

PROPOSTA DE INDICADORES PARA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PARA UMA ESCOLA NÃO-CONVENCIONAL

PROPOSITION OF PERFORMANCE ASSESSMENT INDICATORS FOR A NON-CONVENTIONAL SCHOOL

Madalena Heinen*

Carla ten Caten**

Arthur Marcon***

Érico Marcon****

João Francisco da Fontoura Vieira*****

RESUMO

Muitas instituições de ensino não têm o monitoramento e a avaliação como práticas de sua gestão. Essa problemática é mais prevalente em escolas não-convencionais, onde os indicadores tradicionais não refletem os objetivos das escolas. Com base nisso, este artigo visa a propor um sistema de avaliação de desempenho para escolas não-convencionais. Para sua elaboração, utilizou-se uma abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa-ação em uma escola não-convencional. Sete entrevistas com gestores escolares e pesquisadores do tema foram conduzidas. Como base para o sistema de avaliação de desempenho, usou-se os valores e objetivos estratégicos da escola, respeitando-se a cultura da instituição. A proposta foi validada por um grupo focado e consolidada com 22 indicadores variados e que envolvem educadores, coordenação pedagógica e secretaria escolar.

Palavras-chave: Avaliação de desempenho. Indicadores. Escolas não-convencionais.

ABSTRACT

Many educational institutions do not monitor and assess management practices. This problem is more prevalent in non-conventional schools, where traditional assessment indicators do not reflect the objectives of the non-conventional schools. Based on this, this article aims to propose a performance evaluation system for non-conventional schools. To that end, a qualitative approach was used through an action-research approach in a non-conventional school. Seven interviews with school managers and researchers on the topic were conducted. School's strategic values and objectives were used as a basis for the performance evaluation system, respecting the institution's culture. The proposal that included 22 varied indicators involving educators, pedagogical coordination and the school secretary was validated and consolidated by a focus group.

Keywords: Performance evaluation. Indicators. Non-conventional schools.

* Engenheira de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. madalenaheinen@gmail.com

** Doutora em Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. carlacaten@gmail.com

*** Mestre em Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. arthur.marcon@ufrgs.br

**** Mestre em Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. erico.marcon@ufrgs.br

***** Mestre em Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. joao.francisco@ufrgs.br

Introdução

O sistema de ensino brasileiro é alvo de diversas críticas ocasionadas pelos maus resultados em análises nacionais e internacionais. Além da crítica aos resultados obtidos, a rigidez do sistema e a falta de uma abordagem holística para ensino desmotivam alunos e professores (FERNANDES; GREMAUD, 2009; FRANCO; MENEZES FILHO, 2012). Como consequência, cresce a procura por maior diversidade de propostas pedagógicas. Nesse contexto, ganham espaço escolas que adotam sistemas não-convencionais de ensino. Escolas não-convencionais são aquelas que propõem a adoção de aspectos mais flexíveis de educação (DUCKWORTH, 2006). Essas escolas possuem cunho social para transformação da realidade que permeia a escola, e, por isso, podem ser chamadas de escolas transformadoras (ASHOKA, 2018). Ou seja, estão relacionadas ao conceito de inovação social. Além do impacto social, alunos de escolas não-convencionais apresentam escores mais altos em testes acadêmicos e comportamentais quando comparados a alunos em escolas tradicionais (LILLARD; ELSE-QUEST, 2006).

No entanto, devido a sua novidade e à dispersão de publicações sobre o tema, a literatura não apresenta uma consolidação de uma nomenclatura geral sobre o modelo de ensino não-convencional ou uma definição conceitual. Nesse estudo, escolas não-convencionais são entendidas como escolas com uma proposta de educação mais flexível, podendo ser pautadas por princípios como protagonismo social, liberdade, afetividade, educação ativa e criatividade (ASHOKA, 2018). Nesse sentido, escolas não-convencionais diferem de escolas que seguem modelos tradicionais de ensino, com grade curricular rígida, e foco na memorização e conceptualização de conteúdo (KUNZE, 2011; INCONTRI, 2016).

No entanto, assim como ocorre nas escolas tradicionais, escolas não-convencionais não têm como prática de gestão o monitoramento e avaliação. Há apenas o foco na avaliação dos alunos, utilizando-se de métricas quantitativas (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012). No entanto, a avaliação do desempenho da escola em si costuma enfrentar resistência (FERNANDES; GREMAUD, 2009). Essa cultura dificulta a aceitação do uso de ferramentas de monitoramento, avaliação e feedback nesse ambiente e torna raros estudos nesse sentido (LÜCK, 2009).

Tal problemática é ainda mais evidente no contexto das escolas não-convencionais por dois principais motivos. Primeiramente, essas escolas costumam ter estrutura reduzida, o que dificulta uma gestão mais elaborada. Além disso, os indicadores

existentes (utilizados para acompanhar o desempenho de escolas tradicionais) não se encaixam nas necessidades e características de escolas não-convencionais (KUNZE, 2011). Isto é, dadas as características específicas de escolas não-convencionais e seu direcionamento estratégico, percebe-se que indicadores tradicionais não são capazes de refletir a realidade dessas escolas. Dessa forma, emerge a necessidade de desenvolver indicadores que sejam capazes de medir e, de fato, refletir a realidade de escolas não-convencionais para que essas possam ter uma gestão qualificada e atingir seus objetivos estratégicos (BLOOM *et al.*, 2015).

À luz desse contexto, este artigo tem como objetivo propor indicadores operacionais para avaliação de uma escola não-convencional de forma a alcançar seus objetivos estratégicos. Desta forma, a seguinte questão de pesquisa foi usada para guiar este estudo: “quais indicadores operacionais devem ser utilizados para a gestão de escolas não-convencionais?”. A proposta de indicadores delineada deve estar alinhada tanto com objetivos estratégicos da escola quanto com à sua característica não convencional. Para isso, foram realizadas entrevistas com gestores de escolas e especialistas no tema, e um grupo focado para validação da proposta.

Assim, a proposta vai além de indicadores usualmente utilizados (tais como: conceitos obtidos por alunos, taxas de reprovação, e etc.), propondo, também, indicadores que reflitam as necessidades de escolas não-convencionais. De tal forma que a proposição de indicadores possa contribuir para a melhoria da gestão escolar por permitir medir e acompanhar o desempenho da escola no atingimento dos seus objetivos estratégicos. Isto é, uma proposta de indicadores de gestão para escolas não-convencionais compreende uma contribuição da área de gestão de operações para a melhoria de processos de gestão de uma escola.

