

VANYNE APARECIDA FRANCO FREITAS

**AS PRÁTICAS DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A RELAÇÃO
COM SEUS GRUPOS DE INTERESSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Administração da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão de Ensino.

Linha de pesquisa: Organização e Mudança.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior.

**UBERLÂNDIA
2016**

AS PRÁTICAS DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A RELAÇÃO COM SEUS GRUPOS DE INTERESSE

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 31 de março de 2016.

Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior, UFU/MG

Prof.^a Dr.^a Lúcia de Fátima Valente, UFU/MG

Prof. Dr. José Marcelo Dantas dos Reis, UFRB/BA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F866p
2016

Freitas, Vanyne Aparecida Franco, 1977-
As práticas de gestão da escola pública e a relação com seus grupos
de interesse / Vanyne Aparecida Franco Freitas. - 2016.
121 f. : il.

Orientador: Valdir Machado Valadão Júnior.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Administração.
Inclui bibliografia.

1. Administração - Teses. 2. Escolas - Organização e administração -
Teses. 3. Planejamento educacional - Teses. I. Valadão Júnior, Valdir
Machado. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Administração. III. Título.

CDU: 658

Aos meus filhos e ao meu marido, por me
amarem incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, senhor dos meus momentos alegres, tristes e da minha confiança, agradeço a saúde e a vida.

À **Universidade Federal de Uberlândia**, ao **Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA)** e à **Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP)**, por me permitirem cursar o mestrado.

Ao **Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior**, meu esplêndido orientador e de competência incomparável, a amizade e a enorme confiança no meu trabalho.

Às professoras participantes da Banca de Qualificação do Projeto de Dissertação, **Dr.^a Lúcia de Fátima Valente** e **Dr.^a Olenir Maria Mendes**, as contribuições de melhoria.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig**, a aprovação do projeto que originou essa dissertação.

À grande amiga **Rosinei Aparecida de Oliveira**, sua ajuda e disposição.

E à **minha família** e aos **amigos**, o apoio infindável.

“E vocês sabem que o problema é o ser humano, é mais fácil se lidar com a técnica do que com o ser humano” (CHANLAT, 2006, p. 6).

RESUMO

A escola, enquanto organização e centro de todas as mudanças da sociedade, influencia e é influenciada por atores sociais. Nessas mudanças, e justificado por uma crise gerencial frente ao desmoronamento das estruturas do Estado que geriam a educação, o neoliberalismo impôs às escolas uma noção de quase-mercado, que possivelmente desdobrou-se numa visão negativa das escolas públicas. Assim, as escolas vivem um dilema entre a objetividade da proposta “escola empresa” e a subjetividade necessária para a formação de seres humanos, e como consequência, surgem os conflitos que vão além do embate intelectual/cultural. Nesse contexto, a Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos *Stakeholders*, reformulada por Freeman (2004), surgiu como norteadora deste estudo, que teve como objetivo identificar, compreender e analisar as práticas de gestão de duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental completo da cidade de Ituiutaba, nas relações com seus grupos de interesse. Essa teoria parte do foco na interação com a realidade para promover a construção de novas teorias, e propõe que as práticas de gestão sejam estabelecidas para respeitar o bem-estar dos grupos de interesse, em vez de tratá-los como meios para um fim corporativo. E para esclarecer como eram as relações de influência e de participação dos atores sociais nas escolas, e ainda para garantir a triangulação dos resultados, o método utilizado para coleta de dados foi um levantamento documental e dos registros em arquivos, a observação direta e, posteriormente, entrevistas com a direção e com alguns *stakeholders* das duas escolas. Assim, foi possível evidenciar e confirmar na realidade das escolas a existência de diferenças entre as práticas de gestão prescritas e reais nas suas relações com seus atores sociais, bem como a centralização da gestão na figura do diretor e o processo de “responsabilização” e de “meritocracia”. Além disso, evidenciou-se a necessidade de promover a participação e integração dos grupos de interesse na escola e, igualmente, de considerar no processo de gestão seus valores e objetivos, não mais para cumprir papéis prescritos, mas para promover o bem da escola e de todos os envolvidos.

Palavras-chave: educação, gestão, práticas de gestão e *stakeholders*.

ABSTRACT

The school as an organization and center of all the changes in society influences and is influenced by social actors. In these changes, and justified by a management crisis facing the collapse of state structures that were managing education, neoliberalism imposed on schools a sense of quasi-market, possibly unfolded a negative view of public schools. Thus, schools are experiencing a dilemma between the objectivity of the proposed "school business" and subjectivity necessary for the formation of human beings, and as a result, conflicts arise that go beyond the intellectual / cultural clash. In this context, the Theory of Interest Groups or Theory of Stakeholders, reformulated by Freeman (2004), emerged as guiding this study, which aimed to identify, understand and analyze the management practices of two state public schools complete primary education of city of Ituiutaba, in relations with its stakeholders. This theory of the focus on interaction with reality to promote the construction of new theories and suggests that management practices are established to respect the welfare of interest groups, rather than treating them as means to a corporate order. To clarify how was the relationship of influence and participation of social actors in schools, also to ensure triangulation of the results, the method used for data collection was a documentary survey and records in files, direct observation and later, interviews with management and with some stakeholders of the two schools. Thus, it was possible to observe and confirm the reality of schools that there are differences between the prescribed management practices and real in its relations with its stakeholders, as well as the centralization of management in the figure of the director and the process of 'accountability' and "meritocracy". In addition, it highlighted the need to promote the participation and integration of interest groups in the school, and to consider in the process of managing its values and objectives, not to fulfill prescribed roles, but to promote the good of the school and of all involved.

Keywords: education, management, management practices and stakeholders.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Fatores externos e internos da violência nas escolas	18
Quadro 2	Diretrizes teóricas e conceitos relevantes para a pesquisa	28
Quadro 3	Quem são os <i>stakeholders</i> ? Uma cronologia	30
Figura 1	Tipos de Stakeholders	33
Figura 2	Os stakeholders que afetam e são afetados pelo processo educacional	52
Figura 3	Comunidade Escolar – os stakeholders que afetam e são afetados pelo processo educacional	53
Quadro 4	Resumo dos estudos teóricos e aplicados sobre o tema	55
Figura 4	Dados do Ideb/Inep 2013 – Município de Ituiutaba	66
Quadro 5	Resumo do desenvolvimento da pesquisa	69
Quadro 6	Seis fontes de evidências: pontos fortes e pontos fracos	71
Quadro 7	Principais documentos e arquivos levantados nas escolas	73
Quadro 8	Sinopse dos aspectos metodológicos no desenvolvimento do estudo	76
Figura 5	Tipos de <i>Stakeholders</i> identificados nas escolas	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparativo do Ideb entre a Rede de Ensino Pública e Privada no Estado de Minas Gerais 67
-----------------	--

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aaesc	Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina
CAF	<i>Common Assessment Framework</i>
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ciesp	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
EFQM	<i>European Foundation for Quality Management</i>
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Fagen	Faculdade de Gestão e Negócios
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
OHEC	Comissão do Instituto de Ensino Superior
OSFL	Organização Sem Fins Lucrativos
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDP	Processo Decisório Partilhado
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeti	Programa de Educação em Tempo Integral
SRI	Instituto de Pesquisa de <i>Stanford</i>
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Problema	22
1.2	Objetivo Geral	22
1.3	Objetivos Específicos	23
1.4	Justificativas	23
2	REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1	Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos <i>Stakeholders</i>	29
2.1.1	Estudos aplicados relacionados aos elementos da Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos <i>Stakeholders</i>	37
2.2	Práticas de gestão na escola pública	42
2.2.1	O conceito de gestão e de práticas de gestão	42
2.2.2	As práticas de gestão na escola pública e suas implicações	45
2.2.3	Estudos teóricos e aplicados de práticas de gestão na escola pública relacionadas a seus grupos de interesse	48
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	63
3.1	Natureza da pesquisa	63
3.2	Abordagem do problema	63
3.3	Seleção das escolas para realização da pesquisa	64
3.3.1	Sobre o Ideb	66
3.4	Desenvolvimento da pesquisa	68
3.4.1	Construção do <i>corpus</i> de pesquisa	70
3.4.2	Fonte e técnicas de coleta de dados	70
3.4.2.1	Observação direta	72
3.4.2.2	Levantamento documental e dos registros em arquivos	72
3.4.2.3	Entrevistas	73
3.4.3	Análise dos dados	75
3.5	Limitações da pesquisa	77
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
4.1	Identidade dos grupos de interesse, seus valores e objetivos	79
4.1.1	Identidade e realidade dos <i>stakeholders</i> das escolas	80
4.1.2	Valores e objetivos da escola e de seus <i>stakeholders</i>	84
4.2	Modo e práticas de gestão prescritas e reais das escolas	87

4.2.1	Modo e práticas de gestão prescritas nos documentos	88
4.2.2	Modo e práticas de gestão reais, conforme registros e observação	94
4.2.3	Modo e práticas de gestão reais, conforme entrevistas	98
4.3	A visão dos grupos de interesse das práticas de gestão, seu envolvimento e integração nas escolas	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	121

1 INTRODUÇÃO

As mudanças concomitantes da sociedade e de suas estruturas sociais, principalmente das organizações, são evidentes e incontestáveis. O conceito sobre organização também mudou com o tempo. A organização passou a ser considerada, como aponta Motta e Vasconcelos (2006), como um espaço político e cultural de confronto contínuo, na qual objetivos, estruturas, regras e a própria cultura organizacional são produtos sociais das trocas simbólicas e das interações cotidianas entre os diversos grupos, e não mais vista apenas como uma estrutura de forma instrumental, definida a partir de objetivos racionais, propostos por uma administração (MOTTA; VASCONCELOS, 2006). Esse aspecto apontado pelos autores é também afirmado por Chanlat (2006) no momento em que ele indica além de técnicas e processos, a existência do conceito humano na organização.

Nos estudos organizacionais, em meio a tantas mudanças ocorridas no mundo dos negócios, em meados de 1980, as formas tradicionais propostas até então para traçar direções estratégicas não foram capazes de ajudar os gestores a criar novas oportunidades de desenvolvimento (FREEMAN; McVEA, 2001). Ao analisarem como as empresas se agruparam e se organizaram em redes de negócios, De Souza Dutra, Zaccarelli e Dos Santos (2008) apontam que na década de 1980 os setores industriais sofreram uma saturação em suas capacidades e viram seus lucros em queda, que levaram as firmas a procurarem alternativas e novas tecnologias voltadas à renovação de processos e de produtos. Igualmente, para Mamigonian (1982), em suas considerações a respeito da tecnologia e do desenvolvimento desigual no centro do sistema capitalista na década de 1980, a crise do capitalismo estava na sua fase plena nessa década, com incidência mais forte nas economias menos competitivas. Países como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá estavam com acentuada queda na produção, fortes taxas de desemprego e alta inflação, e em contrapartida, o capitalismo japonês realizava uma estratégia tecnológica global, elaborada e posta em prática conjuntamente pelo governo e pelas empresas gigantescas a se tornar competitivo e buscar o desenvolvimento econômico por meio de “uma chave mestra denominada transferência de tecnologia” (MAMIGONIAN, 1982, p.47).

Além disto, o conceito sobre a organização estava em processo de mudança, e estudos teóricos ainda consideravam o planejamento organizacional como fruto de uma racionalidade superior dentro das organizações, conceito este com base na concepção da organização como um sistema fechado, adequada a um ambiente estável e não diferenciado (MOTTA; VASCONCELOS, 2006). Portanto, a crise dos anos 1980 demonstrou que esse conceito não

era verdade a um grande número de organizações, que tinham em suas transações com o ambiente externo a principal fonte de sobrevivência e crescimento.

