançável. Utópica no sentido acreditar na possibilidade de um mundo, mais justo, solidário e humano, através de uma prática dialética, entre a denúncia e o anúncio, o fazer e o querer, de forma a se indignar com um sistema social explorador. Assim, Freire finaliza o seu pensamento,

“Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que parem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, ai daqueles que em algum lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina” (FREIRE, 1996).

Neste sentido, reforça-se a necessidade de sonhar e acreditar nas intervenções do presente, porém almejando sempre um futuro promissor. E ainda, que não se perca a ingenuidade e utopia em acreditar profundamente em um Projeto Político-Pedagógico. Que de fato, seja construído coletivamente. E que respeite a legislação vigente, sem

perder sua autonomia e identidade. Que encontre na democracia a garantia de construção de direitos. E que a participação da comunidade escolar construa sua legitimidade. E que o direito à condição de cidadania seja respeitado e disseminado no dia-a-dia da escola. E que a escola seja um espaço de construção e re-construção de metodologias que conduza o aluno a aprender a re-aprender. E por fim, que a junção dos elementos citados acima, sejam sistematizados e re-construídos, a partir, de um planejamento estratégico participativo, especificamente voltado para a realidade de uma escola estadual. Assim, torna-se mais possível o sonho de construirmos uma escola criativa, ética e solidária.

2.4 CONCEITOS E PRESSUPOSTOS BÁSICOS DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E PARTICIPATIVO

A participação de pessoas na busca da superação de problemas coletivos, não é algo novo, desde os tempos mais remotos, há quase três mil anos, os hebreus, nos clãs visigodos e nas cidades-estado do mundo greco-romano, organizava-se formas primitivas de participação em grupo, na qual buscavam a resolução de seus problemas (MEC, 2004).

Já no século XVII, Rousseau foi um grande precursor da participação política de um povo, idealizava a igualdade social e a independência econômica, e assim, suas palavras abaixo, expressavam o seu maior ideal:

“um povo que sempre governasse bem, não teria necessidade de ser governado”

(ROUSSEAU, 2002).

Como um sucessor dos ideais de Rousseau, John Dewey tornou-se um dos maiores idealistas da democracia do final século XIX e início do século XX. O educador americano primava por uma educação democrática, pois defendia fortemente que a

educação era a chama necessária e suficiente para despertar nos educandos um sentimento de justiça e democracia. Dentre inúmeras contribuições para uma educação inovadora, Dewey deixou seu legado nos Estados Unidos e no mundo, sobretudo, por considerar que a organização social democrática era a única forma digna da vida humana (BALOI, 2009).

Contudo, sabemos que, em diferentes épocas da evolução histórica da humanidade, existiu a necessidade de participação de pessoas, no intuito de resolver, ou minimizar as tensões e conflitos resultantes dos mais diversos interesses políticos.

Cabe notar que a “participação” é a condição fundamental para o exercício da gestão democrática, que requer uma pré-disposição democrática, ou seja, postura democrática dos constituintes de uma gestão.

A Constituição Federal (CF) de 1988 foi um marco histórico na inserção dos princípios da gestão democrática no Brasil, em especial em seu artigo 206, que destaca os princípios democráticos do Ensino Público, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino definirem as normas de gestão democrática da Educação Básica.

De acordo com Araújo (2000) a gestão democrática da Educação deve contemplar os seguintes elementos entrelaçados: a participação, autonomia, transparência e pluralidade. Para Gurgel (2009) a gestão democrática é expressa primeiramente pelos seus aspectos ideológicos, posteriormente políticos, até desencadear nas dimensões técnicas. Assim, as necessidades do mundo contemporâneo, exigem cada vez mais o desenvolvimento de habilidades e competências para os gestores democráticos.

Contudo, a origem do Planejamento Estratégico Participativo (PEP) ocorreu a partir, do próprio planejamento estratégico convencional. A literatura sobre o Planejamento Estratégico (PE) é bastante ampla Fischmann e Almeida (2011)

compreendem o PE como uma ferramenta administrativa que se inicia, a partir, de uma análise do ambiente, estabelecendo a consciência das oportunidades e ameaças. O PE contempla ainda, os seus respectivos pontos fortes e fracos com a finalidade do cumprimento da missão, e assim, direciona a organização, de forma, a evitar riscos e potencializar as suas oportunidades.

Ansoff e Mcdonnell (1993) afirmam que PE surgiu da evolução de outros planejamentos como: financeiro e de longo prazo, até chegar à administração estratégica. Luck (2000) afirma que o PE é uma metodologia de trabalho, que apresenta como característica principal o pensamento amplo, que corresponde a uma visão estratégica sobre o um determinado fenômeno, que aplica de modo dinâmico e interativo, a partir de análises internas e externas de uma realidade.

Para Drucker (1991) o planejamento estratégico

É o processo contínuo de sistematicamente e com maior conhecimento possível do futuro contido, tomar decisões atuais que envolvam riscos; organizar sistematicamente as atividades necessárias à execução destas ações; e por meio de uma retroalimentação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expectativas alimentadas.

Cabe notar que o PE não se trata de adivinhações sobre o futuro, mas sim uma busca incessante de conhecimentos técnicos, científicos, mercadológico e/ou sociais, dos quais darão suporte para promover saídas estratégicas para situações adversas dos resultados desejados.

Mintzberg, (2006) entende o PE como uma avaliação sistemática da organização sobre as tendências ambientais, suas forças e fraquezas. E conseqüentemente, elabora

um conjunto de estratégias que deverão seguir no futuro, de forma que estas estratégias serão desenvolvidas em programas ou projetos específicos.

É inevitável não considerar que o PE é um tema recorrente na atualidade, sendo amplamente estudado, discutido e referenciado, nas mais diversas esferas organizacionais, principalmente pela sua eficácia e eficiência no que se refere aos objetivos da organização. De acordo com levantamentos realizados pela Bain & Company, o PE é a ferramenta de gestão mais utilizado em 2012 e desde 2000 está posicionado entre as 2 mais utilizadas ferramentas, evidenciando assim sua importância. Além disso, em pesquisa realizada entre 1996 e 2012 o PE mantém um patamar de satisfação nível 4, sendo 5 o nível máximo.

Por fim, a maior finalidade do planejamento estratégico dentro de uma organização, vem a ser, apontar as melhores tomadas de decisões, alinhadas as ações que norteiem o caminho mais vantajoso, em busca dos melhores resultados, com forte e abrangência visão de futuro.

Apesar de todas as vantagens do PE, alguns autores observaram suas limitações, sobretudo, em organizações de origens públicas. Assim, o PE evoluiu para PEP, criado pelo pesquisador Joel Souto-Maior em 1991, que foi diretamente influenciado pelas abordagens dos teóricos renomados John Brison, Paul Nutt e Robert Backoff (SAMPAIO, 2001). A criação do PEP ocorreu a partir de sua visão de futuro em incorporar uma gestão democrática no setor público, devido às vantagens que uma descentralização administrativa e orçamentária que podem proporcionar a sociedade, quando comparada a uma administração exclusivamente estratégica. Sendo assim, o PEP é uma metodologia de trabalho que permite que a organização pública ou privada,

sem fins lucrativos, e de forma coletiva, definam suas estratégias e decisões fundamentais para o progresso da organização.

Fiorelli (1988), entende que a diferença primordial entre PE e PEP está centrada na participação efetiva dos envolvidos no processo de elaboração e implementação do planejamento. Participação esta, relacionada ao engajamento de um indivíduo a um determinado grupo, de forma que sua participação se torne uma ferramenta de transformação de uma realidade. Para Demo (1999) participação é uma forma diferenciada de exercer o poder, o qual reconhece o conflito, e busca a superação, a partir, do dialogo e da negociação ética entendida como um ato político.

Ainda sobre o fenômeno da participação no contexto do planejamento estratégico (OLIVEIRA; SOUTO-MAIOR; HONÓRIO, 2007) propõem que a mesma seja um caminho facilitador para obtenção de melhores resultados para organização, inspirados em valores democráticos, éticos e humanísticos.

Cabe notar que a motivação, ou seja, o motivo que conduz à ação dos membros de uma organização, é fator fundamental para trilhar um plano promissor. Assim, o PEP estimula a participação das pessoas, com a intenção de envolvê-las em todo processo. Esta estratégia de participação desenvolve espontaneamente um sentimento de pertencimento nos envolvidos, pois em alguns casos, é a primeira vez que terão suas opiniões respeitadas e ouvidas dentro de uma organização. E conseqüentemente, a partir de um espaço democrático, participarão da elaboração dos objetivos, metas, resolução de problemas, tomada de decisões, execução e avaliação do trabalho.

Nesta mesma linha de raciocínio, Cavalcanti (2008) acredita que o planejamento estratégico deve ser conduzido de forma participativa, obtendo colaboração dos mais distintos setores, contribuindo para sua legitimidade e processo de implementação e

controle. E, curiosamente, o Planejamento Estratégico, que teve sua origem na Grécia Antiga como uma estratégia de guerra, com o objetivo de superar inimigos, conquistar especiarias, riquezas e terras. Ao longo do tempo, devido às necessidades do mundo contemporâneo, evoluiu para o PEP, caracterizado pelo respeito aos cidadãos, valores éticos, cooperação, diálogo, motivação, almejando o bem maior de uma organização (FISCHMANN; ALMEIDA, 2011).

Recentemente, Souto-Maior publicou um capítulo no livro *Gestão de Natureza Pública*, coordenado por Philiphi, Jr. (2012), com o título de planeação estratégica comunicativa PEC para organizações de natureza pública, o qual alterou a nomenclatura do PEP para PEC, influenciado pela teoria do agir comunicativo de Habermas. No entanto, embora o autor tenha modificado a nomenclatura da abordagem, parece manter a intencionalidade principal da sigla original, porém com maior ênfase na comunicação dos participantes para o desenvolvimento do planejamento.

De acordo com as experiências da Associação para Promoção de Planejamento Estratégico e Participativo (APEP), criada por um grupo de alunos e professores da UFSC, na maioria dos casos de implementação do PEP as iniciativas não partiram dos diretores ou dirigentes, mas sim de um dos membros do escalão hierarquicamente inferior dentro da organização (SOUTO-MAIOR, 2012).

O processo de implementação do Planejamento Estratégico Participativo proposto por Souto-Maior (2012), contempla sete etapas de elaboração, sendo elas: Preparação; Histórico e Mandatos; Missão Valores e Visão; Análise Ambiental Externa; Análise Organizacional Interna; Questões Estratégicas; Plano de Ação e Coordenação e Gestão. No entanto, o autor explica que o PEP é uma abordagem construtivista, participativa e pedagógica, assim, devido as suas próprias características e concepção de ideais do

PEP, o mesmo oportuniza aos participantes e colaboradores sugerirem novas etapas de implementação, alterar a sequência das etapas, ou ainda, acrescentar novos conteúdos ao modelo original. Segue abaixo as etapas de implementação do Planejamento Estratégico Participativo proposto por Souto-Maior (2012):

2.4.1 Preparação

Trata-se de uma fase determinante para o pleno desenvolvimento das etapas posteriores, pois qualquer descuido nesta etapa, todas as outras sofrerão as consequências. Os primeiros questionamentos, devem ser: Quem? Quantas? Quando? e Como? As pessoas devem participar na elaboração, execução e tomada de decisões do planejamento. Sugere-se que a quantidade de membros adequados seja entre cinco a nove membros, podendo chegar até vinte cinco membros (SOUTO-MAIOR, 2012).