1 Revisão de literatura

1.1 Gestão em Escolas e Indicadores de Desempenho

Escolas apresentam a complexidade de uma empresa de prestação de serviços, porém, com a subjetividade de temas pedagógicos e, em alguns países, com grande controle do poder público. Como em qualquer outra organização, a mensuração de desempenho é crucial e, portanto, deve ser parte do processo de planejamento estratégico e estar de acordo com objetivos e metas organizacionais (COOK *et al.*, 1995). No entanto, ainda é possível notar uma cultura de questionamento no uso de indicadores e de falta de

conhecimento de ferramentas de gestão (LÜCK, 2009). A importância das práticas de gestão em escolas tem sido demonstrada, o que tem incentivado a criação de políticas de governo nessa direção, as quais foram ratificadas por experiências de sucesso (BLOOM *et al.*, 2015; ALVES; SOARES, 2013; AGASISTI *et al.*, 2012).

West e Hopkins (1996) descrevem quatro domínios que caracterizam escolas eficazes: (1) experiências dos estudantes para autoconsciência e auto estima, na construção de relacionamentos, responsabilidade social, concepção de si mesmo; (2) conquistas dos estudantes no atendimento de suas necessidades e interesses e das necessidades do mercado; (3) apoio da escola na formação continuada de seus educadores, mantendo-os atualizados e motivados e (4) programas e estratégias de participação de pais e outras partes envolvidas.

Bloom *et al.* (2015) estudaram 1.800 escolas em oito países, incluindo o Brasil e mostram que a qualidade da gestão está positivamente associada ao desempenho dos alunos egressos. Também destacam que faltam estudos focados na criação de instrumentos de medição robustos e confiáveis que permitam maior conhecimento das relações entre a qualidade da gestão e o desempenho dos alunos das instituições escolares.

Sendo assim, a dificuldade de definição de indicadores a serem medidos em escolas é ampliada uma vez que anterior a isso, há a discussão sobre o verdadeiro propósito da escola, o que dificulta definir critérios e aspectos a serem medidos (Gilmour, 1997). Segundo Cook *et al.* (1995), a definição de um sistema de indicadores que tenha como base os objetivos e metas de cada escola pode ser uma saída para esse questionamento. Dado que esses objetivos devem estar alinhados com a pedagogia adotada e os valores norteadores do trabalho.

1.2 Indicadores para escolas

Sob essa ótica de alinhamento entre gestão e indicadores, os sistemas de medição de desempenho devem ser vistos como a ligação entre os objetivos e a execução prática das atividades da empresa. Segundo Sink e Tuttle (1993), medição de desempenho é o processo pelo qual se define o que medir, se faz a medição, o acompanhamento e a análise dos dados do que foi medido. Essa visão também deve ser adotada na gestão escolar (RIBEIRO *et al.*, 2005) para que se utilize os sistemas de medição como modo de quantificar como as atividades estão ocorrendo e as tarefas estão sendo executadas. Assim, indicadores devem ser claros e estar atualizados para garantir o processo de avaliação de

forma mais justa, utilizando critérios pré-determinados e considerados adequados (HRONEC, 1994; MÜLLER, 2003; VARGAS, 2011).

No entanto, a escolha dos indicadores deve ser precedida pelo entendimento da estratégia e da estrutura da organização (BONELLI *et al.*, 1994). Assim, além de auxiliar os trabalhos e propor metas claras, o uso de indicadores pode auxiliar as instituições a terem êxito ao transformar seus valores e estratégias em políticas, práticas e padrões, influenciando positivamente o comportamento das pessoas em todas as suas atividades (MÜLLER, 2003).

Os objetos a serem medidos, então, possuem grande importância na gestão dos indicadores (MÜLLER, 2003), uma vez que uma boa escolha pode garantir a identificação de oportunidades e a possibilidade de melhorias no futuro. Hronec (1994) propõe que indicadores sem foco nos objetivos pré-definidos acarretam em desperdício de recursos, assim é preciso endereçar as medidas críticas, definidas a partir de uma análise cuidadosa da realidade da instituição. Também é importante que esses indicadores apresentem um equilíbrio de medição entre os objetivos, equilibrando abordagens qualitativas e quantitativas, subjetivas e objetivas, intuitivo e explícito, entre outros de forma que todos os objetivos estratégicos sejam quantificados e medidos (SINK; TUTTLE, 1993). Assim, no contexto escolar, assim como para o contexto empresarial, o desafio do sistema de indicadores é a definição de quais indicadores melhores atendem às necessidades de informação da instituição e que demonstrem a realidade com transparência e possibilitem ações.

No Brasil, a avaliação de desempenho na educação iniciou-se pelo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicado pela primeira vez em 1990. Atualmente, as médias de desempenho do Saeb são somadas a dados do censo escolas compondo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL, 2019). O Ideb, em geral é visto como uma modalidade de responsabilização apropriada, enquanto é criticada por profissionais da área de educação (ALVES; SOARES, 2013). Na perspectiva dos apoiadores do Ideb, esses indicadores e metas estimulam gestores e comunidade escolar a se esforçarem para melhorar suas notas, dado que sua unificação possibilita a comparação entre escolas. No entanto, na perspectiva do cotidiano da comunidade escolar, mais importante que a excelência acadêmica e de estrutura, seriam aspectos relacionados à qualidade das relações humanas, à formação dos valores, à disciplina e à organização, além da pertinência e utilidade das aprendizagens (Ribeiro et

al., 2005). Assim, há dificuldades em transformar os dados do Ideb em informações e indicadores que auxiliem na tomada de decisão e melhorias (RIBEIRO *et al.* 2005).

Ribeiro *et al.* (2005) recomendam que as escolas sejam avaliadas por indicadores de: (1) ambiente educativo; (2) prática pedagógica; (3) avaliação; (4) gestão escolar democrática; (5) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; (6) ambiente físico escolar e (7) acesso, permanência e sucesso na escola. Essa avaliação permite analisar a melhoria da escola ao longo do tempo, não servindo para comparação entre escolas (RIBEIRO *et al.*, 2005), uma vez que a avaliação centralizada e que compara escolas de diferentes realidades pode proporcionar o aumento da desigualdade entre grupos de alunos dentro das mesmas escolas (ALVES; SOARES, 2013).