Diante deste quadro, os gestores se viram obrigados a construir estruturas de gestão sensíveis às preocupações dos atores sociais envolvidos, ou seja, de seus *stakeholders* - definidos por Freeman (1984) como qualquer grupo ou indivíduo que é afetado ou pode afetar a realização dos objetivos de uma organização - adequadas a uma visão bem posterior da organização como uma esfera cultural e política, fruto de uma construção social baseada nas diversas interações dos grupos que a compõem (MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

À estrutura educacional do país, da mesma forma no contexto nacional de 1980, Freitas (2000) apontou que a abertura política nacional deu espaço para que fosse repensada a realidade escolar. Concomitante, as novas políticas públicas, provavelmente sobre o efeito do espírito neoliberal, que se apropriou dos princípios de descentralização administrativa e de gestão escolar participativa e democrática, foram direcionadas à realidade da escola e de suas comunidades (FREITAS, 2000).

Segundo Gentili (1996) e Freitas (2011), foi sob o contexto da intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista e da necessidade política do bloco dominante de fazer frente ao desmoronamento da fórmula keynesiana¹ cristalizada nos Estados de Bem-estar, que a retórica neoliberal – uma junção de interesses políticos e econômicos destinada a revitalizar as taxas de acumulação de riqueza - ganhou espaço nas políticas públicas educacionais brasileiras. Esse espaço político foi obtido com a apresentação de um diagnóstico inicial de que os sistemas educacionais contemporâneos enfrentavam, não uma crise de democratização, mas uma crise gerencial, que promove em determinados contextos, certos mecanismos de ‘iniquidade’ escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc. Aos neoliberais, esta crise nas estratégias de gestão se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas, sendo este discurso uma grande estratégia de transferir a educação da esfera política à esfera do mercado, reduzindo-a a sua condição de propriedade e assim, culpar o modelo de Estado assistencialista, os sindicatos, e os próprios indivíduos envolvidos no sistema educacional pela crise no setor (GENTILI, 1996).

Essa visão neoliberal, analisada neste estudo como uma visão alienadora, leva a pensar e avaliar as instituições escolares como empresas produtivas, com a implantação da noção de

¹ A fórmula keynesiana atribui ao Estado o direito e o dever de conceder benefícios sociais que garantam à população um padrão mínimo de vida e ficou conhecida também como "Estado de bem-estar social", ou "Estado Escandinavo" (KEYNES, 1992).

quase-mercado², e visualizá-las como local no qual se produz um tipo de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e consequentemente, submete-as aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível, com a promoção da *mcdonaldização*³ da escola e da valorização dos homens de negócios como solução de todos os problemas da gestão educacional (GENTILI, 1996; SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

E dentro deste contexto de mudanças, as relações da escola com seus atores sociais foram igualmente construídas e influenciadas, já que a escola, como centro de todas as mudanças que ocorrem na sociedade, influencia e é influenciada por todos os atores sociais (DE OLIVEIRA BRITO; CARNIELLI, 2011). Nessas mudanças, ficou claro que, após o dilúvio neoliberal, com a exacerbação pelos governos neoliberais do individualismo e da competição selvagem, com a ruptura dos laços de solidariedade coletiva e com a intensificação de um processo antidemocrático de seleção “natural” no qual os “melhores” triunfam e os piores perdem, as escolas tornaram-se piores do que foram, não somente por um questão de qualidade pedagógica, mas também porque são mais excludentes (GENTILI, 1996; SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Desde o esgotamento do regime militar, com a crise dos anos de 1980, Sastre (2011), ao descrever o processo de democratização e a crise na educação, aponta que o neoliberalismo trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, com a introdução nas escolas da lógica da concorrência. A apropriação desses conceitos terminou por criar uma opinião negativa frente à escola pública nas últimas décadas, com a visão desta como uma escola sem qualidade, destinada a classes sociais menos favorecidas, uma escola que não abre perspectivas de futuro, uma escola deslegitimada, indesejável aonde se vá por falta de oportunidade (SASTRE, 2011).

A visão da escola como *locus* de fomentação do pensamento humano parece ter sido substituída, em grande parte, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros, com a escola apresentada cada vez mais como um espaço de

² O conceito de quase-mercado busca elucidar e diferenciar as práticas de mercado de livre concorrência das práticas mercantilistas adotadas no setor educacional (DE SOUZA; SIMÕES, 2007).

³ O conceito de *mcdonaldização* retrata a transferência do processo de racionalização das indústrias de *fast-food* para o mundo das organizações e para a sociedade, com base nos princípios de eficiência, calculabilidade, previsibilidade das ações e controle (GALLAND, 1996 – tradução nossa).

confrontos que ultrapassam o embate intelectual/cultural (AQUINO, 1998). E ao discutir a relação entre os conceitos de violência e autoridade no contexto escolar, e particularmente, na relação professor –aluno, Aquino (1998) aponta que:

De um modo ou de outro, contudo, a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobredeterminações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares (AQUINO, 1998, p.8).

Portanto, após estas mudanças socioeconômicas, e dentro da lógica mercadológica do discurso neoliberal, a escola pública passou a excluir, e essa visão negativa favoreceu a construção de relações conflituosas com seus atores sociais.

Como exemplo de uma escola cada vez mais excludente, uma pesquisa denominada Processos Velados de Seleção e Evitação de alunos em Escolas Públicas, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, apresentou depoimentos de funcionários de escolas públicas, envolvidos diretamente no processo de matrícula, sobre o processo de seleção nas unidades públicas de ensino, como numa criação de um mercado escolar. Essa pesquisa indicou que escolas de “boa reputação” conseguem, por meio de práticas veladas, selecionar alunos que entram e, principalmente, que vão permanecer na unidade. Os mecanismos são variados, entre eles, consulta a históricos, e acontecem especialmente no início da segunda etapa do ensino fundamental, além de ter como desculpa a manutenção do que consideram um bom ambiente escolar (CIEGLINSKI, 2012).

Já como exemplo de uma pequena parcela dos confrontos que vão além do embate intelectual/cultural, foram apresentados em 2013, os números de demissões de professores das escolas estaduais de Minas Gerais, nos quais cinco professores se demitiam por dia, e apenas de janeiro a agosto de 2013, 1.283 educadores desistiram de seguir carreira na rede, em comparação a 1.238 desistências em 2012, mesmo com a estabilidade garantida no serviço público. Salário baixo, falta de plano de carreira, más condições de trabalho e desrespeito dos alunos estão entre os principais motivos da evasão dos professores (O TEMPO, 2013). E ainda no Portal do Ministério da Educação – MEC, é possível encontrar dados sobre as principais doenças diagnosticadas nos professores da educação básica, que revelam problemas de saúde como distúrbios vocais, estresse, dor nas costas, esgotamento mental e físico, e ainda, a síndrome de *Burnout*. Nesses problemas de saúde, a pesquisa realizada pela psicóloga Nádia Maria Beserra Leite, da Universidade de Brasília - UNB, com mais de oito mil

professores da educação básica da rede pública da região Centro-Oeste do Brasil, revelou que 15,7% dos entrevistados apresentam a Síndrome de *Burnout*. Conforme a pesquisa, essa síndrome é desenvolvida por profissionais com longa exposição aos estressores laborais crônicos, mais frequente em profissões com altas demandas emocionais e que exigem interações intensas, e tem como principais sintomas a exaustão emocional, baixa realização profissional, sensação de perda de energia, de fracasso profissional e de esgotamento. Segundo a pesquisadora, caso este índice seja o mesmo em todo o país, mais de 300 mil professores convivem com esta síndrome, isso somente no ensino básico, o que, entre outras consequências, levaria a um sério comprometimento na educação de milhões de discentes (BRASIL, 2008).

Outra importante contribuição ao panorama dos problemas na educação, é o panorama sobre as concepções de violência, apontado por Ristum e Bastos (2004). Ao pretender responder à indagação de como se estruturam as concepções de violência de 47 professoras do ensino fundamental de quatro escolas, duas públicas e duas particulares, Ristum e Bastos (2004) identificaram, dentro da modalidade de violência na escola, que a subcategoria mais frequente foi a violência entre alunos, seguida pela violência de aluno-professor, mesmo que a última menos frequente. Além disto, esse estudo identificou outras formas de violência de maior frequência - agressão física, assalto e agressão verbal – e classificou as causas em duas modalidades: primeiramente, as causas contextuais, divididas em causas distais e proximais; e uma segunda modalidade, as causas pessoais. As causas distais mais evidentes foram desigualdade socioeconômica/injustiça social, desemprego/fome e falta e/ou desorganização de escolas / falta de instrução / analfabetismo, respectivamente. Já as causas proximais mais citadas foram o modelo de violência em casa / na rua / na televisão e a falta de estrutura / organização da família. E por fim, dos onze tipos de causas pessoais identificadas nas respostas das professoras, destaca-se a dependência de drogas / álcool como a mais citada, seguida pela natureza / índole do indivíduo que pratica a violência (RISTUM; BASTOS, 2004).

Ainda em outro contexto de confronto, apresentado por uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação do Brasil, com o objetivo de dar visibilidade aos inúmeros estudos, artigos e trabalhos científicos desses trinta anos sobre a violência nas escolas do Brasil, Sastre (2011) traçou um panorama de estudos do período de 1980 a 2009, com a análise de fatores externos e internos da violência nas escolas, e elencou elementos dos diversos estudos analisados:

Quadro 1 – Fatores externos e internos da violência nas escolas

Violência nas Escolas			
Fatores Externos		Fatores Internos	
Contexto social	Estrutura social de caráter competitivo: crise econômica, política, ética. Pobreza, desemprego, desigualdade social, delinquência. Corrupção. Conflitos macros. Violação de direitos humanos.	Estrutura organizacional	Modelo de gestão escolar: burocrático, centralizado, heterônimo. Normatizante. Situação física da escola. Espaços confinados, insuficientes, escuros, quentes, incômodos, feios. Modelo pedagógico memorista, descontextualizado, conteudista, desinteressante. Recursos didáticos: desatualizados, desgastados, centralizados no professor, insuficientes. Recursos Humanos: falta de professores, de técnicos administrativos. Falta de capacitação, desmotivação.
Meios de Comunicação	Banalização da linguagem, sedução do imaginário infanto-juvenil, inversão de valores, disseminação de modas vinculadas à criminalidade e à delinquência. Disseminação de anti-modelos.	Relações verticais	Autoritarismo nas relações escola-estudante, diretor-estudantes, professor-estudante. Norma pela norma. Carência de participação do estudante na elaboração das normas.
Família	Desestruturação familiar, maus tratos domésticos, ausências, carências ou excessos.	Relações horizontais	Relações entre estudantes: competitivas, violentas.

Fonte: Sastre (2011).

Neste quadro é possível identificar vários fatores que podem estar presentes na realidade escolar atual, e que influenciam ou são influenciados diretamente pelas relações da escola com seus atores sociais.