2.4.2 Histórico e Mandatos

Esta fase consiste no resgate histórico que se faz da organização. Com isso, os membros, ao discutirem e tomarem as possíveis decisões, certamente terão mais propriedade sobre o assunto, além de ser um momento oportuno para as devidas pontuações sobre os aspectos legais e esclarecimentos dos mandatos. Algumas reuniões serão necessárias, para o compartilhamento das ideias, entre os membros mais antigos e os recém-chegados na organização. É sempre bem-vinda, a participação de ex-funcionários aposentados, ou que foram promovidos ou transferidos para outros repartimentos. Deve incluir os momentos de revisão de leis, normas, regimentos que norteiam a organização, e por fim, produzirem um documento, do qual constarão as principais determinações legais para o melhor funcionamento e desempenho da organização (SOUTO-MAIOR, 2012).

2.4.3 Missão, Valores e Visão

Todas as etapas do planejamento estratégico participativo são importantes, mas encontrar o consenso sobre a missão, valores e visão de uma organização são determinantes, pois produzirão impactos em todas as outras etapas. Questões como: “Qual é o nosso negócio?” “Quais as expectativas em relação a nossa organização devem ser atendidas?” Devem ser lançadas ao grupo estratégico. Na sequência, poderá ser realizado um mapeamento sobre os principais valores que os membros acreditam serem indispensáveis para a organização. E por fim, traçar uma visão provisória sobre onde queremos estar, em um determinado espaço de tempo. E assim, as respostas destes questionamentos serão o ponto de partida para a formulação da missão, valores e visão organizacionais.

2.4.4 Análise Ambiental Externa

Trata-se de uma minuciosa análise sobre as oportunidades e ameaças advindas do contexto externo à organização. Muitas vezes, a organização já se depara com estas oportunidades e ameaças, mas não havia até então tomado consciência sobre elas. Para isso, é necessário que o grupo faça uma análise sistemática sobre as tendências políticas, sociais, econômicas, legais, tecnológicas, e ainda assim, conhecer a comunidade local, cientes que o conjunto destes aspectos poderão interferir direta ou indiretamente a organização.

2.4.5 Análise Organizacional Interna

Esta etapa se diferencia da anterior, basicamente pela análise ambiental ocorrer dentro da organização, ou seja, depende de seus processos internos, para encontrarem as melhores estratégias de atuação. O principal objetivo desta etapa é identificar as principais forças e fraquezas, quanto ao desempenho da organização. Para favorecer os procedimentos da análise interna, o ideal é dividi-la em duas etapas, iniciando pelo aspecto periférico da organização, como a eficiência de seus recursos humanos, materiais, financeiros e tecnológicos. A outra análise considerada mais central, busca a compreensão das implicações da cultura e do clima organizacional. De forma, a identificar qual o nível ambiental interno em que a organização se encontra, para definirem seus objetivos e atingirem os resultados, bem como, se correspondem às necessidades dos seus beneficiados (SOUTO-MAIOR, 2012).

2.4.6 Questões Estratégicas

As questões estratégicas, abordadas na sexta etapa do PEC, podem ser entendidas como um desafio que a instituição enfrenta para alcançar seus objetivos. Esta é uma fase que exige do grupo estratégico concentração, raciocínio lógico, sensibilidade, paciência e muito diálogo, pois evidenciar as questões estratégicas mais relevantes e prioritárias para a organização é um trabalho árduo, difícil e complexo. Para auxiliar neste processo, o recorre-se a uma ferramenta utilizada para fazer análises de cenário, conhecida como análise SWOT, às siglas em inglês, que representa as forças, fraquezas, oportunidades e as ameaças que uma organização contempla. Com objetivo de facilitar a compreensão dos membros da equipe, o ideal é que seja expresso em um quadrante e preenchido, com

base dos resultados anteriores, adquiridos nas análises interna e externa da instituição (SOUTO-MAIOR, 2012).

2.4.7 Plano de ação

O plano de ação da PEP consiste na formulação de propostas gerais para solucionar as questões estratégicas, elencadas na etapa anterior. Para isso, o coordenador do grupo deverá dividir a equipe em subgrupos, tendo cada grupo uma questão estratégica para analisar. Após chegarem a um acordo sobre as ações definidas para resolver a problemática, organiza-se uma plenária para o alinhamento destas propostas, com as medidas de curto, médio e longo prazos, e ainda, a definição de temas para os projetos estratégicos. Na sequência, os membros deveram ser organizados novamente em subgrupos, sendo um projeto estratégico, de responsabilidade de cada subgrupo, com objetivo de elaborarem um esboço de seus respectivos temas. E assim, estes projetos serão aprimorados por especialistas em plenária (SOUTO-MAIOR, 2012).

2.4.8 Coordenação e Gestão

Nesta última etapa do PEP, a dinâmica ocorre de maneira diferente, principalmente pela aplicabilidade de tudo que foi priorizado nas etapas anteriores, ou seja, é o momento de partir para a ação do plano estratégico.

Neste contexto, o controle responsável em assegurar a execução das ações poderá ser realizado pelos próprios dirigentes ou diretores da instituição. No entanto, a coordenação do processo de implementação do plano, cujas atribuições são abrangentes, como: o monitoramento do ambiente externo; detecção de mudanças organizacionais;

promoção de estratégias para remover os obstáculos que vão surgindo ao longo do processo; acompanhar os resultados obtidos ou não, de acordo com as medidas de tempo. A coordenação do PEP, preferencialmente deverá ser exercida pelo próprio grupo estratégico que contribuiu para o desenvolvimento do plano, devido ao engajamento do grupo, sobre as questões estratégicas, que conseqüentemente, podem dar continuidade entre formulação e execução das ações estratégicas (SOUTO-MAIOR, 2012).

3 MÉTODO DE PESQUISA

É amplamente aceito na literatura que os grandes filósofos da história, como Pitágoras (580 a 500 a.C.), Sócrates (469 a 399 a.c.), Platão (427 a 347 a.C.), Aristóteles (384 a 322 a.C.), Bacon (1214 a 1294), Galileu (1564 a 1642), Descartes (1596 a 1650), Rousseau (1712 a 1778), Locke (1637 a 1704) contribuíram largamente com a consolidação do método científico encontrado na contemporaneidade. Desta forma, contrariavam os sofistas, que demonstravam considerável capacidade de persuasão, porém, não havia preocupação com a comprovação científica de suas argumentações, enquanto os filósofos, de modo geral, almejavam caminhos, procedimentos, métodos que conduzissem à verdade (BARROS, et al, 2000; CRUZ, 1985).

Para responder às inquietações e indagações de uma pesquisa científica é necessário definir sistematicamente os caminhos que um pesquisador tomará em sua pesquisa que pode levar à construção da Ciência. A escolha do método científico evidenciará grande responsabilidade sobre a verdade científica nos resultados obtidos na pesquisa (POPER,1975).

A partir dos objetivos de estudo de um problema, uma pesquisa pode ser desenvolvida em três diferentes categorias: exploratória, descritiva e explicativa (GIL, 1991; HAIR et al., 2005). Para o que se propõe esse trabalho, utiliza-se o método de natureza descritiva, que tem por objetivo descrever as características da unidade escolar pesquisada, de forma a registrar, analisar e interpretar os dados e identificar evidências de relações entre as variáveis e os objetivos da pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, a interferência do pesquisador fica reduzida, principalmente por envolver técnicas padronizadas e sistemáticas de descrição dos fenômenos na investigação (BARROS et al., 2000; GIL, 1991).

O estudo descritivo do fenômeno, como estratégia de pesquisa, faz parte do método de estudo de caso, já que sugereum processo de pesquisa de natureza

qualitativa, que permita uma análise mais holística e, por isso mesmo, mais profunda, do fenômeno em estudo (HATLEY, 1994). Assim, adota-se aqui o estudo de caso como estratégia de pesquisa que investiga detalhadamente o fenômeno contemporâneo em pauta, dentro de seu contexto real e explora experiências relatadas pelos respondentes da pesquisa de forma quantitativa, na qual a intervenção do pesquisador é minimizada no conjunto dos resultados (YIN, 2006).

3.1 Sujeitos Sociais da Pesquisa

Um requisito fundamental para o estudo de caso vem a ser a especificação dos participantes da pesquisa, de forma a substanciar os resultados finais. O objeto de estudo dessa pesquisa será restrito a uma escola estadual paulista, selecionada devido às suas problemáticas de ordem pedagógica e administrativa, observadas pela comunidade escolar. Problemáticas essas que resultam em baixo desempenho acadêmico de seus alunos, expressos nos exames de proficiência de avaliações externas do Estado de São Paulo.

A escola selecionada localiza-se na zona leste da cidade de São Paulo e atende aproximadamente 1100 alunos, divididos em três modalidades de ensino da Educação Básica: o Ensino Fundamental Séries Iniciais, Ensino Fundamental Séries Finais e o Ensino Médio. Especificamente aos sábados e domingos, a escola é utilizada para o programa escola da família que atende em torno de 200 participantes, por final de semana.

Os sujeitos sociais da pesquisa foram classificados de modo censitário que, segundo Neto (2009) é um método de coleta de dados, no qual toda ou a maior parte da população sobre o tema estudado é consultada.

Com o intuito de facilitar a organização do trabalho, oportunizando as reuniões rotineiras que ocorrem com os grupos em questão, de modo, a não prejudicar o

andamento das atividades escolares, os sujeitos sociais foram divididos em três grupos. Sendo o Grupo A, representado pelos professores e funcionários dos três níveis de ensino da escola, contemplando 40 participantes. O Grupo B, que contemplou 16 representantes do Grêmio Estudantil. E por fim, o Grupo C, composto pelos membros da Associação de Pais e Mestres (APM), totalizando 10 participantes.

3.2 Procedimentos de Coleta de Dados

Os dados foram coletados por meio de um questionário indutivo, estruturado e fechado, contendo 2 blocos de questões. Um bloco formado por 14 questões fechadas, correspondentes ao ambiente interno da escola. O outro bloco foi composto por 13 questões fechadas referentes ao contexto externo que escola está inserida. Os questionários foram aplicados em 3 (três) diferentes momentos, de forma a aumentar as chances de respostas completas pelos sujeitos sociais.