Agasisti *et al.* (2012) compararam escolas privadas italianas de alta performance com aquelas de baixa performance a partir de 38 indicadores e identificaram cinco fatores que explicam as diferenças entre os dois grupos: (1) a presença de testes estruturados para medir o desempenho do aluno; (2) serviços específicos para portadores de necessidades especiais e estrangeiros; (3) alto nível de autonomia do diretor na tomada de decisões; (4) o uso de avaliação para definição de estratégias; e (5) uma alta atitude colaborativa entre os professores.

2 Método

2.1 Caracterização da pesquisa e do método de trabalho

A presente pesquisa possui objetivo exploratório, pois buscou obter maior familiaridade com um assunto pouco explorado pelas pesquisas (VOSS *et al.*, 2002), que é a concepção de um modelo adequado de indicadores para a gestão de escolas não-convencionais. Para o atingimento de tal objetivo, escolheu-se a pesquisa-ação, que pressupõe a participação ativa de um ou mais pesquisadores na solução de um problema (GIL, 2002), visto que seu envolvimento direto é necessário na concepção do modelo de indicadores. Dado que as técnicas utilizadas para execução da pesquisa-ação foram entrevistas em profundidade semiestruturadas e grupos focados, esta pesquisa possui abordagem qualitativa (GIL, 2002).

O método de trabalho consistiu em três etapas (Figura 1): (i) identificação dos objetivos estratégicos, (ii) identificação dos indicadores, e (iii) refinamento e validação dos indicadores. A etapa (i) foi realizada para alinhar os indicadores propostos à

identidade organizacional da empresa. Para isso, foram coletados os valores organizacionais e traduzidos em objetivos.

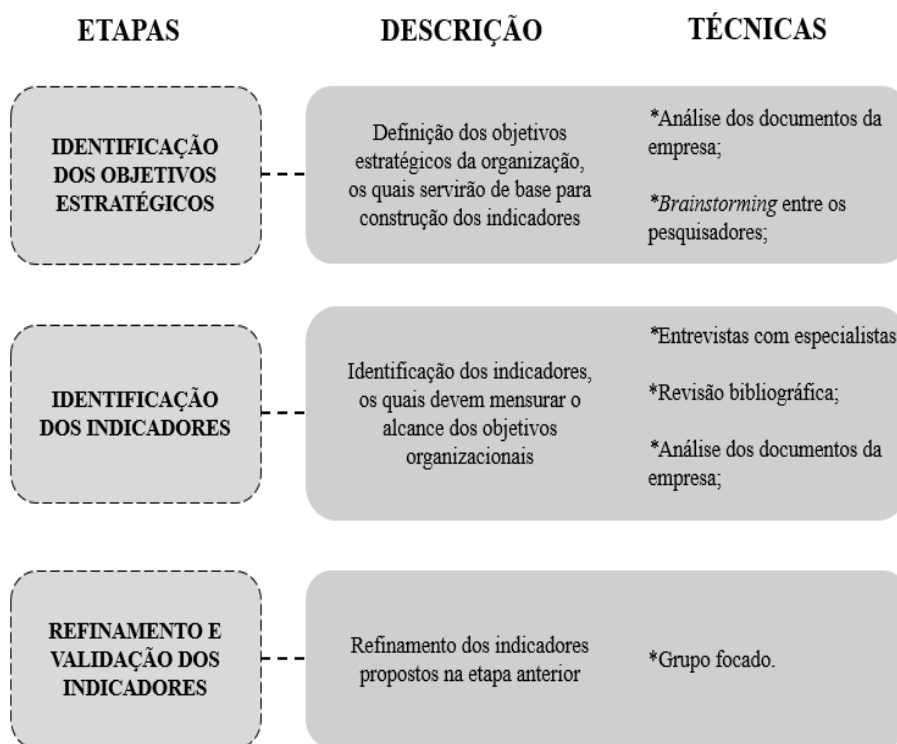


Figura 1 – Detalhamento das Etapas do Método de Trabalho

Na etapa (ii), com os objetivos definidos, realizaram-se entrevistas com especialistas, advindos da escola objeto do estudo e de outras escolas não-convencionais, com o objetivo de coletar dados qualitativos que subsidiassem a definição de indicadores. Foram feitas sete entrevistas em profundidade semiestruturadas, cujo roteiro foi construído com base em revisão da literatura. As entrevistas foram conduzidas entre agosto e outubro de 2019. No Quadro 1 é apresentada a lista de entrevistados e suas características. Para a definição dos indicadores, os pesquisadores realizaram uma análise conjunta das entrevistas, da bibliografia relacionada ao assunto e de materiais documentais da escola em questão. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo e codificados de acordo com cada macro-objetivo da escola.

Quadro 1- Lista de entrevistados

Entrevistados	Cargo	Entidade
Entrevistado 1	Diretor pedagógico	Escola objeto do estudo
Entrevistada 2	Diretora pedagógica	Organizadora de prêmio para escolas não-convencionais
Entrevistada 3	Diretora-Presidente	Escola que segue metodologia Waldorf
Entrevistado 4	Participante da comunidade ativadora Ashoka	Organização Ashoka Empreendedores Sociais
Entrevistado 5	Organizador de olimpíadas de conhecimento nacionais e mundiais.	-
Entrevistada 6	Sócia-diretora	Escola com ênfase em inclusão
Entrevistada 7	Coordenadora pedagógica	Escola objeto do trabalho

Por fim, na etapa (iii), a proposta de indicadores foi discutida em um grupo focado com o objetivo de validar e refinar os indicadores propostos. Este grupo focado foi composto apenas por funcionários da escola em que foi aplicado o estudo: alta gestão da empresa, funcionários especialistas no tema, e pessoal que estaria envolvido na implementação dos indicadores. É importante destacar que alguns dos entrevistados na etapa anterior fizeram parte, também, do grupo focado. A lista de participantes está apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 - Participantes do Grupo Focado

Participantes	Cargo
Participante 1	Presidente da entidade mantenedora da escola objeto do estudo
Participante 2	Diretor pedagógico da escola objeto do estudo
Participante 3	Coordenadora pedagógica da escola objeto do estudo
Participante 4	Professora da educação infantil da escola objeto do estudo
Participante 5	Professora do ensino fundamental da escola objeto do estudo

2.2 Caracterização do caso

A escola não-convencional estudada se localiza na zona de transição entre rural e urbano de um estado da região Sul do Brasil, junto a uma comunidade budista. A escola foi fundada por um mestre budista em 2008 e é de natureza privada, sendo mantida por

um instituto sem fins lucrativos. Mesmo tendo os ensinamentos budistas como norteadores pedagógicos, a escola é aberta à diversidade de crenças, tradições e pensamentos, e tem seu trabalho ancorado em seis princípios que são a tradução não religiosa de um ensinamento budista, a saber: Integralidade, Diversidade, Conhecimento, Sustentabilidade, Criatividade e Sabedoria. A partir destes, organizam-se todas as atividades da escola, inclusive o seu calendário.