Também em outro estudo apresentado sobre a violência nas escolas públicas na região da grande São Paulo, Sposito (2013) coletou informações acerca desse tema em diversas fontes: em notícias publicadas nos grandes periódicos de São Paulo sobre o tema, no período de 1980 até 1992; em órgãos públicos municipais e estaduais que dispuseram índices sobre a violência; e em entrevistas com quinze vigias de escolas públicas municipais no início dos anos 1990. Nestes estudos, a autora registra, já nos anos 1980, a frequência do aparecimento de ocorrências de depredações e vandalismos nos prédios das escolas públicas, sem sentido aparente e sem o intuito de roubo, de acordo com estas reportagens; e ainda, registra que nos anos 1990 continuaram algumas formas de agressão aos prédios e equipamentos, não mais só nos finais de semana, mas incorporadas às vicissitudes das rotinas escolares, com o apontamento de novas práticas violentas, observadas no interior da escola, durante a semana, nos períodos de aula, e em plena atividade.

Para Sposito (2013), as reflexões a serem empreendidas relacionadas à violência nas

escolas deve incorporar o pressuposto de que não se trata de um fenômeno estritamente brasileiro, e que ainda:

Impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea (SPOSITO, 2013, p.59)

Uma importante contribuição de Sposito (2013), ao tentar responder o que revela a violência na instituição escolar, e que acorda com uma das primeiras perguntas originárias desta pesquisa, é o questionamento do motivo de “alguns equipamentos públicos e privados localizados nos mesmos bairros não sofrerem a mesma intensidade de agressões como aquelas observadas na unidade escolar” (SPOSITO, 2013, p. 71), com a indiferença e a violência como respostas frequentes e banalizadas, e como expressões parciais da crise que atinge os sistemas escolares (SPOSITO, 2013).

E além dos processos de exclusão escolar, de doenças, de demissões de professores e da violência, apresentados como exemplos da realidade do setor educacional, ainda existem o preconceito, a discriminação e o *bullying* como outros importantes fatores que impactam no acesso, na permanência, na trajetória e no desempenho escolar dos estudantes, relacionados aos atores sociais das escolas. A compreensão e mensuração destes fatores tornam-se importantes no subsidio à formulação de políticas e estratégias de ações promotoras da redução de desigualdades em termos de resultados educacionais, do respeito, e da própria educação para a diversidade (MAZON, 2009; SASTRE, 2011).

Neste prisma de frequentes conflitos sociais, além do sistema de educação escolar brasileiro, considerado como instituição social, ter a necessidade de realizar objetivos que lhe são propostos pela sociedade, também tem uma realidade formal e legal, como se apresenta na legislação básica (FAUSTINI, 1998), o que configura seu maior paradoxo. A educação básica, como parte integrante do sistema de ensino brasileiro, tem sua estrutura administrativa como um exemplo típico de organização formal, preconizada por Max Weber - responsável por estabelecer as características de uma organização burocrática formal – organização na qual a autoridade é exercida por meio de um sistema de regulamentos e métodos, e na qual atividades desenvolvidas obedecem a regras abstratas e claramente definidas que vão constituir, descrever e dar forma à sua estrutura administrativa e à gestão escolar (FAUSTINI, 1998).

Portanto, além de gerir a realidade das mudanças sociais como uma organização burocrática formal, com normas e regras, a escola precisa atentar à consecução de outros

objetivos que a concepção de educação pressupõe: “a educação como formação do ser humano em sua integralidade do sujeito, de ser de vontade, autor de sua história” (PARO, 2009, p.456).

Assim, a administração escolar se vê diante desse paradoxo, no qual de um lado temos a escola-empresa, numa administração escolar que busca realizar os objetivos da escola, fundamentada nos princípios e métodos da administração geral da empresa capitalista, e de outro lado, apresenta-se a escola como formadora de sujeitos históricos, com objetivos incompatíveis com a dominação (PARO, 2009). Contudo, diante desse paradoxo, seria possível associar a escola-empresa e a escola formadora de sujeitos, consoante ao que apontam Freeman e McVea (2001) na Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos *Stakeholders*, na qual as práticas de gestão devem ser formuladas com o propósito de respeitar o bem-estar dos grupos de interesse, em vez de tratá-los como meios para um fim corporativo.

Dessa maneira, as relações das escolas com seus grupos de interesse, dentro da perspectiva da Teoria dos *Stakeholders* (FREEMAN; MCVEA, 2001) alinham-se ao que Paro (2009) aponta como caminho a esta contradição:

O ser humano, em vez disso, pode muito bem organizar-se politicamente, de maneira a que a direção seja a manifestação da vontade do próprio grupo, cuja coordenação, como o próprio termo indica, seja feita não sobre os dirigidos, mas com eles. E essa é a forma por excelência numa sociedade que pretenda fazer-se cada vez mais propícia ao florescimento da liberdade e da convivência dialógica e negociada entre pessoas e grupos que se afirmem como sujeitos, autores de suas histórias individuais e coletivas (PARO, 2009, p.461).

E ainda alinham-se ao que Sposito (2013) aponta como a possibilidade de propiciar outra convivência e novos significados a um presente democrático no interior da vida escolar, capaz de sinalizar algum valor positivo para crianças, adolescentes e jovens, como práticas pedagógicas que acenem além de incertas possibilidades de melhoria ao futuro na construção de relações significativas com a escola.

Com o foco na realidade das escolas públicas e de suas comunidades, e nas mudanças sociais nesse contexto, Martelli (1998) já questionava se os problemas cotidianos estavam associados a uma falta de tradição de participação da sociedade na solução dos problemas educacionais e ao fracasso dessa participação no dia-a-dia e na gestão da escola, numa análise das relações da escola com a comunidade.

Com o objetivo de reforçar os apontamentos relacionados à participação democrática na vida escolar, o Plano Nacional de Educação - PNE ao decênio de 2014-2024, constituído pelos atores do setor educacional – atores governamentais, Conselhos e fóruns de educação

institucionais, Movimentos Sociais, Gestores da Sociedade Civil, Sociedade Civil vinculada ao setor privado na área educacional, Organização da sociedade civil e *think thanks* voltadas à formulação de políticas públicas – destaca como diretriz a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (BRASIL, 2014). Dentro deste tema – Gestão democrática da educação – tem-se como meta no PNE 2014-2024 “assegurar condições, no prazo de dois anos, à efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014, p.35).

Faz-se importante ressaltar que, embora todos os diversos temas da área da Educação, listados na introdução e no referencial teórico estejam direta ou indiretamente relacionados ao contextos dos atores sociais das escolas, este estudo não tem a pretensão de discutir teoricamente e empiricamente as diferentes abordagens da gestão escolar, nem as diferenças conceituais entre administração escolar e gestão escolar; ademais, não se pretende discutir as diferenças conceituais e diferenças práticas da gestão compartilhada e da gestão democrático-participativa, muito menos debater sobre a violência escolar, conforme temas já abordados por diversos autores citados, como Motta (1984), Aquino (1998), Krawczyk (1999), Freitas (2000), Ristum e Bastos (2004), Santos (2004), Luck (2006), Paro (2007), Finger e Piassa (2008), Mazon (2009), Rocha e Oliveira (2010), De Oliveira Brito (2011), De Oliveira Brito e Carnielli (2011), Sastre (2011), Sposito (2013), Silva e Kayser (2013), entre outros. Similarmente, não se pretende aprofundar em temas como avaliação do sistema educacional brasileiro e seus diversos tipos, qualidade na educação, os reformadores empresariais da educação e o processo de neotecnicismo das políticas públicas, conforme tratam respectivamente Souza e Oliveira (2003) e Freitas (2011, 2012).

Unicamente, com o intuito de mostrar a realidade das práticas de gestão desta interação organização-escola com seus diversos atores sociais, na busca contínua de solucionar tantos problemas cotidianos, e ainda, de contribuir com as práticas de gestão democrática da escola pública diante desta realidade, propôs-se uma pesquisa direcionada aos princípios e pressupostos da Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos *Stakeholders*. Esta teoria tem o enfoque enraizado nas preocupações práticas dos gestores relacionadas à questão de como eles poderiam ser mais eficazes na identificação, na análise e na negociação com seus principais *stakeholders* (FREEMAN, 2004). Essas preocupações práticas poderiam ser redirecionadas à gestão escolar e à escola, enquanto instituição na qual existem práticas de gestão prescritas e reais (CHANLAT, 1996), e que igualmente, enquanto instituição formadora de sujeitos históricos, com objetivos incompatíveis com a dominação (PARO,

2009) e incompatíveis com o discurso neoliberal.

1.1 Problema

Dentro de todo contexto de mudanças das relações da escola com seus grupos de interesse, como categorização dos parâmetros de análises da pesquisa, surgiram alguns questionamentos voltados às práticas de gestão da escola pública, baseados nas considerações e nos questionamentos de Freeman e McVea (2001), à luz da Teoria dos *Stakeholders*: quem são os atores envolvidos no processo de gestão destas escolas? Estes grupos compartilham de valores fundamentais, como um elemento-chave no processo de gestão destas escolas? Os objetivos da escola são os mesmos objetivos deles? Os grupos de interesse veem com restrição o objetivo das escolas e a forma que as escolas são geridas? As relações (social e ambiental) da escola com seus atores são consideradas de forma isolada do foco das escolas públicas – a educação? Estas escolas desenvolvem um conhecimento detalhado dos atores reais e dos grupos antagônicos dos *stakeholders*? Como garantir a participação dos grupos de interesse nas práticas de gestão na administração das escolas públicas estaduais?

Portanto, de modo a responder estes questionamentos, este estudo buscou identificar, compreender e analisar as práticas de gestão das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental completo, nas relações com seus atores sociais. Como decorrência, o seu problema de pesquisa foi: **como são as práticas de gestão de escolas públicas estaduais, selecionadas conforme critérios do Ideb na cidade de Ituiutaba, na relação com seus grupos de interesse?**

1.2 Objetivo Geral

Ao considerar o questionamento norteador deste estudo, o objetivo geral foi identificar, compreender e analisar as práticas de gestão das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental completo, da cidade de Ituiutaba e selecionadas conforme critérios do Ideb, nas relações com seus grupos de interesse, de acordo com a abordagem da Teoria dos *Stakeholders*.

Essa abordagem tem como foco a interação com a realidade, que reforça e contraria as teorias de estratégias de negócios tradicionais - cada realidade revelaria uma teoria, baseada em estudos de casos reais de negócios, conforme aponta Freeman e McVea (2001). Igualmente, este foco representa um atenção às realidades escolares concretas, empiricamente

referenciáveis nas suas semelhanças e diferenças, sem considerar que a escola é uma unidade elementar de um microssistema, de modo a não condená-la, logo no plano teórico, à reprodução normativa e à hetero-organização, negando-lhe a possibilidade de construir-se como instância auto-organizada na produção de práticas de gestão possíveis de reconhecer suas margens de autonomia relativa, conforme ressalta Lima (2014).

1.3 Objetivos Específicos

No intuito de atingir o objetivo geral proposto ao estudo, fez-se necessário a proposição dos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar os grupos de interesse envolvidos no processo das práticas de gestão escolar;
- ✓ Analisar a existência de valores fundamentais compartilhados que permeiam as escolas, como um elemento-chave no processo de gestão e no processo de participação dos atores sociais envolvidos;
- ✓ Identificar os objetivos da escola e de seus *stakeholders* e as possíveis congruências e dissonâncias;
- ✓ Reconhecer as práticas de gestão prescritas e descritas (práticas reais) das escolas públicas estaduais selecionadas, e reconhecer quem participa destas práticas;
- ✓ Identificar a visão dos grupos de interesse destas práticas de gestão das escolas;
- ✓ Identificar e compreender como são as práticas de envolvimento e de integração das escolas com seus grupos de interesse favoráveis e/ou antagônicos.