Ao Grupo A (professores e funcionários), o questionário foi aplicado no replanejamento escolar, sendo no período matutino o Ensino Fundamental Séries Finais, no período vespertino o Ensino Fundamental Séries Iniciais e, por fim, no período noturno correspondente ao Ensino Médio. Os procedimentos de coleta de dados deste grupo, ocorreram nas seguintes etapas: (a) a pesquisadora explicou detalhadamente os objetivos e a justificativas da pesquisa proposta; (b) foi realizado uma leitura coletiva do termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa; (c) a pesquisadora orientou cada item que constou no instrumento de pesquisa, de forma a sanar todos os questionamentos referentes ao preenchimento coerente e fidedigno de cada questão; (d) e por fim, os participantes responderam o questionário de forma individual, a pesquisadora aguardou o preenchimento no mesmo local.

Para o grupo B (Membros do Grêmio Estudantil), aplicou-se o questionário em uma das reuniões semanais que o mesmo realiza rotineiramente ao longo do ano. O grupo C (Membros da Associação de Pais e Mestres - APM) responderam as questões na sala da

coordenação pedagógica da escola em momentos variados, devido à falta de reuniões sistemáticas com este público. Devido ao grau de dificuldade apresentada pelo grupo B e C, sobre o entendimento dos itens referentes ao instrumento, a pesquisadora adotou os seguintes procedimentos: (a) explicou detalhadamente os objetivos e as justificativas da pesquisa proposta; (b) realizou a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa; (c) a cada item explicado pela pesquisadora, a mesma aguardava em silêncio, os respectivos preenchimentos, e logo após o término, ela retornava a explicar o próximo item do questionário, e assim sucessivamente para os demais itens.

3.3 Procedimentos de Análise de Dados

Os resultados do estudo foram transcritos e classificados numa planilha do Microsoft Office Excel e expressos a partir de uma análise descritiva dos resultados obtidos. Os resultados encontrados foram submetidos à confrontação com as proposições teóricas deste estudo (YIN, 2007).

A mensuração do grau de concordância das respostas do questionário foi realizada através da escala de Likert, para avaliação subjetiva do respondente do grau de importância do objeto de cada questão. As variações de concordância foram classificadas na escala entre 0 (discordo plenamente) e 5 (concordo plenamente).

As respostas escalares dos respondentes de cada grupo anteriormente descrito sofreram tratamento estatístico em nível descritivo. Esse tratamento deve permitir que se conheça a percepção das dificuldades, barreiras e atitudes de predisposição para elaboração de planejamento estratégico participativo na escola por parte de cada grupo. Os resultados não serão submetidos a tratamento estatístico inferencial, já que não se busca aqui determinar implicações de variáveis dependentes sobre outras variáveis dependentes, mas tão somente identificar causas e efeitos.

Ainda, com os mesmos resultados obtidos neste instrumental, com o objetivo de verificar a do atual desempenho da escola pesquisada, de modo a favorecer o diagnóstico da escola. Foi utilizado um quadrante (Apêndice III), contendo as seguintes descrições, quadrante um (1) Perder, dois (2) Vencer, três (3) Morrer e quatro (4) Sobreviver, de modo que no eixo vertical estejam as fraquezas e forças, sendo as fraquezas representado em numerais negativos (-1, -2,-3,-4,-5) e na sequência, a variável força representada numa escala positiva (1,2,3,4,5). A mesma lógica ocorrerá no eixo horizontal do quadrante, as ameaças numa escala negativa (-1, -2, -3, -4, -5) e as oportunidades na escala positiva (1,2,3,4,5).

Com relação ao formato de análise (Apêndice III), o gráfico responde em quadrantes a situação atual da escola, conforme anteriormente descrito. As duas fórmulas matemáticas que descrevem a apuração do resultado das análises segue abaixo:

1º Cálculo

$$\text{Resultado} = \frac{\text{somatória das pontuações obtidas através do questionário}}{\text{total de notas}}$$

2º Cálculo

$$\text{Contexto Interno} = (\text{resultado forças}) - (\text{resultado fraquezas})$$

$$\text{Contexto Externo} = (\text{resultado oportunidades}) - (\text{resultado ameaças})$$

Por fim, com o auxílio de uma régua localiza-se no quadrantes os resultados, e o encontro de duas retas, têm-se exatamente a localização do estágio de desempenho da escola, seja uma escola com características de vencedora, perdedora, sobrevivente ou em desempenho negativo.

Foi elaborado um texto descritivo para discussão e compreensão das evidências de forma, a registrar as relações das evidencias científicas, desde as respostas aos objetivos gerais e específicos, até à questão de pesquisa, como objeto final da proposta desse trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo foram reunidos os resultados da pesquisa. Para tanto, os resultados dos diferentes grupos de pesquisa constam, a seguir.

4.1 RESULTADOS GRUPO A - ANÁLISE INTERNA



Dos 40 profissionais que constituíram a categoria de análise I, formada por professores e funcionários, 2 (dois) são auxiliares de limpeza; 6 (seis) agentes de organização escolar; 27 (vinte e sete) professores; 3 (três) coordenadores pedagógicos 1 (um) diretor e 1 (um) vice diretor, todos da escola em estudo. Encontram-se na faixa etária entre (24 a 65 anos) com média de idade de 43,2 anos, sendo 22% do sexo

masculino e 78% do sexo feminino. O nível de escolaridade apresentou-se da seguinte maneira, 5% concluíram o Ensino Fundamental Séries Iniciais, 5% completaram o Ensino Médio, 12% cursam o Ensino Superior, 51% apresentam formação superior e 27% pós graduação (Latu Sensu), não foi identificado nenhum mestre ou doutor (Stritu-Sensu). A categoria analisada dedica-se à escola, em média, há 7 anos, dos (X= 14) anos que declaram apresentar de atuação profissional na área escolar.

A primeira categoria de análise refere-se à percepção dos professores e funcionários quanto às forças e fraquezas da escola em estudo, nos seguintes parâmetros: projeto político pedagógico da escola; postura ética dos docentes; motivação dos docentes para a prática de ensino; eventos comemorativos da escola, formação contínua dos docentes; liderança diretiva da escola; comprometimento da direção da escola; gestão participativa; interesse dos alunos pelos conteúdos acadêmicos; disciplina dos alunos; apoio familiar; infraestrutura física da escola; material de apoio pedagógico; apoio da coordenação pedagógica.

Obteve-se como resultado expressivo na categoria dos professores e funcionários as questões que envolvem ética docente, pois os participantes do estudo acreditam que o conjunto de valores e princípios que conduzem a sua atuação profissional é a maior força da unidade escolar, entre todos os parâmetros questionados.

O segundo parâmetro mais bem referenciado pelos participantes desta categoria em análise refere-se à motivação que os docentes apresentam para a elaboração e execução das atividades pedagógicas. Os resultados demonstram que para uma significativa parte dos docentes da escola em estudo, os mesmos incorporaram a necessidade da palavra chave “motivação” na transmissão e construção do conhecimento com os seus educandos.

Em contrapartida, os dados apontam para uma importante fraqueza detectada pelo grupo, que foi a desmotivação dos alunos quanto aos conteúdos acadêmicos. No entanto, este não é um problema específico da escola pesquisada, segundo um estudo feito pela Fundação Victor Civita em 2013, realizado com 1 mil estudantes de 15 a 19 anos do ensino médio de São Paulo e de Recife, revelou que os estudantes pesquisados não percebem a utilidade dos conteúdos abordados em aula. E ainda, declaram estarem totalmente conectados com as novas tecnologias, e as escolas de modo geral continuam com os métodos tradicionais.

A indisciplina identificada pelo grupo em análise foi compreendida como a quarta fraqueza mais importante da escola. Pode-se atribuir uma relação entre a fraqueza percebida com a desmotivação dos alunos, identificado a acima. É evidente que quando o assunto é indisciplina escolar muitos fatores podem estar associado, como a falta de apoio familiar, histórico de vida, falta de limites em casa, violência social entre outros. No entanto, uma hipótese provável é que, um aluno desmotivado para o aprender, tem uma tendência a não respeitar as regras, assim expressasse de forma inconveniente perante ao seu grupo, como se fosse uma fuga de sua realidade escolar.

A terceira força mais destacada pelos sujeitos sociais deste estudo, contemplou o apoio que coordenação pedagógica exerce na realização das atividades acadêmicas da escola. Esta força foi identificada também, pela própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, quando descreve na resolução- SE, 88 de 2007, que a coordenação pedagógica constitui-se em um dos pilares estruturais de sua política de qualidade de ensino, de modo que os professores coordenadores atuem como gestores da implementação das políticas educacionais do Estado.

A quarta força perante a categoria analisada refere-se à estrutura física da escola, a qual dividiu opiniões dos professores e funcionários. De modo que, a força atingiu uma pontuação de 3,12 e a fraqueza 3,04 dentre uma escala de importância de (1 a 5), onde (1) é extremamente fraco e (5) é extremamente forte nos parâmetros analisados.

A maior fraqueza identificada pela categoria dos professores e funcionários da escola, a qual recebeu a maior classificação (3,8) entre todas as forças e fraquezas explícitas no instrumento de análise, foi as problemáticas advindas da liderança da escola. Pois foi uma significativa preocupação por parte dos sujeitos sociais da pesquisa, a maneira pela qual escola é dirigida.

A segunda maior fraqueza da escola em estudo foi a carência de uma gestão participativa da escola. Esta fraqueza pode estar associada com a primeira observada na análise dos resultados, ou seja, a ausência da gestão participativa exercida pela liderança da escola. Estes são indícios relevantes na proposição de um modelo de gestão para a escola estudada, pois os resultados apontam uma necessidade por parte de seus constituintes, não somente na elaboração das diretrizes pedagógicas, como também nas tomadas de decisões da escola.

4.2 RESULTADOS GRUPO A - ANÁLISE EXTERNA



Os parâmetros da avaliação ambiental externa da escola em estudo, ou seja, suas oportunidades e ameaças foram: as orientações técnicas advindas do núcleo pedagógico; as orientações pedagógicas advindas da supervisão de ensino da escola; o IDESP Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo; o currículo do Estado de São Paulo; iniciativas do terceiro setor; as políticas públicas voltadas para a Educação; a formação do diretor; a avaliação da direção da escola; nível social do alunos; a influências das redes sociais na escola; violência em torno da escola; momento econômico do país.