Em seu primeiro ano de funcionamento, a escola acolheu uma turma de 5 crianças da comunidade em turno integral e com funcionários voluntários. Em 2012, já com três turmas de ensino infantil, a escola restringiu as atividades ao turno da tarde e iniciou o ensino fundamental, organizado por ciclos. Atualmente, a escola recebe crianças de dois a onze anos, do maternal ao terceiro ciclo do ensino fundamental (correspondente ao sexto e sétimo ano das escolas tradicionais).

3 Resultados e discussão

3.1 Percepções gerais

As escolas cujos representantes foram entrevistados não costumam usar indicadores para acompanhar suas atividades, ainda que todas elas façam ou já tenham feito algum tipo de consulta sobre a satisfação das famílias da comunidade escolar. As escolas entrevistadas entendem se a instituição está alcançando seus objetivos pela percepção pessoal de conversas e reuniões entre professores e com famílias.

Segundo o Entrevistado 1, atualmente o feedback é dado pelas famílias e a escola garante que elas tenham espaço para manifestar-se quando acharem necessário, mas seria relevante efetuar uma busca ativa, isto é, perguntar sobre a satisfação das famílias antes que elas se façam essa pergunta.

Há consenso entre os entrevistados sobre o professor como ponto central na motivação do aluno para aprender. Também percebem a profissão do professor como desgastante e a necessidade de aliviar a pressão própria da profissão. Os entrevistados também expressaram a importância de ter educadores que invistam na formação contínua. Bem como expressaram a importância de o educador praticar aquilo que está demandando dos alunos e ser um exemplo para esses. Assim, aqueles valores que a escola quer ver manifestado em seus alunos devem se manifestar nos seus professores.

A transparência na avaliação dos professores é considerada muito importante. Quem está sendo avaliado deve saber como isso é feito e deve ter a oportunidade de

criticar e de propor melhorias (Entrevistado 5). Todos os entrevistados percebem que várias escolas não-convencionais passam por dificuldades semelhantes e faltam ambientes de diálogo próximo, em que uma instituição possa aprender com a outra ou buscar soluções em conjunto. A escola objeto deste trabalho utiliza dois documentos para o acompanhamento do trabalho do educador a saber:

- (1) Projeto/Ação Pedagógica (PAP), em que o professor descreve o projeto que planeja trabalhar em sala durante o bimestre indicando os objetivos, cronograma simplificado e conclusão esperada.
- (2) Acompanhamento do/a Educador/a (ADE), em que a coordenação, em encontros quinzenais com o educador, avalia itens como presença, boas práticas e documentação dos educadores. Há também espaço para o registro de orientações e acordos de modo a ter um histórico do trabalho.

3.2 Proposta de indicadores

A proposta de indicadores de desempenho para a escola em questão é aqui organizada tendo como ponto de partida os valores da escola (macro objetivos). A partir desses desdobram-se objetivos e, por fim, indicadores. Por não se ter um histórico de medições nem comparação com outras instituições, não foram definidas metas para os indicadores.

O grupo focado validou com unanimidade todos os indicadores propostos com exceção de parte de um, em que houve divergência. Por decisão esse indicador foi mantido como opcional. Além disso, o grupo focado propôs a criação de um novo indicador. Em vários momentos da dinâmica foi considerado que a existência de indicadores contribuirá com que os educadores atentem para os fatores que estão sendo mensurados.

Quadro 3: Resumo dos indicadores propostos (ADE = Formulário “Acompanhamento do/a educador/a”, PAP = Formulário “Projeto/Ação Pedagógica

MACRO-OBJETIVOS	OBJETIVOS	INDICADOR	FERRAMENTA	FREQUÊNCIA
1. Educar para a felicidade	1.1 Ter educadores felizes	1.1.1 Escala de bem-estar docente	Questionário	3 vezes/ano
		1.1.2 Felicidade interna bruta	Questionário	3 vezes/ano
	1.2 Ter educadores saudáveis	1.2.1 Dias de afastamento por doença	Contagem	Mensal
2. Conviver com a diversidade	2.1 Ter uma equipe diversa	2.1.2 Questionário de experiências	Questionário	Anual
	2.2 Criar projetos diversos e cooperativos	2.2.1 Diferentes visões trazidas para o projeto	ADE, PAP	Bimestral
		2.2.2 Cooperação no projeto	ADE, PAP	Bimestral
3. Apropriar-se do conhecimento	3.1 Estabilidade da equipe	3.1.1 Taxa de demissão e taxa de admissão	Taxa	Anual
	3.2 Formação da equipe	3.2.1 Nível de escolaridade	Taxa	Anual
		3.2.2 Horas de formação externa	ADE	Bimestral
		3.2.3 Habilidades adquiridas	ADE	Anual
		3.2.4 Investimento em formação da equipe	Valor (reais) e %	Anual
4. Atuar de forma sustentável	4.1 Utilizar recursos de forma eficiente	4.1.1 Gasto de folhas de papel/ aluno	Unidades	Mensal
		4.1.2 Volume de água consumido	Análise de m ³ de água	Mensal
	4.2 Tratar de sustentabilidade nos projetos	4.2.1 Índice de sustentabilidade dos projetos	ADE, PAP	Bimestral
5. Desenvolver a criatividade	5.1 Inovar nas atividades pedagógicas	5.1.1 Inovação na roda de início	ADE, PAP	Bimestral
		5.1.2 Inovação na sala de aula	ADE, PAP	Bimestral
		5.1.3 Inovação no projeto	ADE, PAP	Bimestral
6. Desenvolver-se integralmente	6.1. Oferecer experiências de formação integral	6.1.1 Assiduidade nos encontros de tutoria	ADE, PAP	Bimestral
		6.1.2 Uso do material da tutoria	ADE, PAP	Bimestral
		6.1.3 Contemplações propostas pela tutoria	ADE, PAP	Bimestral
		6.1.4 Criações artísticas propostas pela tutoria	ADE, PAP	Bimestral
	6.2 Desenvolver autonomia no trabalho	6.2.1 Índice de autonomia	ADE, PAP	Bimestral