1.4 Justificativas

Esta dissertação é pré-requisito à obtenção do título de Mestre em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA da Faculdade de Gestão e Negócios – Fagen, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, e faz parte dos estudos sobre Gestão no Ensino, da linha de pesquisa Organização e Mudanças. Cumpre parte dos objetivos do projeto de pesquisa denominado A Teoria dos Stakeholders e suas contribuições às práticas de gestão da escola pública – APQ-01456-15, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig.

Além do exposto, ao compartilhar o mesmo interesse de Chanlat (2006) na área da Administração, esta pesquisa, inicialmente, justificou-se pelo interesse nas relações dos seres humanos e no que estas relações resultam dentro das organizações:

Por que estou interessado na articulação entre ciências sociais e “*management*”? [...] nesta área o que sempre me interessou foi o ser humano, pois as organizações são seres humanos em relação, não somente processos, técnicas. E vocês sabem que o problema é o ser humano, é mais fácil se lidar com a técnica do que como o ser humano. (CHANLAT, 2006, p.9)

Deste modo, apesar do tema ensino ser objeto de estudos desde a década de 1980, e com tantas conclusões e contribuições a respeito da gestão escolar e da problemática existente no cotidiano das escolas, muitos fatos das escolas públicas são persistentes e resistentes, sem perspectivas de mudanças reais, conforme exposto na parte introdutória deste estudo. Além disto, esses problemas são influenciados e influenciam direta ou indiretamente os atores sociais dessas escolas, e vice-versa.

Este estudo partiu da realidade das práticas de gestão das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental completo, nas relações com seus grupos de interesse, sem a intenção de buscar modelos ou soluções, e com a pretensão de revelar subsídios à Teoria dos Grupos de Interesse, em acordo com as proposições da abordagem dos atores sociais de Freeman e McVea (2001).

Como contribuição teórica, ao forçar a interação com a realidade, de modo a reforçar e contrariar as teorias de estratégias de negócios tradicionais (FREEMAN; MCVEA, 2001), este estudo pretendeu revelar a teoria constituída na interdisciplinaridade entre Gestão e Educação, por meio do estudo da realidade de escolas públicas e do estudo da vivência de suas práticas com seus atores sociais.

Em complementação, este estudo considerou o que Chanlat (1994) aponta acerca da existência de ações e práticas, no plano das organizações, que ocultam um grande número de dimensões humanas e que revelam a complexidade do comportamento humano, em contrapartida à tendência dos pesquisadores da era moderna de fragmentar a visão do ser humano e de explicar o todo a partir da sua própria ciência. Ao propor a construção de uma teoria antropológica das organizações, Chanlat (1994) aponta a necessidade de uma concepção dialética dos fenômenos organizacionais e visualiza o caminho da unidade e da interdisciplinaridade na compreensão da realidade desses fenômenos, com a distinção de cinco planos, estreitamente vinculados entre si: o indivíduo, a influência recíproca, a organização, a sociedade e o mundo.

Além disto, este estudo buscou inovar ao trazer à abordagem da Teoria dos *Stakeholders*, proposta por Freeman (2004), a iniciativa de Paro (2009), na qual o ser humano pode organizar-se politicamente a uma convivência dialógica e negociada entre pessoas e grupos, em conjunto com a nova visão de participação – uma participação evidente e não de modalidades de manipulação camufladas sob este rótulo - apresentada por Motta (1984), e com um objeto de análise peculiar e diferente à proposta inicial de Freeman (2004): as escolas públicas.

Como justificativa prática e técnica, ao contribuir com a interdisciplinaridade entre Gestão e Educação, este estudo conciliou, igualmente, a necessidade apontada pela Avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, realizada a partir de 1998, com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*, e com o objetivo de assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado no país (BRASIL, 2014).

Na avaliação geral dos programas de pós-graduação de 2013, relativa ao triênio de 2010-2012, a contribuição com a educação básica foi apontada foco prioritário da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, como forma de garantir a qualidade deste nível de ensino e de modo a contribuir ao avanço da competitividade do país. Os coordenadores dos programas da área, durante os seminários de acompanhamento das ações a serem promovidas pelos programas ao longo dos próximos anos para adequá-los às melhorias sugeridas, indicaram, dentro da categoria de Gestão escolar da educação básica, o desenvolvimento de estudos acadêmicos à proposição de práticas que ajudem os gestores escolares, visando um melhor desempenho (BRASIL, 2013).

Diante deste apontamento, surgiu a proposta de um estudo que contribuísse com a educação, nas práticas de gestão das escolas públicas estaduais, direcionadas às relações com os atores sociais destas escolas, inicialmente situadas nas cidades de Uberlândia, Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo. Estas cidades foram selecionadas, uma vez que Uberlândia é sede do Programa de Pós-graduação em Administração da UFU, e as demais cidades contemplam Cursos de Graduação em Administração, em *Campus* fora de sede, da mesma Universidade. Como consequência, o projeto inicial dessa dissertação originou o projeto de pesquisa denominado A Teoria dos Stakeholders e suas contribuições às práticas de gestão da escola pública – APQ-01456-15, aprovado pela Fapemig, uma das mais importantes agências de fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico de Minas Gerais, e que será desenvolvido a partir do ano de 2016 nas quatro cidades, surgiu do projeto inicial que deu origem a esta pesquisa.

Além do mais, como contribuição prática, este estudo pretende retornar seus resultados a estas escolas e às comunidades envolvidas, na continuidade dos estudos dentro do Programa de Pós-graduação, de modo a auxiliar na luta por uma gestão mais democrática e participativa dentro das escolas, conforme garante a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – 9394/96. A LDB, ao definir os princípios e fins da educação nacional, assegura no artigo 3, que o ensino será ministrado com base em vários princípios, entre eles, com base na gestão democrática do ensino público, e ainda, no artigo 14, garante a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes como princípio aos sistemas de ensino definirem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica (BRASIL, 1996).

Similarmente, como contribuição prática, a proposta desta pesquisa foi de valorizar a visão acerca dos embates presentes nas relações da escola com seus atores sociais, independente das práticas de gestão, por sua constância no cotidiano escolar. Essa contribuição acorda com o que Lima (2013) aponta:

Trata-se, assim, de valorizar o estudo das tensões estabelecidas entre o sistema e a administração central, por um lado, e a escola e os atores organizacionais escolares, por outro [...] Tais tensões existem, e existirão sempre, não apenas entre as partes referidas mas também e desde logo no interior de cada uma delas, pois nenhuma se constitui como um todo homogêneo e absolutamente articulado e coerente, seja numa administração centralizada ou descentralizada, com ou sem autonomia das escolas juridicamente consagrada, decretada e efetivamente praticada (LIMA, 2013, p. 155).

No campo das tensões existentes nas escolas públicas, e no plano da ação organizacional, este estudo investigou as práticas de gestão em relação aos atores sociais capazes de romper com o quadro político e normativo antes traçado, e ainda, capazes de resistir e de produzir regras alternativas, transformando a escola como um *locus* de produção normativa e com uma autonomia relativa, conforme o exposto por Lima (2013).

Como contribuição social, e conforme apontado por Freeman e McVea (2001), as práticas de gestão devem ser formuladas para respeitar o bem-estar dos grupos de interesse, em vez de tratá-los como meios que levem a um fim corporativo. O estudo destas práticas de gestão das escolas com seus *stakeholders* pretendeu conhecer estas relações, não apenas a uma melhor adaptação das escolas, ou a um melhor planejamento do ambiente futuro, ou ainda, com o propósito de evitar conflitos, mas do mesmo modo, contribuir com um melhor nível da qualidade do ensino que beneficie todos os atores sociais envolvidos.

Igualmente, a participação coletiva na gestão pode contribuir com o desenvolvimento da consciência crítica da realidade social, para garantir uma escola verdadeiramente pública, na busca da eliminação das desigualdades sociais e de outros problemas, conforme indica Cardoso (1995) como proposta de futuras pesquisas na área, ao apresentar as experiências da Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina – Aaesc como exemplo de construção de uma administração mais democrática na educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com base no objetivo geral do estudo de identificar, compreender e analisar as práticas de gestão das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental completo, da cidade de Ituiutaba, nas relações com seus grupos de interesse, e em acordo com a abordagem da Teoria dos *Stakeholders*, a proposta deste estudo foi, principalmente, um estudo de caso exploratório. Desta forma, para Yin (2000), mesmo este tipo de estudo deve ser procedido por afirmações sobre: a) o que será explorado; b) o propósito da exploração; c) os critérios através dos quais se julgará a exploração como bem-sucedida (YIN, 2000, p.51).

Ao subsidiar estas afirmações e o desenvolvimento da pesquisa, o referencial teórico foi estruturado em duas partes, dividido ao longo dos principais conceitos e estudos norteadores do estudo. Na primeira parte, foi abordada a Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos *Stakeholders*, seus principais conceitos, como surgiu, sua importância e classificações, as abordagens dos principais teóricos, e ainda, foram listadas algumas pesquisas teóricas e aplicadas que consideraram essa teoria. Na segunda parte, foram apresentados os principais conceitos e alguns estudos relacionados às práticas de gestão na escola pública que se comunicam com a Teoria dos Grupos de Interesse.

No quadro a seguir (Quadro 2), constam as diretrizes teóricas e os conceitos relevantes do estudo com seus autores, citados na introdução e no referencial teórico. E ao final do referencial teórico, consta uma sinopse dos estudos aplicados relacionados neste estudo (Quadro 4).

Quadro 2 – Diretrizes teóricas e conceitos relevantes para a pesquisa

Diretriz Teórica	Conceitos Relevantes	Principais Autores
Introdução	Conceito atual de organização.	Chanlat (2006); Mota e Vasconcelos (2006)
	Década de 1980 – surgimento da Teoria dos <i>Stakeholders</i> e o contexto das organizações.	Mamigonian (1982); Freeman (1984); Freeman e McVea (2001); Mota e Vasconcelos (2006); e Souza Dutra, Zaccarelli e Dos Santos (2008).
	Contexto da década de 1980 e de 1990 para a educação.	Gentili (1996); Freitas (2000); Sastre (2011)
	Influência do contexto na escola.	De Oliveira Brito e Carnielli (2011).
	Neoliberalismo e <i>mcdonaldização</i> nas escolas.	Gentili (1996); Souza e Oliveira (2003); Sastre (2011).
	Problemas atuais enfrentados pela gestão escolar.	Aquino (1998); Ristum e Bastos (2004); Brasil (2008) – Portal do MEC; Mazon (2009); Sastre (2011); Ciegliniski (2012); O Tempo (2013); Sposito (2013);