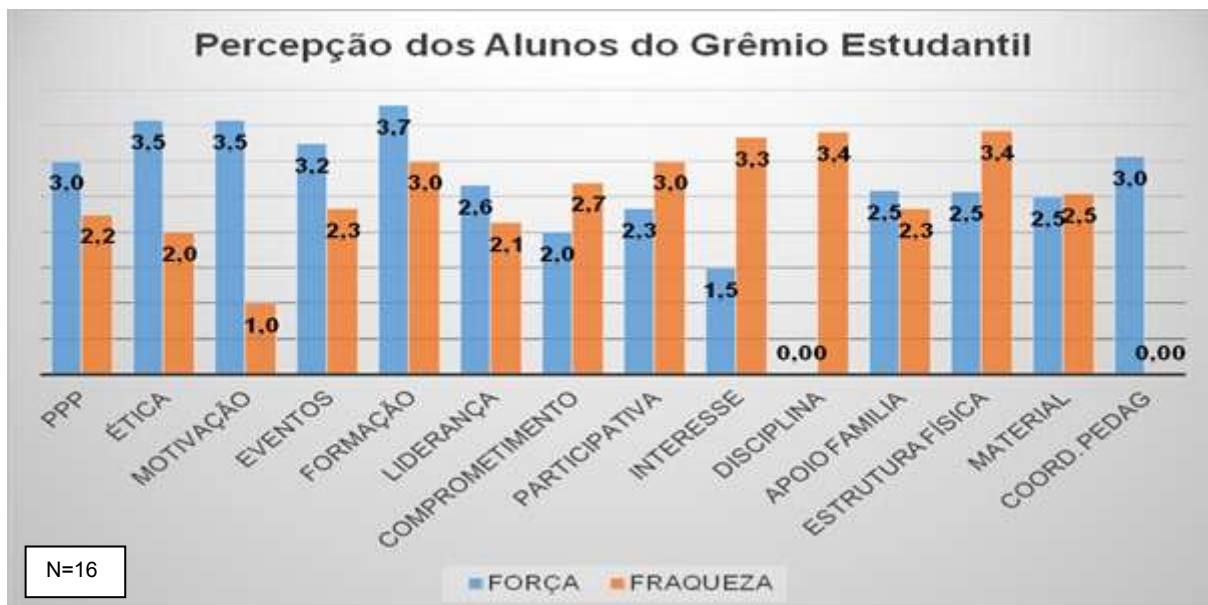
A maior oportunidade observada pelos participantes da categoria de professores e funcionários da escola foi o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). Apesar das controvérsias pelos especialistas da área, e ainda, uma classificação de ameaça menos intensa por parte de alguns de seus membros. De modo geral, os resultados apontam uma importante classificação de oportunidade para o desenvolvimento da escola. Levando-se a crer que, o grupo demonstrou satisfação, quanto ao direcionamento da escola através de sua finalidade, alinhada aos objetivos de médio e longo prazo estipulados pelo IDESP.

Os dados evidenciam também uma importante oportunidade para escola, as políticas públicas voltadas para a educação. Na visão dos participantes da pesquisa, as medidas que vem sendo adotadas pela Secretária Estadual de Educação estão no rumo certo, para a melhoria da qualidade de educação. Um exemplo desta visão dos professores e funcionários, vem a ser a percepção de oportunidade que os mesmos encontram na satisfação pelo Currículo do Estado de São Paulo.

Os resultados mostram uma significativa ameaça da escola, quanto à influência que a violência social exerce no espaço escolar, atinge os seus personagens e prejudica o processo de ensino aprendizagem. A escola em estudo está inserida em uma região da cidade de São Paulo de alta vulnerabilidade social, com altos índices de criminalidade, população com baixo nível de escolaridade e poucas opções de lazer e cultura.

A inadequada avaliação da direção da unidade escolar, por parte da diretoria de ensino, e conseqüentemente, a Secretaria Estadual de Educação foi percebida como ameaça mediana para o desenvolvimento da escola em estudo.

4.3 RESULTADOS GRUPO B - ANÁLISE INTERNA



A segunda categoria de análise foi composta por 16 integrantes do Grêmio Estudantil da escola pesquisada. Em média os alunos, sujeitos sociais desta pesquisa, estudam nesta escola há pelo menos 6 anos, sendo que 5% pertencem ao 7º ano e 95% estão cursando o 9º ano, ambos do Ensino Fundamental Séries Finais. E 57% correspondem ao sexo masculino e 43% do sexo feminino, correspondentes na faixa etária de 12 a 15 anos, com média de idade de 13,8 anos.

Os resultados mostram que a força mais bem classificada percebida pelos estudantes foi a formação continuada de seus professores, seguida da motivação e a ética docentes. Parâmetros estes que propiciam confiabilidade perante o grupo analisado em relação ao corpo docente da escola em estudo.

Por outro lado, uma fraqueza importante observada pelo grupo, foi a indisciplina, apresentada curiosamente pelos seus próprios colegas de turma. Esta foi à fraqueza importante, pois não se obteve nenhuma resposta para o item força no instrumento de análise. Ao lado da indisciplina em grau de importância, a infraestrutura

da escola foi identificada como uma importante fraqueza para os estudantes, fraqueza esta não identificada pelos próprios professores e funcionários da escola.

Por fim, o desinteresse dos estudantes pelos estudos e a inexistência de convites para participação das tomadas das decisões da escola, foi outra importante fraqueza atribuída a escola por parte dos estudantes.

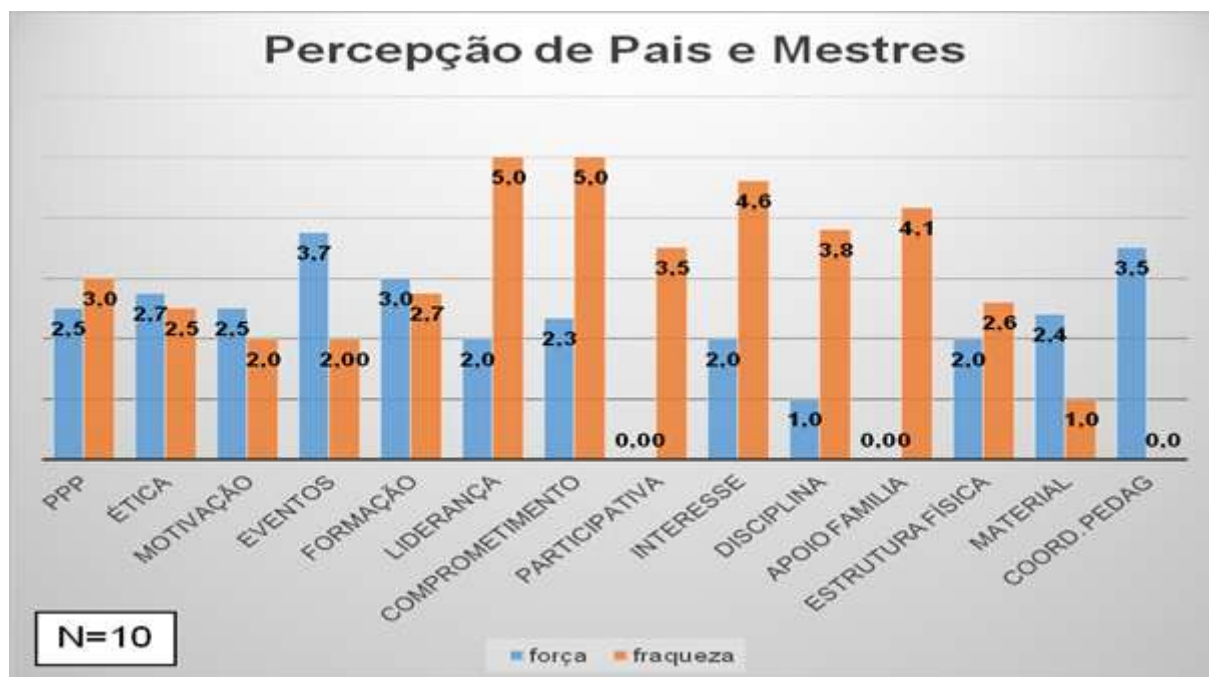
4.4 RESULTADOS GRUPO B - ANÁLISE EXTERNA



Os dados demonstram uma percepção otimista por parte dos estudantes sobre o momento econômico do país, apontado como a maior oportunidade da escola em estudo, seguido pelo nível social dos alunos, pois compreendem ser uma força potencial para o desenvolvimento da escola.

Intrigantemente, o parâmetro IDESP (Índice de Desenvolvimento de Educação do Estado de São Paulo) foi compreendido pelos sujeitos sociais desta categoria de análise, com uma oportunidade e uma ameaça na mesma classificação de intensidade que propicia vantagens e desvantagens para escola.

4.5 RESULTADOS GRUPO C – ANÁLISE INTERNA



De modo geral, os dados acima demonstram que os pais e os membros da Associação de Pais e Mestres identificam mais fraquezas do que força na escola pesquisada. A liderança exercida pela escola e o comprometimento da gestão da escola foram os parâmetros que mais exercem uma força negativa na categoria analisada. Seguidas de falta de interesse dos alunos pelos conteúdos escolares e ausência de gestão participativa.

As maiores forças percebidas pelo grupo refere-se aos eventos educacionais que a escola realiza e o apoio exercido pela coordenação pedagógica nas atividades pedagógicas.

4.6 RESULTADOS GRUPO C - ANÁLISE EXTERNA



Quanto às oportunidades e ameaças observadas pelo grupo, torna-se evidente a ênfase na percepção que os mesmos demonstram em relação às ameaças que a escola sofre perante as suas oportunidades. Nos seguintes parâmetros, como: avaliação do diretor feita pela Diretoria de Ensino de Secretaria da Educação; as redes sociais; o momento econômico do país; a influência da violência social que é refletida na escola; as políticas públicas são todas fortes ameaças no universo da escola pesquisada.

A maior oportunidade percebida pelo grupo vem a ser o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), a qual anualmente acompanha, avalia e traça novas metas para o ano seguinte.

5 CONCLUSÕES

Nas últimas décadas, a educação básica no Brasil, em especial o ensino público, não tem sido realizado de forma eficiente, de forma eficaz e com qualidade. Foi realizado de uma forma que pode ser considerada ineficiente, porque os gastos com a

Educação são comparativamente altos. De forma ineficaz, porque o desempenho educacional dos alunos, avaliado pelos órgãos públicos, tem sido insatisfatório tanto para os padrões domésticos, quanto para os internacionais. Ainda, de baixa qualidade, porque nem os padrões de qualidade, nem tampouco as necessidades de ajuste e profissionalização demandadas pela sociedade, tem sido atingidos (MEC, 2006).

Para se reverter esse quadro para um de maior eficiência e qualidade, espera-se que os responsáveis pelas diretrizes macro do sistema de ensino educacional brasileiro, tanto da área federal, quanto da estadual ou da municipal determinem diretrizes político-pedagógicas, de maneira a garantir a excelência da qualidade no ensino público. Para atingir tais parâmetros, no entanto, é necessário determinar e garantir a realização de ações que construam a qualidade e a eficiência dos processos de gestão das instituições de forma a suportar a entrega de seus serviços educacionais da melhor maneira em eficiência e qualidade. É nesse âmbito que situa-se o objeto deste estudo, isto é, de uma unidade escolar em suas dimensões de gestão pedagógica, de resultados de aprendizagem, da gestão participativa, gestão de pessoas e gestão de serviços e recursos.

Torna-se necessário, portanto, que iniciativas bem sucedidas com origem na própria unidade escolar, no sentido de entregar seus serviços educacionais com alta qualidade, cumprindo sua missão por meio de seus elementos básicos e dando suporte àquelas diretrizes macro determinadas pelo poder público. Assim, é de responsabilidade direta da direção das unidades escolares desenvolver ou utilizar um método de trabalho sistematizado para atender suas características estruturais e contextuais. A formulação de um plano estratégico, que suporte o compromisso de desempenho superior da instituição, por exemplo, faz parte dessa responsabilidade.