MACRO-OBJETIVO 1: Educar para a felicidade

O estudo da felicidade é um tema cada vez mais presente em estudos científicos de diversas áreas que se interessam em conhecer os aspectos da vida que a tornam uma experiência prazerosa (REBOLO; CONSTANTINO, 2019). Em uma definição simples, Veenhoven (1997) afirma que felicidade é o quanto uma pessoa gosta da vida que leva. Não se trata da avaliação de eventos específicos da vida e sim da vida como um todo (CORBI; MENEZES-FILHO, 2006).

Objetivo 1.1: Ter educadores felizes

O bem-estar do professor, enquanto profissional, ocorre na intersecção entre os aspectos do trabalho (ambiente, relações, horário de trabalho) e suas expectativas, necessidades e projetos pessoais, ou seja, do alinhamento com a cultura da escola (REBOLO, 2012). Ainda que haja alguma relação entre felicidade e fatores externos como renda e emprego (CORBI; MENEZES-FILHO, 2006), é considerado que a existência de felicidade só pode ser afirmada ou negada pela própria pessoa (REBOLO, 2019; CORBI; MENEZES-FILHO, 2006). Com base no objetivo 1.1, propõe-se a utilização de dois indicadores: a escala de bem-estar docente, e o indicador da felicidade interna bruta.

Indicador 1.1.1: escala de bem-estar docente.

A Escala de Bem-Estar Docente (EBED) usa a escala Likert de 5 pontos para mensurar o grau de satisfação dos professores em 37 fatores dos quatro componentes do trabalho (atividade laboral, socioeconômico, relacional e infra estrutural). Essa escala foi validada por professores da educação básica de São Paulo (REBOLO; CONSTANTINO, 2019).

Indicador 1.1.2: Felicidade interna bruta

A Felicidade Interna Bruta (FIB) é um indicador social criado no reino do Butão, país com grande influência budista, com apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento em contrapartida à medida de qualidade de vida dependente do acúmulo de bens. Como o budismo também é a fonte da pedagogia da escola em questão, considera-se essa ferramenta bastante apropriada. O FIB procura medir a felicidade a partir de nove domínios:

padrão de vida, educação, saúde, governança, cultura, vitalidade comunitária, resiliência ecológica, uso equilibrado do tempo e bem-estar psicológico (URA *et al.*, 2012). Essas dimensões trazem um caráter multidisciplinar à felicidade, que abarca a responsabilidade e o respeito ao outro e ao meio ambiente. A versão de questionário usada foi criada e validada por Sales *et al.* (2013).

O resultado do indicador de FIB proposto é igual a média dos resultados de cada questionário da equipe. Também serão identificados os 3 itens com maior pontuação como os pontos positivos da instituição e os três pontos de menor pontuação como aqueles com necessidades de melhorias. Esse indicador permite comparação entre grupos para que medidas possam ser tomadas para corrigir determinados pontos para determinados grupos.

Objetivo 1.2: Ter educadores saudáveis

De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 2015, o Brasil apresenta 10,4% da população geral diagnosticada com Transtorno Depressivo Maior, aquela que interfere na capacidade de uma pessoa trabalhar. Em estudo realizado com professores da rede privada do Rio Grande do Sul, esse índice foi de 35,17%, sendo ainda maior quando se considera os transtornos menores (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016). Segundo Dalagasperina e Monteiro *et al.* (2016) as razões para isso são: excesso de trabalho, necessidade de manter a disciplina dos alunos, dificuldades interpessoais, falta de valorização, desrespeito de pais e alunos.

Indicador 1.2.1: Dias de afastamento por motivos de saúde

A contagem de dias de afastamento por motivo de saúde foi considerada um indicador adequado mesmo que não especifique qual o problema de saúde causador do afastamento. Isso porque, no entendimento dos participantes do grupo focado, qualquer questão de saúde é igualmente um alerta para a direção e deve ser tratado de forma ampla.

MACRO-OBJETIVO 2: Conviver com a diversidade

Diversos olhares e saberes devem ser valorizados como formas complementares de ver o mundo. No caso do professor, é importante que cultive relações positivas com os colegas e com os alunos, que saiba lidar com as diversas formas de aprender. Segundo a Entrevistada 7,

isso se relaciona com o que o professor busca para o seu currículo, com o projeto que está propondo para os seus alunos, com sua abertura para cooperar com os colegas e com suas ações frente a desafios do dia-a-dia. Dessa forma, esse macro-objetivo se divide em 2 objetivos: ter uma equipe diversa e criação de projetos diversos e cooperativos.

Objetivo 2.1: Ter uma equipe diversa

Para a criação de um ambiente diverso, a escola deve incentivar a criação de um corpo de educadores com experiências diversas. Essas serão naturalmente compartilhadas entre a equipe e com os alunos. Para atender a esse objetivo, um indicador de experiências da equipe pode medir sua diversidade.

Indicador 2.1.1: Questionário de experiências

Pode-se medir quão diversa é a equipe e o quanto os educadores se sentem valorizados por trazer experiências diferentes para o grupo. Assim, criou-se um questionário com perguntas abertas, dividido em duas partes, a ser respondido pelos educadores no momento da contratação. A primeira parte é composta por perguntas sobre idade, gênero, cor e crença espiritual, sendo estas, opcionais. A segunda parte é composta por perguntas sobre relevantes experiências de vida que influenciam e enriquecem a visão de mundo que o educador leva para seus alunos. o educador gostaria de compartilhar.

Objetivo 2.2: Criar projetos diversos e cooperativos

A diversidade para a sala de aula se dá através das várias visões trazidas pelo educador da turma e por outras pessoas, educadores da escola ou não, que podem cooperar com projetos. A cooperação entre educadores será facilitada pela divulgação do indicador 2.1.1 e poderá trazer desdobramentos positivos no bem-estar docente (objetivo 1.1).