	Sobre a estrutura formal e legal da escola.	Faustini (1998).
	Sobre o objetivo da escola referente à formação do ser humano, os paradoxos diante dos demais objetivos e a participação dos grupos de interesse.	Martelli (1998); Freeman e McVea (2001); Paro (2009); Sposito (2013); Brasil (2014).
Justificativas	Justificativas teóricas, práticas e sociais.	Motta (1984); Chanlat (1994); Cardoso (1995); Brasil (1996); Freeman e McVea (2001); Freeman (2004); Chanlat (2006); Paro (2009); Brasil (2013); Lima (2013); Brasil (2014).
Teoria das Partes Interessadas (<i>Stakeholders</i>)	Teoria dos <i>Stakeholders</i> – histórico, abordagem, enfoque, conceitos, questionamentos de base da pesquisa, relação com outras teorias da Administração.	Freeman (1984); Freeman e McVea (2001); Freeman (2004); Pfeffer e Salancik (1978) apud Schiavoni et al. (2013); e Walker e Marr (2001) apud Schiavoni et al. (2013).
	Primeiras considerações da Teoria dos <i>Stakeholders</i> feitas por Freeman, em 1984.	Coradini, Sabino e Costa (2010); Machado (2011); e Schiavoni et al. (2013).
	Sobre o desejo ‘Rortian’, na proposta de Freeman e McVea (2001).	Erlich (2015).
	Conceitos e a Teoria dos <i>Stakeholders</i> .	Pfeffer e Salancik (1978); Mitchell, Agle e Wood (1997); Freeman e McVea (2001); Driscoll e Starik (2004); Freeman (2004); McVea e Freeman (2005); Hanashiro et al. (2008).
	Objetivos convergentes da Teoria dos <i>Stakeholders</i> .	Campos (2006); Hourneaux Junior (2010); e Schiavoni et al. (2013).
Práticas de Gestão e Gestão Escolar	Abordagem de práticas e conceito de práticas de gestão.	Chanlat (1996); Tenório (1998); Chanlat (2002); e Gherardi (2013).
	A visão das práticas de gestão na escola.	Mota (1984); Paro (2009); Freitas (2011); Freitas (2012);
	Sobre gestão democrática do ensino público e sua importância.	Brasil (1988); Luck (1998); Dias (2004); Santos (2004); Cury (2005); De Souza (2009); Paro (2009); De Oliveira Brito e Carnieli (2011); Silva e Kayser (2013); Lima (2014).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

2.1 Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos *Stakeholders*

No intuito de desenvolver os principais problemas e questões dentro da Teoria dos Grupos de Interesse, foram considerados os conceitos, as abordagens e as sugestões dos estudos de Freeman e McVea (2001), posto que as primeiras considerações desta teoria, denominada Teoria dos *Stakeholders*, foram apontadas a partir dos estudos de Freeman, realizados no ano de 1984 (CORADINI; SABINO; COSTA, 2010; MACHADO, 2011; SCHIAVONI *et al.*, 2013).

No desdobramento do estudo, a proposta foi considerar, principalmente, os conceitos e as abordagens dos *stakeholders*, apontados por Freeman (1984; 2001; 2004), Walker e Marr

(2001), Mitchell, Agle e Wood (1997) e Pfeffer e Salancik (1978). Além disto, a proposta de abordagem da gestão escolar vai ao encontro com a sugestão de Freeman e McVea (2001), denominada como uma abordagem pragmática à gestão estratégica, com foco numa pesquisa acadêmica sobre o estudo detalhado de situações concretas de negócios, de modo a “adotar a combinação entre as abordagens pós-moderna anti-fundamentalista para a teorização, com um desejo ‘Rortian’ de reformar e (re-)descrever o empreendimento humano” (FREEMAN; McVEA, 2001, p.206-207)⁴. Conforme cita Erlich (2015), esse desejo ‘rortian’ é caracterizado como “a vontade de que no lugar de dicotomias filosóficas supostamente intemporais, devemos colocar essa transição entre passado e futuro como a única dicotomia útil, apelativa a que cada um encare o presente como oportunidade de transformação e reinvenção” (ERLICH, 2015, p.13).

Historicamente, o uso do termo *stakeholders*, ou grupos de interesse, cresceu a partir do trabalho pioneiro de *Stanford Research Institute* (atualmente *SRI International*), na década de 1960, fortemente influenciado pelos conceitos desenvolvidos no Departamento de Planejamento da *Lockheed*, por meio dos trabalhos de Igor Ansoff e Robert Stewart, e sua abordagem partiu da prática de gestão. O SRI argumentava que os administradores necessitavam compreender as preocupações dos acionistas, colaboradores, clientes, fornecedores, credores e da sociedade, a fim de desenvolver objetivos que estes *stakeholders* apoiariam, e que este apoio seria necessário ao sucesso a longo prazo das organizações. (FREEMAN; McVEA, 2001).

A abordagem dos grupos de interesse ampliou o conceito de gestão estratégica além de suas raízes econômicas tradicionais, voltada até então para os acionistas. Além disto, o conceito de *stakeholders* foi além da definição de partes interessadas: "qualquer grupo ou indivíduo que é afetado por ou pode afetar a realização de objetivos de uma organização" (FREEMAN; McVEA, 2001, p. 192)⁵.

Como importante contribuição à Teoria dos *Stakeholders*, os estudos de Mitchell, Agle e Wood (1997) apresentam uma cronologia dos principais conceitos de *stakeholders*, bem como os principais autores, conforme apresenta o Quadro 3.

Quadro 3 – Quem são os *stakeholders*? Uma cronologia

⁴ FREEMAN, R. E.; McVEA, J. A stakeholder approach to strategic management. In: HITT, M.; FREEMAN, R. E.; HARRISON, J. **Handbook of strategic management**. Oxford: Blackwell Publishing, p. 189-207, 2001. Tradução nossa.

⁵ Id., 2001, p. 192, tradução nossa.

Principais autores	Concepções de Stakeholders
Instituto de Pesquisa Stanford, 1963	Grupos, dos quais sem o apoio, a empresa deixa de existir (citado em Freeman & Reed, 1983 e Freeman, 1984).
Rhenman, 1964	Dependem da empresa para atingir seus objetivos pessoais e de quem a empresa depende para existir (citado em Nasi, 1995).
Ahlstedt & Jahnukainen, 1971	Movidos por seus próprios interesses e objetivos, participantes e dependentes de uma empresa e de quem a empresa depende (citado em Nasi, 1995).
Freeman & Reed, 1983, p. 91	Conceito amplo: pode afectar a realização dos objetivos de uma organização ou quem é afetados pela realização dos objetivos de uma organização; Conceito restrito: de quem a organização depende para sobreviver.
Freeman, 1984, p. 46	Podem afetar ou são afetados pela realização dos objetivos das organizações.
Freeman & Gilbert, 1987, p. 397	Pode afetar ou é afetado por uma empresa.
Cornell & Shapiro, 1987, p. 5	Demandantes que têm contratos.
Evan & Freeman, 1988, p75-76	Possuem objetivo ou demanda objetivos em uma empresa.
Evan & Freeman, 1988, p. 79	Quem tem benefício a partir da empresa ou são prejudicados por, e cujos direitos são violados ou respeitados por ações corporativas.
Bowie, 1988, p. 112, n. 2	Quem sem cujo apoio a organização deixaria de existir.
Alkhafaji, 1989, p. 36	Grupos a quem a empresa possui responsabilidades.
Carroll, 1989, p. 57	Quem afirma ter um ou mais tipos de participação, que vão desde um interesse a um direito (legal ou moral) a propriedade ou título legal para os ativos da empresa ou propriedade.
Freeman & Evan, 1990	Portadores ou detentores de contratos.
Thompson et al, 1991, p. 209	Em relação com a organização.
Savage et al, 1991, p. 61	Têm interesse nas ações de uma organização, bem como a capacidade de influenciá-la.
Hill & Jones, 1992, p. 133	Constituintes que têm uma reivindicação legítima sobre a empresa, estabelecida por meio da existência de uma relação de troca; e que ofertam à empresa recursos críticos (contribuições) e em troca espera que cada um os seus interesses sejam satisfeitos (por estímulos).
Brenner, 1993, p. 205	Possuem alguma relação legítima, não-trivial com uma organização como operações de câmbio, ação impactos e

	responsabilidades morais.
Carroll, 1993, p. 60	Afirmam ter um ou mais tipos de participações nos negócios – afetam e podem ser afetados.
Freeman, 1994, p. 415	Participantes do processo de criação de valor humano comum.
Wicks et al, 1994, p. 483	Interagem e dão significado para a corporação.
Langtry, 1994, p. 433	A empresa é significativamente responsável por seu bem-estar, e eles de disporem de uma reivindicação moral ou legal sobre a empresa.
Starik, 1994, p. 90	Podem e fazem apostas reais conhecidas; são ou podem ser influenciados por uma organização, ou são ou potencialmente influenciadores.
Clarkson, 1994, p. 5	Suportam algum tipo de risco, como resultado de ter investido alguma forma de capital social, humano ou financeiro, ou algo de valor em uma empresa; ou são colocados em risco como resultado das atividades de uma empresa.
Clarkson, 1995, p. 106	Possuem reivindicações, propriedade, direitos ou interesses em uma corporação e em suas atividades.
Nasi, 1995, p. 19	Interagem com a empresa e, assim, tornam seu funcionamento possível.
Brenner, 1995, p. 76, n. 1	São quem poderia impactar ou serem impactados pela empresa / organização.
Donaldson e Preston, 1995, p. 85	Pessoas ou grupos com interesses legítimos, nos aspectos processuais e / ou substantivos da atividade empresarial.

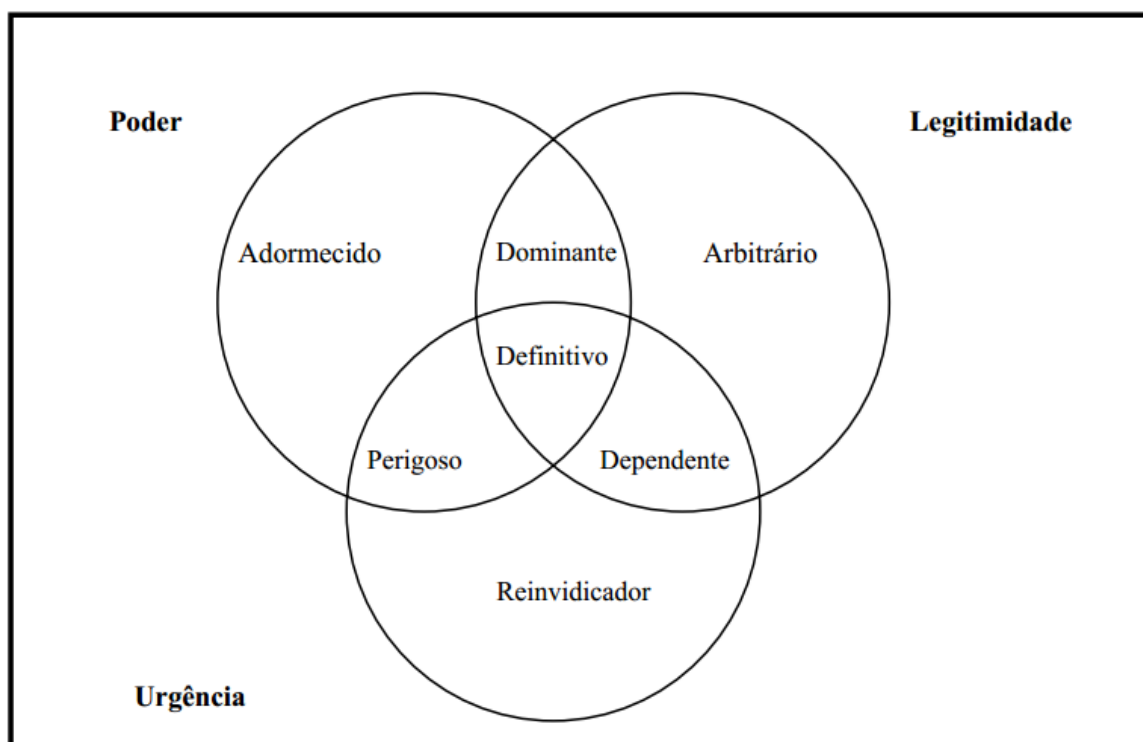
Fonte: Mitchell, Agle e Wood (1997, p. 874)⁶

Neste quadro, às concepções de *stakeholders* estruturadas a partir das ideias iniciais da década de 1960 foram sendo incorporados outros significados e noções de grupos de interesse, que levaram em consideração o contexto, a capacidade de influência, os objetivos e os resultados de uma organização/empresa, com a ampliação do escopo de entendimento do conceito e com a inclusão de subjetividade às concepções. Assim, é possível concluir que os *stakeholders*, sinteticamente, são pessoas ou grupos de pessoas, institucionalizadas ou não, que participam e/ou possuem objetivos em comum com as organizações, e portanto, influenciam e são influenciadas, direta ou indiretamente.