Da análise do dados, conclui-se que a escola em estudo apresenta diferentes percepções sobre o seu nível de desempenho, de acordo com cada categoria de sujeitos sociais analisada.

A categoria I, composta por funcionários e professores, a partir da análise de desempenho de instituições de ensino proposto por Rodrigues (2012) conclui que a escola em questão encontra-se no quadrante de sobrevivência, ou seja, apresenta um baixo desempenho em suas atribuições. De modo que o resultado entre as suas forças, menos as suas fraquezas, obteve uma baixa classificação de (0,1 ponto) numa escala de

(0 a 5 positivo e negativo). E ainda, as oportunidades da escola subtraídas as suas ameaças, atingiram uma pontuação nula, longe de tornar-se uma escola vencedora.

A categoria II, composta por alunos do Grêmio Estudantil, conclui que a percepção do grupo diante do desempenho da escola encontra-se rumo ao quadrante de vencedora, apesar de atingir uma pontuação baixa (0,3 pontos) no coeficiente força por fraquezas e (0,7 pontos) no coeficiente oportunidade por ameaça, da escola.

A categoria de análise III na qual inclui-se os membros da Associação de Pais e Mestres, conclui-se que a percepção do grupo sobre o desempenho da escola está localizado no quadrante morrer, indicando que a estratégia corrente da escola está levando-a ao fechamento. Desta forma, as fraquezas da escola são percebidas em maior grau de importância ou evidência do que suas forças. Por não ter forças percebidas de forma evidente, as ameaças da escola são percebidas com mais evidência do que suas oportunidades.

No entanto, a somatória das percepções das três categorias de sujeitos sociais analisadas, a escola encontra-se no enquadramento de status morrer chegando ao coeficiente (- 1,4 pontos) de modo que as fraquezas foram consideradas maiores do que as forças da escola pesquisada. E o mesmo ocorreu em relação a análise externa a escola, sendo o coeficiente de (-0,1 pontos) resultante das ameaças mais importantes que as oportunidades no contexto da escola estudada.

Dentre as fraquezas indicadas pelos grupos respondentes, cabe notar que existe um consenso de que a liderança da escola seja a maior fraqueza, entre as quatorze variáveis analisadas, indicando, sobretudo que o estilo de liderança exercido na escola seja o de maior insatisfação da escola em estudo. Uma segunda fraqueza de maior intensidade, apontada pelos respondentes de todos os grupos, refere-se à carência de gestão participativa na escola. Apesar de não ser conclusivo, pode-se racionalizar sobre a validade do planejamento estratégico participativo, objeto dessa pesquisa, como uma das possíveis soluções para elaborar a estratégia mais adequada visando ao aumento de desempenho da escola.

Outra importante fraqueza da escola, identificada pelos três grupos de sujeitos sociais, refere-se à falta de interesse dos alunos sobre os conteúdos acadêmicos aprendidos na escola. Esses são desafios que devem ser levados para discussão na etapa

de questões estratégicas, dentro do processo de implementação do planejamento estratégico participativo.

Em relação às forças, pode-se dizer que as variáveis motivação, ética e formação acadêmica, relativas ao comportamento dos professores, estão dentre as principais forças da escola. Tais características comportamentais atribuídas aos professores podem indicar que os professores, desde que bem direcionados, poderão ser importantes aliados no processo de implementação do planejamento estratégico participativo.

No contexto externo a escola, a maior oportunidade percebida foi o (IDESP) Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, este indicador de qualidade da educação básica do Estado, deve necessariamente ser amplamente considerado, dialogado e potencializado dentro do processo de planejamento estratégico participativo.

Assim os planos estratégicos no contexto da escola pública, orientam-se intencionalmente para a democratização da escola, para o fortalecimento de sua autonomia didática e para o aperfeiçoamento de seus processos decisórios. Normalmente, são formulados por meio de um trabalho coletivo e com processos inteligentes, isto é, racionais e lógicos, em direção ao cumprimento dos objetivos institucionais e do plano.

A análise dos resultados da pesquisa permite além de apontar as fraquezas e forças da escola e as oportunidades e ameaças percebidas pelos constituintes da escola, sugerir a viabilidade de implantação de um plano estratégico participativo. Dadas as características dessa escola, sugere-se o modelo de PEP descrito a seguir. Apesar desse modelo ser deduzido das características da escola, considera-se, em adição, o modelo de PEP de Souto-Maior (2012) e as orientações do Plano de Desenvolvimento da Escola, proposto pelo MEC (2006).

5.1 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES

A primeira limitação deste estudo prende-se ao modo de organização que os questionários da pesquisa foram aplicados, devido a dificuldade de reunir os profissionais dos três períodos da escola (matutino, vespertino e noturno). A coleta de dados do grupo A, composto por professores e funcionários, foi realizado em momentos

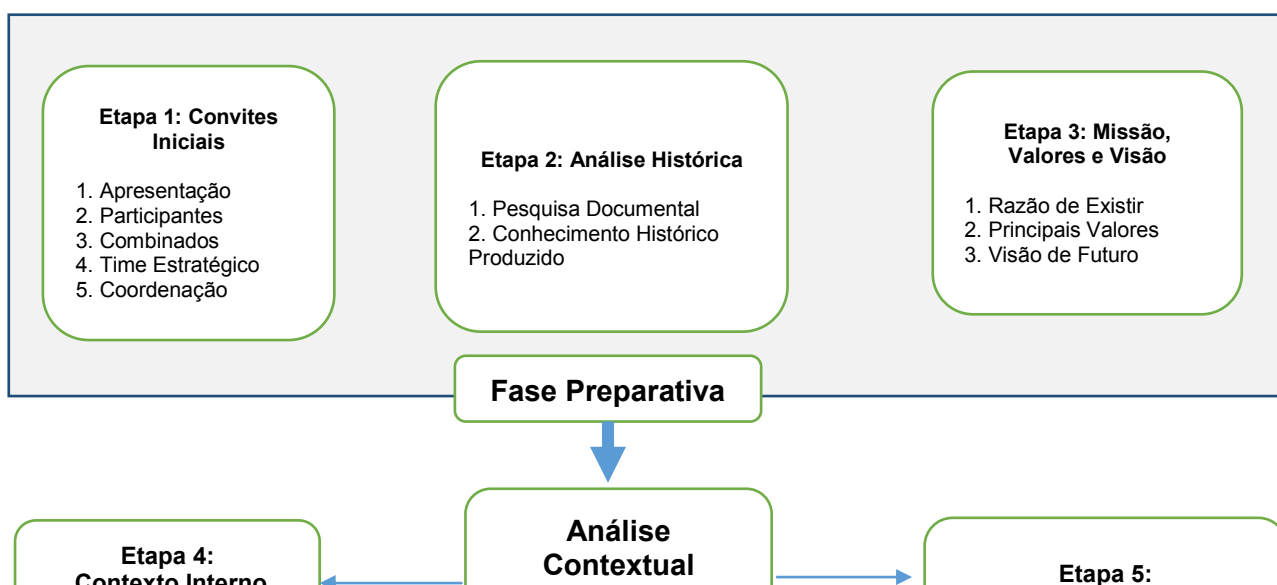
que antecedeu o replanejamento escolar, de modo, que os sujeitos sociais pudessem estar ansiosos e preocupados com a atividade seguinte, não dispo de total concentração para responder os questionários. A coleta do grupo B, o qual inclui-se os alunos do grêmio estudantil, também foi realizado em reunião coletiva, apesar do preenchimento ser individual e sem nenhum tipo de comunicação entre os mesmos, indiretamente os participantes podem sofrer algum tipo de pressão ou constrangimento devido a coletividade.

A segunda limitação deste estudo refere-se ao número de participantes do grupo C, composto pelos membros da Associação de Pais e Mestres, pois devido ao gerencialmente ineficaz deste grupo, não ocorreram reuniões sistematizadas ao longo do ano de 2013, dificultando o acesso aos participantes.

A terceira limitação desta pesquisa refere-se a carência de estudos científicos em escolas brasileiras relacionados com o tema em questão, salvo exceções a pesquisadora apresentou dificuldades em encontrar referencial sobre o tema.

A quarta limitação deste estudo, relaciona-se ao “pré-conceito” sobre o tema deste estudo, pois, a falta de conhecimento prévios sobre Planejamento Estratégico causou uma possível rejeição de alguns participantes do estudo.

6. MODELO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO



Etapa 1: Convites Iniciais

Todo plano participativo inicia com uma chamada para envolvimento dos vários grupos de pessoas envolvidas. Bryson (1995) indica a necessidade de se fazer Acordos Iniciais, Souto-Maior (2012) aponta simplesmente a necessidade de Preparação. No modelo resultante dessa pesquisa, chama-se de Convites Iniciais. Estes precisam ser divulgados intensivamente (data, local, horário das reuniões), podendo antecipar, de forma sucinta, alguns objetivos do Planejamento Estratégico Participativo (PEP) para a escola.

Trata-se de uma fase primordial para o pleno desenvolvimento das etapas posteriores do PEP, não se sabe ao certo quantas reuniões serão necessárias para o cumprimento desta primeira etapa, no entanto, segue os tópicos necessários para as reuniões.

I- apresentação do que é o PEP, referenciando os principais teóricos sobre o assunto, a comunidade escolar precisa ter clareza do que se trata o PEP, quais as suas etapas, quais os principais benefícios para a escola, trata-se de um momento oportuno para reforçar a importância da gestão democrática das escolas;

II - Quantidade de pessoas, de acordo com Souto-Maior (2012) sugere que o número de participantes não ultrapasse 30 membros, devido à dificuldade de conduzir reuniões com número excessivo de pessoas, mas o importante é que os membros contemplem todas as dimensões da escola, seja administrativo, operacional, corpo docente, pais, equipe gestora e um maior número de membros advindos da dimensão pedagógica. Sabe-se das dificuldades encontradas para conseguir constituintes, por exemplo, para os conselhos escolares, no entanto, se faz necessário dar os primeiros passos rumo à gestão democrática da escola, caso aumente significativamente o interesse de participantes do PEP, o grupo pode encontrar medidas democráticas de participação e envolvimento dos interessados, seja por representação, seja por divisão de grupos de acordo com afinidades de temas e entre outras.

III- Realização de um bom combinado político/pedagógico, para ser membro do PEP, se torna necessário acordar com algumas regras coletivas, sendo elas: primeiro, que a democracia se constrói mediante ao respeito entre direitos e deveres, para Luck (2009) todos os membros têm igualdade de participação; segundo, respeito à diversidade de pensamento; terceiro, proibido coagir e/ou constranger; quarto, proibido mentir e/ou manipular; quinto, proibido interromper a fala dos outros; sexto, proibido discussões paralelas; sétimo, a maioria de votos vence, assim todos os membros ficam responsáveis em respeitar a decisão coletiva e agir para a execução do tema votado (SOUTO-MAIOR, 2012). Lembrando que a adesão ao grupo é voluntária, porém a manutenção requer participação efetiva nas reuniões, que podem ocorrer mensais/bimestrais ou de acordo com as necessidades da escola. Assim, a ausência em reuniões deve ser justificada por escrito. Fica a critério dos membros do PEP acrescentar novas regras de participação.