Indicador 2.2.1: Diferentes visões trazidas para o projeto

Como indicador, acresceu-se ao documento PAP, o item “Visões sobre o tema”. O item “Diversidade de visões do projeto” foi adicionado ao ADE, utilizando uma escala Likert de 1 a 5 com legendas que vão de “Muito pouco” a “Extremo”, onde a coordenadora pedagógica

deve marcar o quanto, na sua avaliação, o projeto proposto pelo professor atende a orientação de trazer diversas visões sobre os temas trabalhados, assim facilitando o preenchimento por parte da coordenadora pedagógica.

Indicador 2.2.2: Cooperação no projeto

Para esse indicador, foram usados os documentos PAP e ADE acrescentando-se o item “Rede de cooperação” ao PAP e “Busca de cooperação para o projeto” ao ADE. No primeiro, o professor deve indicar outras pessoas, educadores da escola ou não, que irão cooperar com o projeto proposto. No segundo, a coordenadora pedagógica deve marcar o quanto, na sua avaliação, o projeto proposto pelo professor atende a orientação de cooperação entre a comunidade escolar.

MACRO-OBJETIVO 3: Apropriar-se do conhecimento

Considerando que esse valor, em sua visão ampla, está contemplado em outros macro-objetivos, essa seção trata exclusivamente da apropriação de conhecimentos importantes para a instituição, no sentido convencional como especializações, formações externas e formações internas.

Objetivo 3.1: Estabilidade da equipe

Esse objetivo justifica-se pelo esforço de formação de um educador, especialmente em uma escola não-convencional. Escolas que primam por olhar o estudante para além do seu rendimento escolar precisam investir em formação de sua equipe. Assim, a estabilidade da equipe se coloca como essencial.

Indicador 3.1.1: Taxa de demissão e Taxa de admissão

Há diferentes formas de cálculo de rotatividade. Optou-se por usar uma taxa de demissão e uma de admissão porque ambas são importantes, tem causas e consequências diferentes e contribuem para o entendimento da realidade da instituição de forma complementar. Esses índices serão calculados ao final de cada ano e são apresentados na equação 1 (taxa de demissão) e na equação 2 (taxa de admissão).

$$\text{Taxa de demissão} = \frac{\text{número de demissões no ano}}{\text{média do número de funcionários no ano}}$$

(equação 1)

$$\text{Taxa de admissão} = \frac{\text{número de admissões no ano}}{\text{média do número de funcionários no ano}}$$

(equação 2)

Objetivo 3.2: Formação da equipe

A formação da equipe indica seu conhecimento que auxiliará no trabalho e suas habilidades para lidar com as diferentes situações que se apresentam na escola.

Indicador 3.2.1: Nível de escolaridade

Será feito o levantamento dos dados de escolaridade de todos os funcionários da equipe e calculada a porcentagem de cada nível.

Indicador 3.2.2: Horas de formação externa

O registro será feito através de um formulário a ser preenchido por iniciativa do educador com informações e avaliação da formação. Essa prática valoriza o professor e estimula a atitude colaborativa entre a equipe.

Indicador 3.2.3: Habilidades adquiridas

Esse indicador foi acrescentado ao sistema de avaliação pelo grupo focado. Considerou-se que o nível de escolaridade e as formações externas, ainda que desejáveis, não atendem plenamente as necessidades da escola. Esse indicador considera, por exemplo, habilidades artísticas que podem ser adquiridas de outras formas, não apenas em cursos.

Indicador 3.2.4: Investimento em formação da equipe

O investimento por parte da escola em formação externa de professores é um incentivo ao aperfeiçoamento da equipe. Seu valor em reais e sua representatividade frente à arrecadação total do ano são as duas formas de apresentação deste indicador.

MACRO-OBJETIVO 4: Atuar de forma sustentável

A sustentabilidade é um aspecto indispensável a ser considerado em todos os âmbitos da sociedade. A escola busca uma percepção ampla deste contexto, indo além da abordagem intelectual, porém não descartando essa.

Objetivo 4.1: Utilizar recursos de forma eficiente

Ainda que se entenda sustentabilidade como um tema muito mais amplo que o volume de uso de recursos naturais, o trabalho com alunos e educadores nesse sentido deve refletir em um consumo mais consciente. De acordo com a Entrevistada 7, os adultos ensinam pelo exemplo, mas isso precisa ser repetido para se tornar um hábito, para fazer parte da rotina na escola e fora dela.

Para acompanhar o uso de recursos foram escolhidos dois indicadores que não demandam grande esforço de coleta de dados, cujo uso é feito por todos que frequentam a escola e, portanto, podem refletir a relação de todos com o tema.

Indicador 4.1.1: Gasto de folhas de papel por aluno

O uso de folhas de papel é alto porque não são usados livros didáticos e muitas atividades são impressas na escola. Contudo, há formas de diminuir o seu uso e elas estão associadas a uma atenção ao uso consciente de recursos naturais de modo geral.

Será registrado o número de resmas de papel A4 usados pela administração da escola ou encaminhados para o uso em sala de aula mensalmente e dividido pelo número de alunos matriculados. Esse será um índice bimestral.

Indicador 4.1.2: Volume de água consumido

A água é usada para a limpeza diária, nos banheiros e na lavagem da louça do lanche, feita por cada aluno e educador. Então, o volume de água consumido reflete esses três usos justificando sua validade como indicador de sustentabilidade. O volume mensal em m³ será dividido pelo número de alunos. Esse será um índice mensal.

Ainda que esses indicadores não tenham sido citados pelos entrevistados, foram considerados importantes pelos participantes do grupo focado, que consideram interessante ter indicadores quantitativos, buscando equilíbrio em um sistema de avaliação de desempenho com muitos indicadores qualitativos e com alto grau de subjetividade (Participante 1, 2 e 5).

Objetivo 4.2: Tratar de sustentabilidade nos projetos

A inserção na natureza e a experimentação direta são componentes importantes para o despontar de uma ética ambiental que surge como uma descoberta vivencial e autônoma do sujeito (CORNEL, 2005). O meio em que a escola está inserida, propicia a elaboração de projetos com este viés (Entrevistada 7), porém até o momento, os instrumentos para elaboração dos projetos (PAP) não apontavam para essa oportunidade.