⁶ MITCHELL, R. K.; AGLE, B. R.; WOOD, D. J. Toward a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of the who and what really counts. **Academy of Management Review**, v. 22(4), 853-886, 1997. Tradução nossa.

Outra importante contribuição de Mitchell, Agle e Wood (1997) é a identificação dos *stakeholders* por intermédio de três atributos a eles pertencentes nas suas relações com as organizações: (1) seu poder de influência; (2) a legitimidade de suas relações; e (3) a urgência de suas reivindicações. Assim, os *stakeholders* são classificados consoante com a interação entre estes três atributos, como adormecido, dominante, perigoso, reivindicador, dependente, arbitrário e definitivo (Figura 1).

Figura 1 – Tipos de Stakeholders



Fonte: Mitchell, Agle e Wood (1997, p. 874)⁷

Esses atributos – urgência, poder e legitimidade – partem das relações existentes entre as organizações e seus grupos de interesse e servem como norteadores na classificação dos *stakeholders*, dentro do modelo proposto por Mitchell, Agle e Wood (1997).

Numa definição mais ampla, os *stakeholders* podem também ser considerados como entidades sociais – individuais ou coletivas – que têm (no presente e/ou no futuro) algum tipo de influência capaz de afetar a realização dos objetivos da empresa (HANASHIRO et al., 2008). Assim, dentro desta perspectiva, um líder comunitário, que aparentemente não tem

⁷ MITCHELL, AGLE; WOOD, 1997, p. 874, tradução nossa.

nenhuma contribuição dos lucros de uma organização, poderá realizar interações que a influenciarão, de modo a ampliar ainda mais este conceito de *stakeholders*, com a inclusão do meio ambiente como um ator social primordial a ser considerado pelas organizações (DRISCOLL; STARIK, 2004).

Na revisão da sua teoria a respeito dos grupos de interesse, publicada em 1984, Freeman (2004) reforça o enfoque gerencial da Teoria dos *Stakeholders*, enraizado nas preocupações práticas dos gestores, e relacionadas à questão de como eles poderiam ser mais eficazes na identificação, na análise e na negociação com os principais indivíduos envolvidos na organização. E numa tentativa de classificar os *stakeholders*, de um modo mais prático, esse autor classifica-os em investidores – ou financiadores, incluindo os acionistas – e em empregados, clientes, fornecedores e comunidade (FREEMAN, 2004).

Os esquemas lógicos que Freeman (2004) utiliza para resumir o argumento básico referente a necessidade da organização de identificar, analisar e negociar com esses atores sociais, dentro da Abordagem Gerencial da Teoria, nortearam o levantamento dos estudos teóricos e aplicados relacionados aos *stakeholders*. Estes esquemas esclarecem como são as relações de influência e de participação dos atores sociais com as organizações: (1) independente do que a organização representa, ou de seu objetivo final, ela deve levar em conta os efeitos de suas ações sobre os outros, bem como os potenciais efeitos sobre ela; (2) esta postura significa que a organização precisa entender o comportamento dos grupos de interesse, seus valores e contextos, incluindo o contexto social, para responder a questão "o que a organização defende"; (3) um ponto focal que auxilia nesta resposta seria a estratégia da empresa; (4) é preciso entender as relações desses grupos em três níveis de análise: o racional ou a "organização na sua totalidade"; o processo ou o procedimento padrão de operação; e o transacional, ou o dia-a-dia de negociação; (5) essas ideias podem ser aplicadas em se pensar em novas estruturas, processos e funções dos negócios, e ainda, repensar como funciona o processo de planejamento estratégico ao considerar esses grupos; (6) os interesses dos *stakeholders* precisam ser equilibrados ao longo do tempo (FREEMAN, 2004).

Em consonância, nas escolas, estes esquemas podem representar outros parâmetros de análise na pesquisa, dentro da Teoria dos *Stakeholders*: (1) independente dos objetivos das escolas, como organização e como responsável pela formação dos indivíduos, torna-se necessário identificar quem são as pessoas ou os grupos que influenciam e são influenciadas por suas ações, para que, a partir desta compreensão, (2) as escolas identifiquem suas práticas de gestão prescritas, e se estas acordam com os objetivos e práticas de gestão descritos, com base no descrito por Chanlat (1996), e do mesmo modo, (3) se acordam com suas estratégias.

Além disto, (4) entender a relação desses grupos com toda a organização, com o processo de gestão escolar, e com as práticas de gestão cotidianas, (5) torna-se necessário pensar novos modos de gestão, além dos atualmente existentes, de modo a (6) equilibrar os interesses dos *stakeholders* e solucionar os problemas existentes e persistentes no cotidiano das escolas.

Inclusive, como complementação de seus estudos teóricos, Freeman (2004) relaciona a Teoria dos *Stakeholders* com as principais teorias da Administração, dentro de cada uma destas perspectivas. Entretanto, o próprio autor reforça a existência de uma única teoria de *stakeholder* que deve ser entendida como uma proposta que levem as organizações a contribuírem com uma sociedade melhor, sem separar o caráter normativo do empírico (descritivo e instrumental) (FREEMAN, 2004).

Nessa abordagem, dentro da Teoria de Sistemas, procura-se o desenvolvimento de estratégias coletivas que otimizem a rede. Ao comparar a Teoria de Sistemas com a Teoria das Organizações, ambas consideram o ambiente externo como importante fator explicativo da organização da empresa e tentam explicar a natureza da organização (PFEFFER; SALANCIK, 1978). Dentro da abordagem da Responsabilidade Social Corporativa, a inovação foi incluir grupos de interesse que normalmente são omitidos em outras análises teóricas, e sua principal contribuição foi ampliar o âmbito da análise dos *stakeholders* e impressionar a gestão sobre a importância de construção de relacionamentos com grupos anteriormente alienadas (FREEMAN, 2004).

Já as abordagens dessa teoria, dentro na Teoria da Responsabilidade Social Corporativa e na Teoria das Organizações consideram as relações com os grupos de interesse de maneira isoladas (relações sociais e ambientais) do outro foco da empresa - os negócios. E dentro das Teorias Normativas de Negócios, Evan Freeman desenvolveu uma justificativa da abordagem dos *stakeholders* com base nos princípios de Kant, a qual argumenta que somos obrigados a tratar as pessoas "como fins em si mesmos" (FREEMAN, 2004). Assim, os gestores devem tomar decisões empresariais respeitando o bem-estar dos indivíduos envolvidos, em vez de tratá-los como meios a um fim corporativo (FREEMAN, 2004). E por fim, conforme sugerido por Freeman (1994), na Tese de Separação, a Teoria dos Grupos de Interesse surge diante da importância de analisar o mundo dos negócios em conjunto ao mundo da ética e da política.

Concomitantemente, Freeman (2004) expõe algumas implicações deste argumento direcionadas às questões de Responsabilidade Social Corporativa e de Gestão Social, com o apontamento de que estas questões não precisam ser abordadas de modo separado, se as organizações considerarem a abordagem dos grupos de interesse como uma unidade

fundamental e mais útil de análise, diante da principal implicação da teoria: “os *stakeholders* são sobre os negócios, e os negócios são sobre os *stakeholders*” (FREEMAN, 2004, p. 231)⁸.

Em outros estudos teóricos, as relações de influência entre os grupos de interesse e as organizações destacam-se pelo que Schiavoni *et. al* (2013) citam referente à associação de Pfeffer e Salancik (1978) acerca da sobrevivência das organizações à sua efetividade. Essa efetividade se origina do gerenciamento das necessidades dos grupos de interesse que estabelecem relações de dependência de recursos e apoio com a organização, e de sua habilidade de obter resultados e criar ações por eles aceitas. Logo, as organizações necessitam tratar com sensibilidade as demandas de seus ambientes e as demandas dos grupos que apoiam sua manutenção e desenvolvimento, buscando um equilíbrio em seus relacionamentos com esses diversos indivíduos. E ainda, nos estudos de Schiavoini *et. al* (2013), as exposições de Walker e Marr (2001) reforçam a dificuldade de obter e de sustentar o comprometimento nos relacionamentos das organizações com seus *stakeholders*, bem como realçam a importância da necessidade de se entender a profundidade de seus relacionamentos e do apoio desses.

Essas dificuldades de obter e sustentar as relações com os grupos de interesse podem estar relacionadas à convergência dos objetivos das organizações, em concordância com o que Freeman (2004) aponta para responder a questão “o que a organização defende”, definida como a estratégia da empresa. Estes objetivos convergentes são apresentados por Campos (2006) e Hournaux Júnior (2010), em duas instâncias, como base à construção da Teoria dos *Stakeholders*: em primeiro lugar, esses objetivos são as metas ou resultados que devem ser perseguidos e obtidos, de forma que se garanta a continuidade dos negócios, como um nível de análise comumente encontrada nos estudos organizacionais; e em segundo lugar, objetivos diferentes e relacionados ao fato de como esses resultados, perseguidos e obtidos pelas organizações, são distribuídos, além de definir quais são os objetivos dos constituintes organizacionais, seus interesses e legitimidade. Campos (2006) coloca que os gestores deveriam considerar em suas decisões não somente os interesses dos acionistas ou *shareholders*, mas identicamente dos *stakeholders*, se não por dever ético, visto que este é da esfera do indivíduo, mas porque esse comportamento implicará a redução dos custos de agência e transação.

⁸ FREEMAN, R. E. The stakeholder approach revisited. *Zeitschrift für Wirtschafts-und Unternehmensethik*, v. 5, n. 3, p. 228-241, 2004. Tradução nossa.

Em outro estudo publicado, Mcvea e Freeman (2005) vão além de uma revisão teórica, com a proposta inovadora da necessidade de entendermos e tratarmos os *stakeholders*, como indivíduos, e não somente como grupos específicos: “enquanto se considerar os stakeholders apenas papéis, não pessoas reais com nomes, rostos e famílias, então se pode facilmente racionalizar tomando-se de um grupo e dando para outro (talvez àquele ao qual alguém pertença), como um negócio apenas” (MCVEA; FREEMAN, 2005, p.65)⁹. Para esses autores, cada ser humano tem informações, interesses, crenças e valores diferenciados, mesmo exercendo papéis que os classifiquem em grupos de interesse, e as interações ocorrem no dia-a-dia das organizações entre os indivíduos reais e não entre os papéis ou grupos (MCVEA; FREEMAN, 2005). Esta nova concepção consolida o processo de inclusão de elementos subjetivos à noção de *stakeholders*, na construção de um conceito mais pragmático e mais humano.

E diante da necessidade de um melhor entendimento de como são as relações dos indivíduos e/ou dos grupos de interesse com as diversas organizações, e de uma visão mais ampla da importância desse entendimento, foram identificados alguns estudos aplicados, detalhados abaixo.