IV- Constituição do Time Estratégico, a partir da definição dos membros do PEP, é importante que se defina um nome para este grupo, no modelo de Souto-Maior (2012) chama-se Grupo Estratégico, Bryson (1988) usa o termo de Time de Planejamento Estratégico. Especificamente para este modelo de PEP, dá-se o nome inicial de Time Estratégico (TE), podendo ser modificado pelo próprio grupo.

V- Definição de um coordenador, segundo Souto-Maior (2012) faz-se necessário constituir uma liderança direta para o processo do PEP, no entanto, trata-se de uma pessoa com atributos de liderança, flexibilidade, princípios éticos e democráticos. De acordo com a experiência da autora na rede estadual de ensino de SP, sugere-se que o coordenador seja o próprio diretor da escola, ou ainda, um vice-diretor ou mesmo o funcionário designado a função da SEE, resolução SE N 03/2013 o de coordenador de apoio a gestão pedagógica, pois é necessário dedicação integral, sendo inviável para outros cargos da SEE. O coordenador fica responsável em divulgar, registrar, mediar reuniões, garantir a execução de todas as etapas de elaboração do PEP. Ainda, facilitar e incentivar continuamente a participação de seus membros, pois haverá momentos de grandes dificuldades que estes podem pensar em desistir, mas o líder tem que ser forte o suficiente para reforçar a razão de existir do grupo, e ainda, monitorar o progresso dos objetivos estratégicos entre outras funções.

Etapa 2: Análise Histórica

Á segunda etapa do PEP, deu-se o nome Análise Histórica, que aproxima-se do modelo de Souto-Maior (2012) chamada de Histórico e Mandatos, a Análise Histórica da Escola, tem o objetivo resgatar a sua história desde sua origem, seus estágios de desenvolvimento, seus mandatos, até chegar a condição atual da escola.

I- Pode-se iniciar a Análise Histórica a partir de uma pesquisa documental, revendo os planos de gestão, projetos-políticos-pedagógicos antigos, regimentos da escola, buscar documentos na diretoria de Ensino, acervo fotográfico, pois quanto mais elementos o Time Estratégico tiver acesso, maior a compreensão histórica, social e política da escola com o propósito de manter as ações importantes do passado e/ou descartar as ações que não atendem mais a realidade da escola. Esta etapa pode levar algumas reuniões para a realização de registros.

II- É importante que em outra reunião, se convide professores, diretores, funcionários aposentados, alunos antigos para ajudar o Time Estratégico a compreender melhor a história e a organização da escola, deve-se respeitar e aproveitar a experiência valiosas das pessoas que passaram pela escola. Assim, conhecendo o passado, o Time Estratégico pode compreender melhor o presente e com apoio da comunidade escolar transformar o futuro de seus educandos.

III- Para o fechamento da etapa Análise Histórica, é importante que se tenha um relatório completo, envolvendo a pesquisa documental e conhecimento histórico produzido pelos participantes (SOUTO-MAIOR, 2012). Recomenda-se uma apresentação sobre a História da escola para toda a comunidade escolar; pode-se aproveitar a oportunidade para apresentar os membros do Grupo Estratégico para o público presente.

Etapa 3: Missão, Valores e Visão

A terceira etapa do PEP, utilizaremos o mesmo termo utilizado por Souto-Maior (2012) Missão, Valores e Visão, que refere-se a um momento de profunda reflexão sobre a razão da escola existir, trata-se de uma declaração sobre o que a escola acredita e como pretende trabalhar em seu cotidiano. A missão de uma escola justifica-se pelo comprometimento compartilhado a todos os seus constituintes, de forma a trabalhar na mesma direção para o cumprimento desta missão. De acordo com MEC (2006) seguem os principais elementos para a elaboração de uma boa missão da escola:

Quem a escola deve satisfazer?

Quais as necessidades e expectativas de seus alunos?

Quais os serviços que a escola deve oferecer?

Quais os principais valores da escola?

O que a escola faz?

Para que a escola faz?

Como a escola faz?

Souto-Maior (2012) explica que após a discussão dos elementos que constituem a missão, os resultados devem ser expostos numa reunião plenária, e por fim, redige-se uma declaração de missão que deve ser amplamente compartilhada e legitimada. Para se

ter certeza de que a equipe desenvolveu uma boa missão, o MEC (2006) elaborou um roteiro de questionamentos, caso todas as repostas sejam sim, a equipe conclui a etapa com grande êxito, segue os questionamentos:

A equipe reuniu-se sistematicamente para a realização da missão da escola?

O enunciado da missão esclarece os serviços que a escola oferece, a quem oferece e como atende estes e está de acordo com os valores por ela defendidos?

A missão é clara, concisa e objetiva?

Na sequência, os valores já identificados devem ser listados e priorizados. Cada valor priorizado pode ser desdobrado de acordo com as ideias fundamentais que a escola acredita, suas convicções, crenças, atitudes. E assim, nascem os valores que permeiam todas as atividades e relações da escola com a sua comunidade escolar.

Assim, os valores priorizados podem ser expostos na mesma reunião plenária, juntamente com a missão da escola, e devem ser expostos em ambientes comuns da escola, para que todos tenham clareza da missão e valores que a sua escola acredita. Ainda, torna-se essencial definir a visão da escola, que pode ser entendida de maneira bifocal, ou seja, tem-se conhecimento sobre o momento atual da escola e principalmente onde a escola almeja estar no futuro. Para o MEC (2006) a visão de futuro reconhece as aspirações da escola, impulsionando as pessoas para fazer o que precisa ser feito, de modo que a visão seja concretizada. Uma escola sem visão é um escola sem direção.

Para elaborar a visão da escola, será necessário contar com inspiração e racionalidade da equipe responsável pelo Plano Estratégico e estar alinhado com a missão e os valores da escola. O seu texto claro e compacto deve ser inspirador envolvendo um propósito nobre, de modo que todo esforço do trabalho da equipe seja recompensado intrinsecamente. Segundo o MEC (2006) a visão da escola é identificadora, ou seja, aplicável apenas à escola em questão, e ainda, deve ser capaz, de em um único parágrafo esclarecer a qualquer pessoa onde a escola pretende chegar no futuro.

Etapa 4: Contexto Interno

A quarta etapa do PEP é a análise do Contexto Interno. Nessa fase, identifica-se quais forças e fraquezas são mais evidente na escola, na visão dos membros do time de PEP da escola, bem como seus indicadores de desempenho e análise da estratégia atual.

Inúmeras são as formas de analisar o contexto interno de uma instituição, de acordo com o manual do Plano de Desenvolvimento da Escola elaborado pelo MEC (2006). Aqui deu-se o nome de Análise Situacional, que contempla três grandes análises da escola, sendo elas: a) Perfil e funcionamento da escola; b) Análise dos critérios de eficácia escolar; c) Avaliação Estratégica da Escola. Para cada etapa de análise da escola, o MEC criou também instrumentos de análises e fichas-resumos para facilitar o trabalho da equipe escolar.

Para o atual modelo de PEP, foi criado um questionário único (Apêndice I) com objetivo de analisar e compreender o contexto interno da escola, suas forças e fraquezas, estratégias atuais e etc. O questionário contemplou blocos de perguntas referentes à dimensão da gestão pedagógica, da gestão de resultados educacionais, gestão participativa, gestão de pessoas e gestão de serviços e recursos.

Etapa 5: Contexto Externo

A quinta etapa do PEP é a do Contexto Externo, que consiste em analisar criteriosamente o ambiente externo da instituição, com o objetivo de diagnosticar suas prováveis oportunidades e ameaças. Neste caso, as variáveis do contexto externo independem da administração da escola, ou seja, elas acontecem ou acontecerão sem que a escola possa controlar. No entanto, é preciso haver um consenso entre o Time Estratégico sobre que estratégias que poderão ser implementadas diante das condições do ambiente externo.

Ainda, no diagnóstico das variáveis externas da escola em estudo, foi elaborado um questionário único (Apêndice I), contendo pressupostos que envolvem as políticas educacionais existentes, os recursos financeiros disponibilizados para a escola, situação econômica do país, vulnerabilidade social e a comunidade escolar, a influência da mídia na formação de cidadãos conscientes sobre a importância da educação, avaliação do desempenho do diretor por parte da diretoria de ensino e secretaria estadual de educação, o papel da supervisão de ensino na escola pública, disponibilidade do segundo setor de formas parcerias com a escola, Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP), entre outras variáveis que deverão ser avaliadas pelo grupo estratégico.

Etapa 6: Modelo de Análise do Contexto Interno e Externo

Na sexta etapa do PEP analisa-se o Contexto Interno e Externo da escola. Nessa fase, analisa-se os resultados encontrados no questionário (Apêndice I) e aplica-se os dados à grade de avaliação da eficiência da estratégia corrente da escola (RODRIGUES, 2013).

I- Faz necessário que se elabore um instrumento de análise (Apêndice I), que considere diferentes níveis de importância para cada variável analisada. Neste caso, foi adotada uma escala de Likert, pontuando de um (1) a 5 (cinco) numa escala de importância, considerando todas as possíveis forças, fraquezas, oportunidades e ameaças da escola.

II- Os membros do Time Estratégico deverão responder às duas etapas do questionários, sendo a primeira, questões fechadas de forças e fraquezas e a segunda etapa contendo questões fechadas sobre as prováveis oportunidades e ameaças. Os respondentes devem ser muito bem orientados, pois para cada questão de ambas as etapas, deve-se optar em assinalar o nível de importância ou entre força ou fraqueza da escola, e conseqüentemente, ameaça ou oportunidade. Ainda, deve-se compreender que a pontuação um (1) é irrelevante e a pontuação cinco (5) é extremamente forte dentre cada variável respondida.

III- O próximo passo será a transcrição dos dados encontrados, pode-se utilizar uma planilha do Excel para facilitar a organização e a compreensão dos dados. A partir da digitação das pontuações entre um (1) a cinco (5) de cada questão, o próximo passo será realizar a média, ou seja, um simples cálculo matemático dos resultados encontrados em cada questão.

IV- No momento seguinte, deve-se selecionar pelo menos quatro (4) forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, das quais mais se aproximaram do nível cinco (5) dentre a escala de importância. Assim, o Time Estratégico possuirá as mais relevantes variáveis ambientais da escola, de modo a facilitar as tomadas de decisões na etapas posteriores do PEP.