Indicador 4.2.1: Índice de sustentabilidade dos projetos

Para esse indicador, foram usados os mesmos documentos citados no objetivo 2.2. No documento PAP foi acrescido o item “Destinação do Material após o projeto” no qual o educador indicará os materiais a serem produzidos e qual a sua destinação: casa do aluno, acervo da escola ou outro, bem como a destinação dos resíduos: reciclagem, compostagem ou aterro sanitário. No documento ADE a coordenação pedagógica da escola considerará a sustentabilidade na avaliação do projeto e foi incluído o item “Responsabilidade no uso e destinação do material”.

MACRO-OBJETIVO 5: Desenvolver a criatividade

A criatividade, é a característica que transforma o aluno (e professor) em um agente, que busca soluções e transforma sua realidade (Entrevistada 7). A presente pesquisa optou por usar o termo “inovação”.

OBJETIVO 5.1: Inovar nas atividades pedagógicas

Todas as atividades pedagógicas devem valorizar a inovação em relação ao conteúdo, à forma de apresentação, às experiências artísticas e motoras oferecidas aos alunos. Essas inovações tiram o aluno de sua zona de conforto e ampliam o repertório e as habilidades desses para a resolução de suas questões, tanto atualmente quanto no futuro (Entrevistada 7).

Indicador 5.1.1: Inovação na roda de início

A Roda de início das atividades escolares é um momento diário de grande importância pedagógica pois trabalha outras habilidades, que não as cognitivas. Para esse indicador foi usado o documento “Acompanhamento do/a Educador/a” no qual foi incluído o item “Inovação na Roda de Início”. A avaliação se dará através da escala Likert como detalhado no item 2.2.1.

Indicador 5.1.2: Inovação na sala de aula

A sala de aula é a principal paisagem em que se dará a aprendizagem. Na escola estudada, alguns elementos devem ser renovados a cada bimestre de acordo com as estações do ano e com o projeto que será desenvolvido. Assim, a decoração da sala de aula também é um instrumento pedagógico (Entrevistada 7). Para esse indicador foi usado o documento “Acompanhamento do/a Educador/a” no qual foi incluído o item “Inovação na Sala de Aula”. A avaliação se dará através da escala Likert como detalhado no item 2.2.1.

Indicador 5.1.3: Inovação no projeto

O projeto é o principal instrumento de aprendizagem da escola estudada. Para esse indicador foi usado o documento “Acompanhamento do/a Educador/a” no qual foi incluído o item “Inovação no Projeto”. A avaliação se dará através da escala Likert como detalhado no item 2.2.1.

MACRO-OBJETIVO 6: Desenvolver-se integralmente

A escola tem como fundamento a abordagem integral da educação, com cinco dimensões construtivas, percebidas como inseparáveis: corporal, emocional, mental,

sociocultural e espiritual. Considera, entretanto, que esse é um tema que ainda precisa ser aprofundado para transformar-se em ações e hábitos (Entrevistada 7). Segundo o Entrevistado 1, o que caracteriza uma escola não-convencional é o foco em uma ou mais dimensões construtivas que não a mental, enquanto as escolas convencionais têm seu foco na dimensão mental.

OBJETIVO 6.1: Oferecer experiências de formação integral

Vários instrumentos e discussões já levantadas por esta pesquisa demonstram o interesse em uma formação integral de alunos e professores de modo que este macro-objetivo não deve ser dissociado dos demais. A culminância desse aspecto se dá nos momentos de tutoria: conversas quinzenais entre o tutor e o educador para tratar da aplicação dos valores na escola na rotina escolar. Por ser um evento de difícil avaliação criou-se 4 indicadores. No entanto, sugere-se uma futura revisão da possível sobreposição ou redundância desses indicadores.

A tutoria é norteada por um material entregue bimestralmente com questões que devem ser preenchidas pelo educador, proposta de contemplações e convite a criação de uma peça artística. Os indicadores apresentados a seguir focam na assiduidade e nesses três aspectos citados.

Indicador 6.1.1: Assiduidade nos encontros de tutoria

Algumas vezes, por dificuldades do tutor, do educador e da instituição, esses encontros não ocorrem. Esse indicador medirá o grau de comprometimento dessas três esferas com a proposta. Trata-se de um indicador bimestral de encontros realizados/encontros previstos, a qual é descrita na equação 3.

$$\text{Assiduidade} = \frac{\text{encontros realizados}}{\text{encontros previstos}}$$

(equação 3)

Indicador 6.1.2: Uso do material da tutoria

Para esse indicador foi usado o documento “Acompanhamento do/a Educador/a” no qual foi incluído o item “Preenchimento do Material”. A avaliação se dará através da escala Likert como detalhado no item 2.2.1.

Indicador 6.1.3: Contemplações propostas pela tutoria

Para esse indicador foi usado o documento “Acompanhamento do/a Educador/a” no qual foi incluído o item “Contemplações propostas”. A avaliação se dará através da escala Likert como detalhado no item 2.2.1.

Indicador 6.1.4: Criação artística proposta pela tutoria

Para esse indicador foi usado o documento “Acompanhamento do/a Educador/a” no qual foi incluído o item “Criações Artísticas”. A avaliação se dará através da escala Likert como detalhado no item 2.2.1.

Objetivo 6.2: Desenvolver autonomia no trabalho

Autonomia é uma característica desejável para o sucesso do aluno e do professor e deveria ser o grande objetivo das escolas. Na visão ampla trazida pela escola está relacionada à motivação para desenvolver o que se propõe e, em última análise, totalmente relacionada à felicidade (Entrevistado 1).

Indicador 6.2.1: Índice de Autonomia

Um medidor de autonomia é o quanto o professor consulta as instâncias superiores, como coordenação e direção pedagógica para avançar em seus projetos com os alunos comparado a quanto ele propôs de inovação em suas atividades (Entrevistado 4). A taxa de autonomia é dada pela razão entre o valor do item “Inovação” e ao item “Necessidade de intervenção” registrados no documento “Acompanhamento do/a Educador/a” e é descrita na equação 4.

$$\text{Taxa de Autonomia} = \frac{\text{índice de inovação}}{\text{índice de intervenção}}$$

(equação 4)

Considerações finais

O uso de indicadores não é uma prática usual em instituições escolares. O acompanhamento de desempenho costuma ser feito através de conversas não estruturadas entre as partes envolvidas. Em relação a avaliação de escolas não-convencionais, esse problema é ainda mais proeminente. Em vista disso, este estudo consistiu em uma pesquisa-ação que visou propor um sistema de indicadores de avaliação de desempenho para uma escola não-convencional. Os indicadores foram construídos alinhados aos objetivos da escola em estudo. Para a proposição dos indicadores, foram utilizadas como técnicas de pesquisa: pesquisas bibliográficas, estudos documentais de materiais da empresa e entrevistas com especialistas no tema. Por fim, um grupo focado avaliou a proposição. A proposta consolidou-se com um sistema com seis macro-objetivos, 11 objetivos e 22 indicadores variados e que envolvem educadores, coordenação pedagógica e secretaria escolar.