2.1.1 Estudos aplicados relacionados aos elementos da Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos *Stakeholders*

Já nos anos de 1990, em Santa Catarina, Cardoso (1995) objetivou expor algumas iniciativas em prol da uma gestão democrática nas escolas, ao socializar algumas experiências de gestão compartilhada da Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina – Aaesc, desenvolvidas em várias regiões do estado, em parceria com a Secretaria do Estado da Educação, com secretarias municipais da educação, universidades e outros segmentos representativos da sociedade civil. Neste estudo, o autor refletiu sobre o processo da passagem de uma administração mais centrada na concepção autoritária para uma administração centrada nos princípios democráticos, e apontou a necessidade de uma mudança no conceito, no enfoque teórico e no conteúdo da administração da escola, bem como na própria natureza e prática social da escola. Além disto, Cardoso (1995) aponta como tarefa política e educativa

⁹ MCVEA, J. F.; FREEMAN, R. E. A Names-and-faces approach to stakeholder management how focusing on stakeholders as individuals can bring ethics and entrepreneurial strategy together. **Journal of management inquiry**, v. 14, n. 1, p. 57-69, 2005. Tradução nossa.

da escola a construção de um processo de gestão centrado nos valores e princípios democráticos.

Ao intencionarem contribuir com o avanço das reflexões acerca da prática de ensino de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas em Instituições de Ensino Superior, Bernardes e Martinelli (2004) relataram algumas visitas realizadas a centros e programas de desenvolvimento de Empreendedorismo no Canadá e nos Estados Unidos, e procuraram compreender, entre outros itens, o papel e a importância da conquista da legitimidade dos diversos interessados (*stakeholders*) para o sucesso destes programas/centros. Mesmo que neste presente estudo o modelo norte-americano não seja referência para o contexto educacional brasileiro, como será melhor explicado a seguir, destaca-se como ponto importante a observação dos autores em suas conclusões referente à grande diferença na gestão dos dois centros visitados, Centro da *HEC-Poly-UdeM* e *Harvard Business School*, de estar justamente na credibilidade que foram capazes de receber de seus *stakeholders*, o que ressalta a importância da obtenção da legitimidade dos grupos de interesse às organizações.

Não diferente, Coelho (2009), ao realizar um estudo exploratório junto a gestores sociais de organizações dos três setores – primeiro, segundo e terceiro setor da economia - com o objetivo de avaliar o instrumento proposto na avaliação de projetos sociais, considerou fundamental a perspectiva dos *stakeholders* no estabelecimento dessa avaliação, por intermédio de indicadores de *performance* aos atores envolvidos, segmentados a cada um dos setores. Dentro dos conceitos de gestão pública e privada, relacionados à perspectiva dos *stakeholders*, a autora ressaltou a necessidade de confecção de instrumentos de avaliação que superem a "importação" destes conceitos e que proporcionem “uma ampla releitura capaz de subsidiar o desenvolvimento de tecnologias de gestão social ‘sob medida’ para responder aos desafios estruturais que perpassam nossos dilemas sociais” (COELHO, 2009, p. 441).

Os estudos de Lyra, Gomes e Jacovine (2009) indicaram o conhecimento de cada *stakeholder* de uma organização de base florestal, analisada em seu estudo de caso, como forma a propor melhorias nos relacionamentos da empresa com esses atores e a influenciar positivamente no processo de sustentabilidade empresarial, com o propósito de analisar as ações da empresa e de oferecer alternativas de políticas gerenciais. Para esses autores, é importante uma gestão transparente que não gere conflitos entre a empresa e seus grupos de interesse que nivelem seus conceitos sobre a empresa e, como consequência, o diálogo seja facilitado, de modo que a gestão das partes interessadas tenha vantagens neste processo de uma maior aproximação entre as percepções desses grupos, tanto internos, quanto externos (LYRA; GOMES; JACOVINE, 2009).

Em outros estudos aplicados, no qual um dos objetivos foi analisar a emergência do conceito de *stakeholders* numa melhor compreensão do ensino jurídico nas instituições de ensino superior, dentro do contexto de transformações econômicas, sociais, políticas e tecnológicas, Soares e Sanches (2009) apontaram a visão deste conceito como uma mudança no paradigma do ensino jurídico, de modo a possibilitar a participação de terceiros interessados na estrutura dessas instituições e a criação de dispositivos mais suscetíveis de dar resposta adequada ao mundo exterior.

Posteriormente, ao se buscar entender o conceito de qualidade voltado aos *stakeholders* ligados ao ensino de administração em uma Instituição de Ensino Superior - IES de Joinville – SC, Mainardes, Deschamps e Tontini (2009) replicaram o estudo fenomenográfico de Shanahan e Gerber (2004) sobre as percepções de qualidade dos principais *stakeholders* envolvidos com o mercado educacional australiano, no qual constam oito dimensões para conceber a qualidade percebida dos grupos de interesses que orientem a gestão de uma IES. Mainardes, Deschamps e Tontini (2009) correlacionaram este modelo ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, posto que ambos avaliam a qualidade das IES de forma muito semelhante. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e de corte transversal, por meio de entrevistas a 33 representantes dos grupos de interesses.

Ao identificar as relações entre as partes interessadas e o sistema de mensuração de desempenho das indústrias do Estado de São Paulo associadas ao Centro das Indústrias do Estado de São Paulo - Ciesp, Hourneaux Júnior (2010) apresentou, como uma de suas considerações, a participação das partes interessadas e sua influência na determinação do desempenho organizacional a partir do entendimento da importância destes para as organizações. Segundo o autor, independente do ponto de vista ou da corrente ideológica adotada, as organizações necessitam conhecer os resultados de suas ações, justamente com o intuito de poder geri-los de forma mais efetiva, o que leva a um novo desafio à gestão das organizações que é de gerenciá-las considerando os seus efeitos nos vários públicos existentes em seu ambiente, e ao mesmo tempo, entender este ambiente, representado de diferentes formas por esses públicos que podem influenciar o desempenho da organização (HOURNEAUX JUNIOR, 2010).

Também Mainardes *et al.* (2010), ao categorizar por importância os *stakeholders* de 11 Universidades Públicas Portuguesas, utilizou a instrumentalização desenvolvida por Mitchell, Agle e Wood (1997), bem como as definições de Freeman (1984) de influência dos grupos de interesse, para identificar e classificar por importância, e dentro dos aspectos de poder,

legitimidade e urgência, 21 grupos. Estes autores propuseram um novo modelo para representar os *stakeholders* ligados à universidade, categorizados em seis diferentes tipos – regulador, mandatário, parceiro, passivo, dependente e não *stakeholder*. Entre suas conclusões, apontaram que fazer esta classificação não é um exercício simples, visto que na literatura ainda não há um método consensual de como fazê-lo e faltam modelos operacionais devidamente testados empiricamente.

A importância da análise dos *stakeholders*, com o foco de efetuar avaliações de desempenho das organizações, é igualmente apresentada por Francisco e Alves (2010), ao apresentarem um estudo de caso de uma Organização Sem Fins Lucrativos – OSFL e de seus grupos de interesse, com a conclusão de que estes atores sociais são afetados ou podem afetar a realização dos objetivos de organizações deste segmento.

Em seus estudos, Moysés Filho, Rodrigues e Do Amaral Moretti (2011) buscaram entender a relação no âmbito das pequenas e médias empresas com seus principais *stakeholders*, e como esses as influenciam na adoção de práticas de gestão sociais e ambientais. A partir da premissa de que as pressões que pequenas organizações têm recebido de grupos ou de indivíduos relevantes na implantação de uma gestão fundamentada em ações socialmente responsáveis, os autores interpretaram que estas podem implicar a melhoria da gestão e podem desenvolver práticas que funcionem como atenuação de riscos, a fim de reduzir várias formas de crises na pequena empresa (MOYSÉS FILHO; RODRIGUES; DO AMARAL MORETTI, 2011).

Já na relação entre a gestão social, gestão pública e Teoria dos Grupos de Interesse, com o objetivo de propor novas estruturas, Barros (2005), Cintra (2013), Curvo (2011) e Machado (2013) procuraram identificar os atores e seus papéis, bem como a sua ótica, nos processos de formulação e de criação de indicadores de políticas públicas de Turismo, de Zoneamento e de Medicamentos. Barros (2005) e Cintra (2013) propuseram contribuir às políticas públicas para o turismo das cidades de Londrina – PR, e Florianópolis – SC, respectivamente, à luz da Teoria dos *Stakeholders*, ao identificar os principais grupos ou indivíduos envolvidos da atividade, e ao verificar seu papel e ao observar como cada *stakeholder* poderia contribuir na formulação das políticas públicas do setor. Curvo (2011) identificou e avaliou os *stakeholders* na construção do Zoneamento Socioeconômico e Ecológico do Estado de Mato Grosso, e Machado (2013) identificou os atores sociais, seus respectivos papéis (poder, legitimidade, urgência) e suas arenas decisórias na formulação da Política Nacional de Medicamentos, com o objetivo de questionar os atores envolvidos no

processo das políticas públicas na área de saúde, voltada para a construção da Política Nacional de Medicamentos.

Em outros estudos aplicados, direcionados às IES, Silva, Machado e Domingues (2013) e Gonçalves (2013) procuraram identificar o poder de influência, o entendimento, a compreensão e a classificação dos *stakeholders* no ambiente organizacional de IES no Brasil e no Chile (SILVA; MACHADO; DOMINGUES, 2013) e em Lisboa, Portugal (GONÇALVES, 2013), por meio de estudos de caso. Estes autores observaram o entendimento dos grupos de interesse de cada instituição, o alinhamento destes com a missão, com o objetivo e com as metas das IES, procurando descrever fatores justificativos da importância de cada *stakeholder* para as instituições e sua influência na gestão das mesmas.

No propósito de compreender a ligação entre seu ambiente e as Universidades Modernas Europeias, mais especificamente as IES da Croácia, por meio da análise de seus grupos de interesse, Maric (2013) identificou parâmetros críticos para a análise dos *stakeholders* e da implementação desta análise no setor do ensino superior, associados às principais atividades de gestão de recursos humanos. Neste estudo, a autora analisou doze categorias das partes interessadas nas IES – entidades governamentais, gestores, funcionários, clientes, fornecedores, concorrentes, doadores, comunidades, órgãos reguladores governamentais e não governamentais, intermediários financeiros e investidores - e apontou esta análise como forma de gerar conhecimento sobre os principais atores, de modo que estas instituições promovam melhorias nas suas atividades e nos sistemas de educação, além de se constituírem como organizações altamente competitivas.

Na Tailândia, Sandmaung e Khang (2013) buscaram determinar os indicadores de qualidade das IES a partir das perspectivas dos *stakeholders*, em comparação com a lista de indicadores da Comissão do Instituto de Ensino Superior - OHEC do país, por meio de mais de 2.000 entrevistas às partes interessadas. Neste estudo, foi possível identificar que as expectativas mais importantes dos grupos de interesse não constavam dentro dos indicadores e que vários indicadores da comissão constavam como os últimos itens classificados pelas partes interessadas. Como conclusão, o artigo mostrou a importância de avaliar e comparar as semelhanças e as diferenças entre as múltiplas perspectivas das partes interessadas numa compreensão mais abrangente que leve ao desenvolvimento de indicadores de garantia da qualidade para estas IES.