Ainda, com os mesmos resultados obtidos neste instrumental, é possível ter uma compreensão ampla do atual desempenho da escola, de modo a favorecer as análises, quanto as estratégias que estão sendo utilizadas na escola. Para isso, deve-se criar um

quadrante (Apêndice II), contendo as seguintes descrições, quadrante um (1) Perder, dois (2) Vencer, três (3) Morrer e quatro (4) Sobreviver, de modo que no eixo vertical estejam as fraquezas e forças, sendo as fraquezas representadas em numerais negativos (-1, -2, -3, -4, -5) e na sequência, a variável força representada numa escala positiva (1,2,3,4,5). A mesma lógica ocorrerá no eixo horizontal do quadrante, as ameaças numa escala negativa (-1, -2, -3, -4, -5) e as oportunidades na escala positiva (1,2,3,4,5).

Com relação ao formato de análise (Apêndice II), o gráfico responde em quadrantes à situação atual da escola, conforme anteriormente descrito. As duas fórmulas matemáticas que descrevem a apuração do resultado das análises segue abaixo:

1º Cálculo

$$\text{Resultado} = \frac{\text{somatória das pontuações obtidas através do questionário}}{\text{total de notas}}$$

2º Cálculo

$$\text{Contexto Interno} = (\text{resultado forças}) - (\text{resultado fraquezas})$$

$$\text{Contexto Externo} = (\text{resultado oportunidades}) - (\text{resultado ameaças})$$

Por fim, com auxílio de uma régua localiza-se no quadrantes os resultados, e o encontro de duas retas, têm-se exatamente a localização do estágio de desempenho da escola, seja uma escola com características vencedora, perdedora, sobrevivente ou em desempenho negativo.

Etapa 7: Questões Estratégicas

Questões estratégicas compõem a sétima etapa do PEP. Bryson (1995) diz que questões estratégicas são questões políticas ou desafios que a organização possui e que na falta de uma decisão ou atitude clara para sanar, tal desafio pode levar à estagnação ou eliminação de um ou mais de seus programas centrais ou do próprio desempenho da organização. Nesta mesma linha de raciocínio, Souto-Maior (2012) define uma questão estratégica como uma objeção ou adversidade que influencia diretamente a maneira pela qual uma instituição funciona, cria condições para atingir seus objetivos e resultados.

É comum observar-se que as questões estratégicas geram conflitos dentro da organização. O problema normalmente está em se chegar a um consenso sobre qual, de fato, seja(m) a(s) questão(es) estratégicas da organização ou instituição. Além da

natureza da questão propriamente dita, tem o agravante do momento. Questões graves, num dado momento de uma escola, por exemplo, não necessariamente são questões estratégicas. A falta de giz ou de algum material didático, num determinado momento da escola, não é uma questão estratégica, mas uma questão momentânea grave, impeditiva de bom desempenho didático, porém, de caráter operacional. Pode ser solucionada sem a necessidade de se acionar uma estratégia institucional macro. Assim, é preciso olhar com cuidado os problemas internos e seus impactos sobre o cumprimento dos objetivos institucionais (operacionais, táticos e estratégicos), no contexto de inserção da escola, para se chegar a determinar o que de fato seja uma questão estratégica.

Na operacionalização do modelo de PEP em questão, as questões estratégicas estão incorporadas nos dados e resultados da análise contextual interna e externa (etapa 6 do Modelo PEP). Após a identificação das forças, fraquezas, ameaças e oportunidades, inicia-se uma “leitura” de suas consequências sobre o desempenho da escola. Em outras palavras, a análise desses fatores contra o que se está fazendo dentro da escola é que vai apontar as questões estratégicas. Por exemplo, a identificação de uma fraqueza crítica – falta de liderança diretiva na escola – apontado como resultado principal da pesquisa nesse trabalho, pode ser uma questão estratégica para a escola. Se a escola continuar a não fazer nada, em relação a essa questão de liderança, o que poderia acontecer? Parariam seus programas? Seus programas básicos estão estagnando? Poderão ser eles eliminados? Quais as implicações sobre o desempenho geral da escola? Há um decréscimo significativo?

A resposta a essas perguntas indicam quão estratégica pode ser a questão da liderança diretiva para essa escola. Se realmente essa for uma questão estratégica (pode não ser – a escola pode continuar a ter bom desempenho, independentemente do tipo de liderança diretiva que tiver), então é preciso traçar objetivos estratégicos, metas e ações, para eliminar o problema. Essas são ações previstas para a etapa seguinte.

Etapa 8: Plano de Ação

A penúltima etapa de operacionalização do modelo PEP refere-se ao Plano de Ação do planejamento participativo. Como já aventado acima, consiste em elaborar propostas gerais para solucionar as questões estratégicas da escola. Trata-se de um

detalhamento das ações que serão realizadas envolvendo o período de realização, responsável, resultados esperados, estimativa de custo, de forma a sistematizar o processo adequado da implementação. Para a implementação do Plano de Ação sugere-se as diretrizes de Souto-Maior (2012), nas quais o time estratégico é dividido em subgrupos, ocupando-se, cada subgrupo, de uma questão estratégica.

Após a identificação de caminhos ou propostas estratégicas para solucionar a sua questão, com caminhos para resolver possíveis obstáculos à sua realização, os subgrupos são reunidos em sessão plenária para ajustar e classificar as ações em medidas de curto, médio e longo prazo, bem como os projetos estratégicos. Após a definição dos projetos estratégicos, deve-se compor um subgrupo para cada projeto existente, de modo que cada subgrupo seja responsável pela elaboração de resumos destes projetos para apresentação e aprovação em reunião plenária.

Na etapa seguinte do Plano de Ação, é recomendado que seja feita uma tabela padronizada, (Apêndice III) para que cada subgrupo do time estratégico possa preencher e unificar os processos administrativos. Nesta planilha deve conter:

I - Objetivo estratégico que são os alvos a serem atingidos, indicam as áreas que a escola concentrará os seus esforços para obter um desempenho de excelência. Os objetivos estratégicos refletem ainda, as prioridades estratégicas da escola, influências pela visão de futuro e a missão que nortearão o trabalho da escola. Sugere-se, em adição, que numa escola não se tenha muitos objetivos estratégicos.

II - Para cada objetivo estratégico devem ser elaboradas metas, que quantificam os objetivos e permitem medir seu cumprimento posterior. Assim, as metas devem ser quantificáveis e mensurável, isto é, devem ser expressas por meio de indicadores mensuráveis, com unidades de medida que permitam o controle de sua execução. Uma meta, porém, pode requerer a explicitação de uma ação ou de um conjunto de ações que levem ao cumprimento daquela ação. Portanto, acopladas às metas estão as respectivas ações que garantem seu cumprimento dentro das prioridades e recursos corretos.

III – Após as metas e ações, deve-se explicitar a estratégia. Na verdade, ao serem explicitados os objetivos e as respectivas metas que fazem com que a escola cumpra aqueles objetivos, define-se automaticamente a estratégia. Contudo, como a estratégia, ou o caminho adotado para resolver o problema, não está explícito, nem sempre os constituintes da escola conseguem perceber que estratégia a escola está adotando para

aquele(s) problema(s). Assim, é sempre motivador explicitar-se a estratégia por trás das metas, ações e objetivos definidos no passo anterior.

IV - Prazos devem ser estabelecidos para o cumprimento de cada objetivo, meta e ação. De acordo com a complexidade e/ou necessidade de cada ação, podem variar em períodos de curto, médio ou longo prazo. Ainda deve-se explicitar o prazo final para a consecução de cada objetivo estratégico que contenha os prazos para execução de cada meta.

V - nesta fase é fundamental que se tenha definido quais os recursos financeiros necessários para a conclusão de cada objetivo estratégico. De forma, que os objetivos estratégicos estabelecido pelo Time Estratégico sejam priorizados no orçamento da escola.

VI - É necessário também, que seja identificado e apontado uma pessoa responsável por cada objetivo estratégico do plano de ação.

VII – Por fim, esse conjunto de ações deve ser monitorado. Trata-se de um processo de gerenciamento contínuo do PEP, para determinar-se a eficiência dos grupos responsáveis por metas e objetivos estratégicos, a viabilidade dos recursos disponíveis, os elementos travancadores de ações e metas, a viabilidade das estratégias e a validade do esforço institucional como um todo.

Etapa 9: Monitoramento

Nesta última etapa do PEP, requer-se um processo sistematizado de monitoramento de seus projetos estratégicos, de forma que o conjunto de informações e observações advindas deste processo, seja indispensável para o aprimoramento do trabalho de todos, identificando as dificuldades, mantendo e apoiando as ações produtivas e/ou traçando novos caminhos atingir os resultados esperados.

Uma vez elaborado o PEP, o papel do Time Estratégico altera-se para a função de monitoramento de execução do plano. Nesse ponto, contudo, a função do Time Estratégico amplia-se para acompanhar e avaliar o ambiente interno e externo, criar meios de remover obstáculos que impeçam o cumprimento de metas e o consequente objetivo estratégico, bem como o acompanhamento dos projetos estratégicos.

Acrescenta-se nestas atribuições a reavaliação contínua do Projeto Político-Pedagógico da Escola que são essenciais para atender as demandas da comunidade escolar.

O controle das ações e metas previstas no PEP, agora pelo Time Estratégico, pode ser realizado de várias maneiras, mas sugere-se que se use de indicadores de cores – azul, verde, amarela e vermelha – para indicar o status de cumprimento de cada ação. Assim, o monitoramento das ações e metas são controlados da seguinte forma:

I - Ações realizadas antes do prazo devem ser assinaladas com a cor azul, indicando finalização antecipada, sem implicação sobre o desempenho de ações posteriores;

II - Ações realizadas dentro do previsto devem ser assinaladas com a cor verde, indicando finalização com pontualidade e igualmente sem implicação sobre o desempenho geral das outras ações;

III - Ações que estiverem com previsão de terminarem fora de seus prazos de execução previstos, mas sem implicações sobre o cumprimento de outras ações, devem ser assinaladas com cor amarela, indicando preocupação e atenção ao prazo estipulado, mas sem implicação direta sobre o atraso consequente de outras ações;

IV - Ações com previsão de atraso ou já atrasadas em seus prazos e que tenham implicações sobre o cumprimento subsequente de outras ações, devem ser assinaladas com a cor vermelha, indicando o não cumprimento e impacto direto sobre o desempenho geral do PEP.

REFERÊNCIAS

ANSOFF, Higor; DECLERCK; HAYES, Roger. **Do planejamento estratégico à administração estratégica**. São Paulo: Ataa, 1981.

ANSOFF, Higor, MCDONNELL, Edward. **Implantando a administração estratégica**. São Paulo. Atlas, 1993.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, mimeog., 2000.

BARROS, Aidil, J. S.; LEHFELD, Neide, A. S. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2. Ed. Pearson Education, São Paulo, 2000.

BARALDI, Sandro, A. Dewey: **A educação como instrumento para a democracia**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BALOI, Jochua A. **A concepção da educação democrática na obra “Democracia e Educação” de Jonh Dewey**. Monografia - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade São Tomás de Moçambique, Maputo, 2009.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CAVALCANTI, Francisco, A. **Planejamento estratégico participativo: concepção, implementação e controle de estratégias**. São Paulo: Senac, 2008.