Como este estudo trata-se de uma pesquisa-ação, realizada em apenas uma escola, é importante reconhecer algumas limitações. A limitação a ser destacada é a impossibilidade de generalização dos resultados, dado que a construção foi desenvolvida para o objeto estudado, considerando suas especificidades. Sendo assim, caso a pesquisa fosse aplicada em outra organização, possivelmente, resultados alternativos poderiam ser alcançados. No entanto, destaca-se que a presente pesquisa pode servir de inspiração para outros estudos semelhantes em escolas não-convencionais ou para ações de gestores deste tipo de instituição.

Como pesquisas futuras, recomenda-se a execução de um estudo descritivo das práticas de gestão em escolas não-convencionais, destacando as especificidades destas práticas por estarem sendo aplicadas neste tipo de ambiente. Além disso, recomenda-se o estudo da relação entre os indicadores propostos, focado nos educadores, com a satisfação dos alunos, buscando-se identificar os indicadores-chave para o aumento de tal satisfação.

Referências

AGASISTI, T.; BONOMI, F.; SIBIANO, P. Do the managerial characteristics of schools influence their performance? **International Journal of Educational Management**, v. 26, n. 6, p. 593-609, 2012.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

- ASHOKA. **Movimento de Inovação na Educação**. 2018. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/escolas-transformadoras>. Acesso em: 5 jun. 2020.
- BLOOM, N.; LEMOS, R, SADUN, R.; REENEN, J. V. Does management matter in school? **The Economic Journal**, v. 125, p. 647-674, may. 2015.
- BONELLI, R.; FLEURY, P. F.; FLITSCH, W. Indicadores microeconômicos do desempenho competitivo. **Revista da Administração**, v. 29, n. 2, abr./jun. 1994.
- BRASIL, **SAEB**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>), 2019. Acesso em: 15 maio 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.
- COOK, T. J.; VANSANTL, J.; STEWART, L.; ADRIAN, J. Performance measurement: lessons learned for development management. **World Development**, v. 23, n. 8, p. 1303-1315, 1995
- CORBI, R. B.; MENEZES-FILHO, N. A. Os determinantes empíricos da felicidade no Brasil. **Revista de Economia Política** v. 26 n. 4, 2006.
- DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Estresse e docência: um estudo no ensino superior privado. **Revista Subjetividades**, v. 16, n. 1, abr. 2016.
- DUCKWORTH, C. Teaching peace: a dialogue on the Montessori method. **Journal of Peace Education**, v. 3, n. 1, p. 39-53, 2006.
- FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (Orgs.). **Educação**. Cidade: Editora, 2009. p. 213-238.
- FRANCO, A. M. P.; MENEZES FILHO, N. Uma análise de rankings de escolas brasileiras com dados do SAEB. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 263-283, jun. 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GILMOUR, D. **School Performance Indicators in Developing Countries**. National Workshop on quality and the use of indicators to monitor and evaluate school performance. Cable Town, 1997.
- HRONEC, S. **Sinais vitais: usando medidas de desempenho da qualidade, tempo e custo para traçar a rota para o futuro de sua empresa**. São Paulo: Makron Books, 1994.
- INCONTRI, D. **Escolas alternativas e grandes educadores**. 2016. Disponível em: <https://bloguniversidadelivrepanpampa.com/2016/01/14/escolas-alternativas-e-os-grandes-educadores/>. Acesso em: 27 jun. 2019.
- INEP. **Censo Escolar Brasileiro**. 2018. Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: 5 abr. 2019.

- KUNZE, M. R. C. **Escolas alternativas em Curitiba: trincheiras, utopias resistências pedagógicas (1965-1986)**. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- LILIARD, A.; ELSE-QUEST, N. Evaluating Montessori Education, **Science**, v. 313, p. 1893-1894, 2006.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MÜLLER, C. J. **Modelo de gestão integrando planejamento estratégico, sistemas de avaliação de desempenho e gerenciamento de processos (MEIO – Modelo de Estratégia, Indicadores e Operações)**. 2003. 292 f. Tese (Doutorado: Engenharia de Produção com ênfase em Gerência de Produção) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003
- REBOLO, F. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio (UNISO)**, Sorocaba, v. 14, p. 115-131, 2012.
- REBOLO, F; CONSTANTINO, M. Escala de bem-estar docente (EBED): desenvolvimento e validação. **No prelo**, 2019.
- RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de. Indicadores de Qualidade para a Mobilização da Escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005
- SALES, A. P.; COSTA, A. P.; VERONEZE, R. B.; FERREIRA, C. de A.; REZENDE, L. T. Felicidade interna bruta: aplicação de discussão no contexto de cidades de porte médio brasileiras. **Revista CADE**, v. 12, n. 1, p. 59-82, 2013.
- SINK, D. S.; TUTTLE, T. C. **Planejamento e medição para a performance**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993.
- URA, K.; ALKIRE, S.; ZANGMO, T.; WANGDI, K. 1, **A Short Guide to Gross National Happiness**. The Centre for Bhutan Studies, Thimphu, 2012. Disponível em: <http://www.grossnationalhappiness.com/wp-content/uploads/2012/04/Short-GNH-Index-edited.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.
- VARGAS, M. A. de; RODRIGUES, C. M. C.; GUSBERTI, T. D. H. **Proposta de Indicadores de Desempenho para o Departamento Comercial de uma Empresa Multinacional**, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33185/000787455.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 out. 2019.
- VEENHOVEN, R. **Happiness in Nations, RISBO series: Studies in socio-cultural transformation**. n. 2, Erasmus University, 1992.
- VOSS, C.; TSIKRIKTSIS, N.; FROHLICH, M. Case research in operations management. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 195-219, 2002.