CORREIA NETO, Jocildo Figueiredo. **Elaboração e avaliação de projetos de investimentos: considerando o risco**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

COSTA, Jorge, A. **Imagens organizacionais da escola**. São Paulo: Ed. Asa, 1996. Coleção Perspectivas Atuais.

CRUZ, Guilherme, B. **Obras esparsas: estudos sociais doutrinários**, Coimbra: Universidade Coimbra, 1985. v. 4.

DAVIS, Claudia, L; GROSBaum, Marta, W. **Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola**. Brasília: Progestão, Consed, 2001.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1999.

- DRUCKER, Peter Ferdinand. **Introdução à administração**. São Paulo: Pioneira, 1991.
- FERREIRA, Naura, S. C. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.
- FIORELLI, J. O. **Psicologia para administradores: integrando teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 1988.
- FISCHMAN, Adalberto A.; ALMEIDA, Martinho I. R. **Planejamento estratégico na prática**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Ação cultural para liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREITAS, Luiz C. **Organização do trabalho pedagógico**. Novo Hamburgo: 1991. Palestra proferida no 7 Seminário Internacional de Alfabetização e Educação.
- GADOTTI, Moacir. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRACINDA, Regina, V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília, 2007. Manual Técnico em Gestão Escolar.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 04 de nov. 2012.
- LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUCK, Heloísa .et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, Rio de
- LUCK, Heloísa. **Aplicação do planejamento estratégico na escola**. *Revista Gestão em Rede*. São Paulo, n 19, p. 8-13, abril 2000.
- _____. **Liderança em Gestão Escolar**.. 7. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.
- MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2008.

MINTZBERG, H.; LAMPEL J.; AHSLTRAND, B. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

OLIVEIRA, Djalma, P. R. **Planejamento estratégico**: Conceitos, Metodologias e Práticas. 30. São Paulo: Atlas, 2012.

PARO, Vitor, H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2010.

POPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. 19. Ed. São Paulo: Pensamento Cultrix, 2007.

RIGBY, D.; **Management Tools 2013: An executive's guide**. Disponível em <http://www.bain.com/publications/articles/management-tools-strategic-planning.aspx> e em http://www.bain.com/management_tools/BainTopTenTools/default.asp. Acessados em: 11 de fevereiro de 2014.

RUSSO, Miguel, H. **Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica**. RBPAE, v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

SAMPAIO, Carlos A.C. Planejamento, administração e pensamento estratégico. **Revista de Negócios**, Blumenau, v.6, n.1, p.39-48, jan/mar 2001.

SANDER, BENNO. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun. 2005.

SANTOS, Clóvis Roberto. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

_____. **A nova lei da educação LDB**: trajetória, limites e perspectivas. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUTO, Maior; PHILIPPI, Arlindo. **Gestão de natureza pública e sustentabilidade**. São Paulo: Manole, 2012.

VALLE, Bertha B. R. **Políticas públicas em educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento**: plano de ensino aprendizagem e projeto educativo., SãoPaulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma, P. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001.

WHITTINGTON, R. **O que é estratégia**. São Paulo: Pioneira, 2002.

YIN, Roberto, K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookmaman, 2005.

YIN, Roberto. K.: **case study research: design and methods**, 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

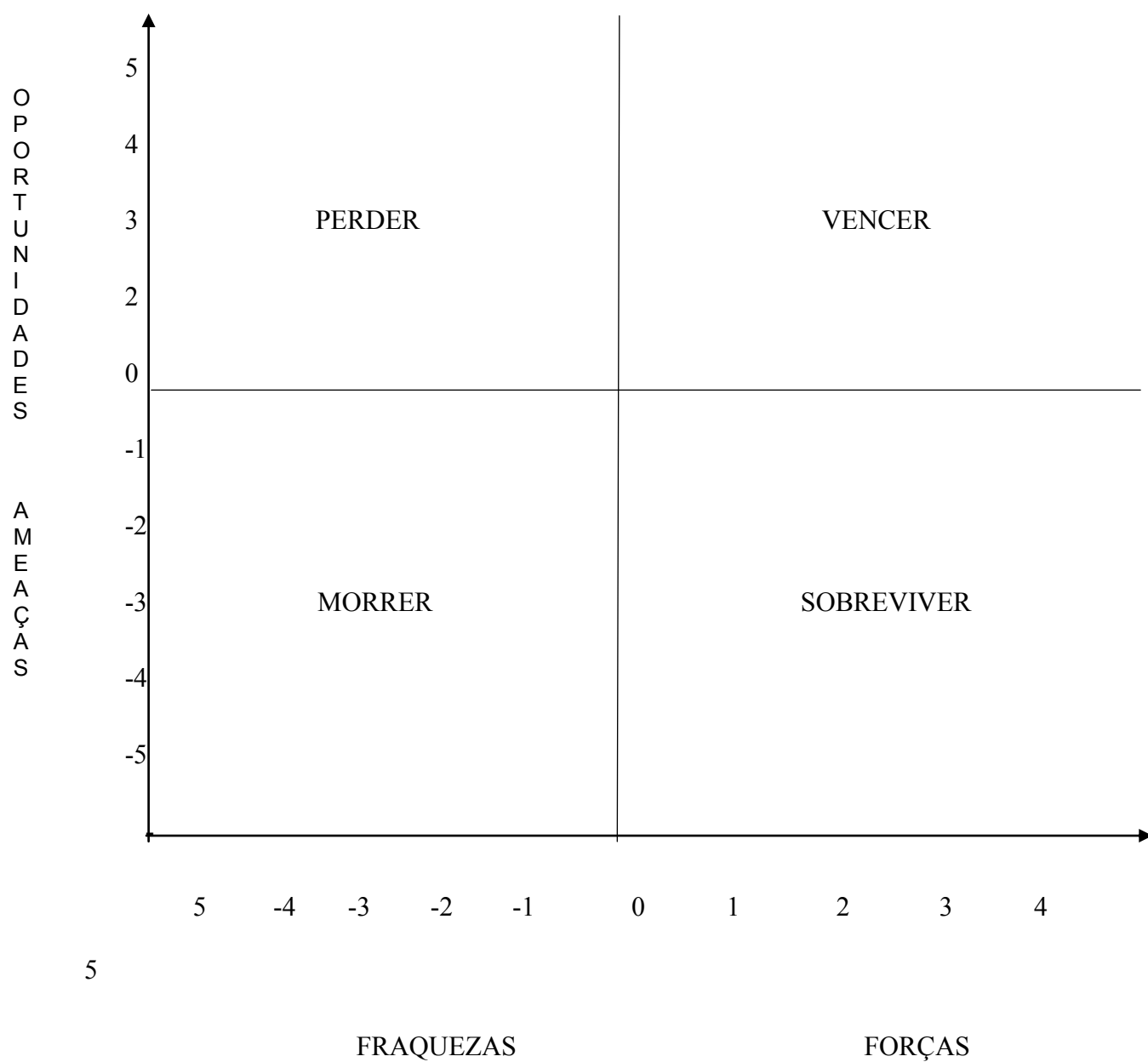
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Assinale nas assertivas abaixo, quais você considera FORÇA ou FRAQUEZA em sua ESCOLA e atribua uma nota de (1 a 5) numa escala de importância. Sendo que (1) é IRRELEVANTE e (5) é EXTREMAMENTE IMPORTANTE.						
1. O Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.	Força	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Postura Ética da Equipe Docente.	Força	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Motivação da Equipe Docente para a Prática de Ensino.	Força	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Eventos Comemorativos da Escola.	Força	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Formação Continuada dos Docentes por sua iniciativa.	Força	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Liderança Diretiva da Escola.	Força	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Comprometimento da Diretoria com a Gestão da Escola.	Força	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Processo Decisório da Escola de forma Participativa.	Força	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Interesse dos Alunos pelos Conteúdos Escolares.	Força	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

10. Indisciplina dos Alunos.	Força ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Envolvimento dos Pais na Formação Acadêmica de seus filhos.	Força ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Infra-estrutura Física da Escola.	Força ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Material de Apoio Pedagógico da Escola.	Força ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Apoio e Incentivo da Coordenação Pedagógica, nas Atividades Educacionais.	Força ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. _____	Força ou Fraqueza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<p>1. Assinale nas assertivas abaixo, quais você considera OPORTUNIDADE ou AMEAÇA nos aspectos externos de sua ESCOLA e atribua uma nota de (1 a 5) numa escala de importância. Sendo que (1) é IRRELEVANTE e (5) é EXTREMAMENTE IMPORTANTE.</p>						
15. Orientações Técnicas oferecidas pelo Núcleo Pedagógico.	Oportunidade ou Ameaça	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Orientações Pedagógicas da Supervisão de Ensino.	Oportunidade ou Ameaça	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), como estimulador da qualidade no ensino Fundamental.	Oportunidade ou Ameaça	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. O Currículo nas Escolas do Estado de São Paulo, como uma Ferramenta de Apoio Pedagógico.	Oportunidade ou Ameaça	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Disponibilidade do Terceiro Setor para formar parceria.	Oportunidade ou Ameaça	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

20. Políticas Educacionais no Ensino Público.	Oportunidade ou Ameaça	(1) (1)	(2) (2)	(3) (3)	(4) (4)	(5) (5)
21. Disponibilidade de recursos financeiros públicos no Ensino Fundamental.	Oportunidade ou Ameaça	(1) (1)	(2) (2)	(3) (3)	(4) (4)	(5) (5)
22. Formação de diretores de Escolas Públicas, por parte da Secretaria Estadual de Educação.	Oportunidade ou Ameaça	(1) (1)	(2) (2)	(3) (3)	(4) (4)	(5) (5)
23. Avaliação do Desempenho do Diretor, por parte da Diretoria de Ensino e Secretaria da Educação.	Oportunidade ou Ameaça	(1) (1)	(2) (2)	(3) (3)	(4) (4)	(5) (5)
24. Nível Socioeconômico dos Alunos.	Oportunidade ou Ameaça	(1) (1)	(2) (2)	(3) (3)	(4) (4)	(5) (5)
25. Redes Sociais (Facebook, Tuitter etc.)	Oportunidade ou Ameaça	(1) (1)	(2) (2)	(3) (3)	(4) (4)	(5) (5)
26. A Influência da Mídia Televisiva sobre o desempenho escolar do aluno.	Oportunidade ou Ameaça	(1) (1)	(2) (2)	(3) (3)	(4) (4)	(5) (5)
27. Momento Econômico do País.	Oportunidade ou Ameaça	(1) (1)	(2) (2)	(3) (3)	(4) (4)	(5) (5)
28. _____	Oportunidade ou Ameaça	(1) (1)	(2) (2)	(3) (3)	(4) (4)	(5) (5)

APÊNDICE II – GRÁFICO PARA IDENTIFICAÇÃO DO ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCOLA



Apêndice III – Etapa 8: Plano de ação do Planejamento estratégico participativo

Nome da Escola:						
Objetivo Estratégico n°	Metas	Estratégias	Prazos	Recursos	Responsável	Monitor.