Todos os estudos apresentados remetem à importância do entendimento da influência dos *stakeholders* na gestão das mais diversas organizações e na construção de suas políticas de gestão, conforme proposto por Freeman (2004). Essas ideias podem ser aplicadas ao se

pensar em novas estruturas, processos e funções dos negócios, e ainda, repensar como funciona o processo de planejamento estratégico, ao se considerar os indivíduos ou os grupos de interesse, e ao se considerar o equilíbrio de seus interesses ao longo do tempo.

Outrossim, diante da necessidade da análise do papel dos indivíduos e dos grupos de interesse nas práticas de gestão das organizações, públicas ou não, surge a inevitabilidade de delimitar os conceitos de práticas e de práticas de gestão, com o propósito de, posteriormente, relacioná-los às práticas de gestão das escolas públicas com a Teoria dos *Stakeholders*.

2.2 Práticas de gestão na escola pública

2.2.1 O conceito de gestão e de práticas de gestão

O conceito de gestão e de suas práticas na Administração, proposto nesta pesquisa, parte de reflexões importantes apontadas por Gherardi (2013), Chanlat (1994; 1996; 2002), e Tenório (1998).

Ao objetivar compreender melhor como as práticas são socialmente sustentadas, aprendidas e constantemente refinadas, Gherardi (2013) descreve prática como um conceito analítico que permite a interpretação de como as pessoas realizam o ser no mundo ativo, ou seja, a concepção de práticas como maneiras de fazer as coisas juntos. A autora define prática como atividade é como olhar para o “construir”, enquanto dar ênfase às práticas como relatabilidade é como “habitar” (GHERARDI, 2013, p.111). Assim, a relatabilidade normativa das práticas é considerada como pragmática, e analisar empiricamente a pragmática da comunicação entre os praticantes permite descrever como as práticas são ensinadas e aprendidas dentro de uma comunidade (GHERARDI, 2013). Esta compreensão das práticas alinha à sugestão da abordagem pragmática proposta por Freeman e McVea (2001), dentro da Teoria dos *Stakeholders*, aqui voltada para o estudo detalhado das situações concretas das escolas nas relações com seus grupos de interesse.

Na abordagem, a partir deste ponto, do conceito de práticas de gestão, outra importante influência está relacionada à concepção das organizações e da sociedade como parte das conclusões de Chanlat (1994): as pessoas, associadas ao universo das coisas, pouco a pouco se convertem em objetos, em um mundo essencialmente dominado pela razão instrumental e pelas categorias econômicas, e no qual são considerados todos como recursos - como grandezas físicas, cujo rendimento deve ser igualmente satisfatório que a ferramenta, a máquina e as matérias primas. Essas considerações associam-se a proposta inovadora de

Mcvea e Freeman (2005) para a Teoria dos Grupos de Interesse, porque os *stakeholders* são entendidos e tratados como indivíduos e não somente como papéis, com informações, crenças e valores diferenciados.

E no que tange a conceito de gestão, Chanlat (1996) considera que modo de gestão é um conjunto de práticas administrativas executadas pela organização, visando atingir seus objetivos fixados, e de uma forma mais ampla, compreendido como (1) a organização do trabalho, (2) o estabelecimento de condições de trabalho, (3) o tipo de estruturas organizacionais, (4) a natureza das relações hierárquicas, (5) os sistemas de controle e avaliação dos resultados, (6) as políticas de gestão de pessoal e (7) os objetivos, os valores e a filosofia de gestão. Chanlat (1996) ressalta que todo método de gestão é influenciado ao mesmo tempo pelos fatores internos e por fatores externos da organização. Estes fatores, relacionados aos atributos descritos por Mitchell, Agle e Wood (1997), estão presentes nas relações dos *stakeholders* com qualquer organização.

Uma importante consideração de Chanlat (1996) é o apontamento dos dois componentes que o modo de gestão possui: um componentes abstrato, prescrito, formal e estático, o que ele chama de modo de gestão prescrito; e um componente concreto, real, informal e dinâmico, qualificado de modo de gestão real. Para este autor, a relação entre estes dois componentes e a dinâmica entre os principais agentes internos é responsável pelos níveis de tensão dentro das organizações, e qualquer modificação nas organizações só será possível se o método de gestão prescrito se aproximar o máximo possível do modo de gestão real (CHANLAT, 1996).

Ainda sobre o modo de gestão, Chanlat (1996) cita o método de gestão participativo como uma forma de reencontrar as experiências de reestruturação de tarefas como também as modificações técnicas dos processos e suas relações. Para Chanlat (1996), este modo de gestão parte do princípio de que o ser humano é uma pessoa responsável à qual se deve conceder toda a autonomia necessária na realização da tarefa, o que acorda com a ideia de Paro (2009), citada anteriormente, a respeito da participação democrática na administração da escola pública, com a visão do ser humano organizado politicamente, para que a direção seja feita com os dirigidos, e assim, florescer a liberdade e a convivência dialógica e negociada.

Em outra abordagem importante do conceito gestão, a gestão social aponta a uma visão participativa dos atores sociais envolvidos, que acorda ao proposto na Teoria dos *Stakeholders*. Tenório (1998), ao se referir à relação sociedade-estado, aponta inicialmente um conceito de gestão tradicional, a partir da gestão estratégica, definida como “um tipo de ação social utilitarista, fundada no cálculo de meios e fins, e implementada através da

interação de duas ou mais pessoas, na qual uma delas tem autoridade formal sobre outras” (TENÓRIO, 1998, p.14). E como contraposição a este modo de gestão, a gestão social “contrapõe-se à gestão estratégica na medida em que tenta substituir a gestão tecnoburocrática, monológica, por um gerenciamento mais participativo, dialógico, no qual o processo decisório é exercido por meio de diferentes sujeitos sociais” (TENÓRIO, 1998, p.16).

Esses conceitos de gestão remetem à perspectiva de práticas de gestão mais participativas, nas quais os atores sociais atuam ativamente nos processos de elaboração de políticas e de tomada de decisão (TENÓRIO, 1998), como contraposição à concepção utilitarista das organizações e das pessoas, apontadas por Chanlat (1994).

Além dos conceitos, é importante apontar duas importantes considerações sobre gestão, ainda de acordo com Chanlat (2002). Primeiramente, em nível linguístico, o autor constata que as palavras gestão, *management*, gerir, *manager*, gestor (termos conforme Chanlat, 2002) pertencem hoje em dia ao vocabulário naturalmente utilizado nas trocas do dia-a-dia, e cita como exemplo que, em muitos casos, nossas emoções não se expressam, mas gerem-se. Depois, ao fazer referência às organizações e à gestão pública, Chanlat (2002) aponta que as noções e os princípios administrativos oriundos da empresa privada têm invadido amplamente as escolas, as universidades, os hospitais, as administrações, os serviços sociais, e outros diversos serviços públicos.

Estes conceitos de gestão e suas considerações abrem caminho para outros questionamentos: quais relações entre a escola e seus *stakeholders* constituem-se como práticas; existem diferenças entre as práticas de gestão prescritas e descritas (ou reais); e qual a problemática da invasão das noções e dos princípios administrativos nos serviços públicos. Neste último questionamento, Chanlat (2002) registra que a natureza do serviço público não é redutível àquela de uma empresa privada. Ao acompanhar o ponto de vista weberiano¹, o autor cita que o *éthos*, ou a natureza do serviço público, está em acordo com o modelo de organização conduzido pela direção administrativa burocrática - um modelo de organização mais eficiente que tipos antigos (carismática e tradicional), que se apoia sobre o profissionalismo, o saber, a competência, a integridade, a impessoalidade, a independência e a certa ética do bem comum ou do interesse geral, e ainda, que se impõe pelo fato de atender às exigências de uma sociedade racional movida ao mesmo tempo por imperativos de eficiência e imperativos democráticos (a igualdade de todos diante da lei e dos serviços) (CHANLAT, 2002). E a introdução de formas empresariais de gestão no sistema público talvez seja uma ameaça a essa separação das ordens de existência, dado que todas as esferas seriam reguladas

pelo mesmo *éthos* – o dos negócios – com o risco da imparcialidade, do tratamento igualitário e do interesse geral desaparecerem à longo prazo, em benefício de mecanismos cada vez mais mercantis (CHANLAT, 2002).

Por conseguinte, segue a abordagem do conceito de práticas de gestão na escola pública e suas implicações, e em seguida, os estudos teóricos e aplicados relacionados às práticas de gestão na escola pública com seus grupos de interesse.

2.2.2 As práticas de gestão na escola pública e suas implicações

Inicialmente, e segundo Luck (2006), o termo gestão surgiu, dentro do ambiente escolar, na superação dos desafios decorrentes da administração escolar, baseado nos conceitos da Administração e aplicados de maneira prática na realidade brasileira, fazendo necessária a abrangência da gestão educacional, dada pela articulação dinâmica do conjunto entre as diversas atuações, práticas sociais e ações que orientam o ensino.

Diante de tal realidade, dentro da escola também existe um modo de gestão - um conjunto de práticas administrativas executadas direcionadas a atingir objetivos fixados de uma forma mais ampla - que estabelece a organização do trabalho, as condições de trabalho, o tipo de estrutura organizacional, a natureza das relações hierárquicas, os sistemas de controle e de avaliação dos resultados, as políticas de gestão de pessoal e os objetivos, os valores e a filosofia de gestão (CHANLAT, 1996).

E não diferente, a escola tem suas práticas de gestão influenciadas, ao mesmo tempo, pelos fatores internos e externos da organização (CHANLAT, 1996; MOTTA; VASCONCELOS, 2006), bem como pelas relações com seus *stakeholders* (FREEMAN, 2004), denominados como agentes internos e externos que interagem com a escola e classificados em professores, alunos, funcionários da escola, governo, pais (família), membros da comunidade (ou comunidade) e entidades sociais (DE OLIVEIRA BRITO, 2011; DE OLIVEIRA BRITO; CARNIELI, 2011), e também classificados segundo a variação dos atributos de poder, legitimidade e urgência existentes nessas relações, como adormecidos, dominantes, perigosos, reivindicadores, dependentes, arbitrários e definitivos (MITCHELL; AGLE; WOOD, 1997).

Como complementação, as práticas de gestão escolar, enquanto categorias de análises, acordam com o exposto por Motta (1984), para quem o ato de administrar pode ser visto de modo descritivo, como planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar; e de modo político, como uma forma de exercer um poder delegado. De acordo com Motta (1984), o

poder exercido é considerado nas suas várias modalidades de exercício que permeiam as relações sociais, com destaque ao poder exercido por um conjunto de administradores profissionais que se estruturam hierarquicamente e que, em nome da racionalidade e do conhecimento, planejam, organizam, coordenam, comandam e controlam, por uma relação de mando e subordinação, uma determinada coletividade. Diante desta modalidade de poder, surgem os diversos aspectos coercivos da administração, e uma forma de minimizá-los é a participação - uma participação evidente e não de modalidades de manipulação camufladas sob este rótulo:

A preocupação com a participação decorre da ideia de que a sociedade ou as coletividades menores como a empresa ou a escola são pluralistas, constituindo-se num sistema de pessoas e grupos heterogêneos, e que, por isto mesmo, precisam ter seus interesses, suas vontades e seus valores levados em conta (MOTTA, 1984, p. 202).

À vista disto, é importante ressaltar as consequências da invasão das noções e dos princípios administrativos oriundos da empresa privada, a qual Chanlat (2002) refere-se, na educação, e então denominada por Freitas (2011) de neotecnismo. Este termo foi aplicado por Freitas (2011) à nova investida liberal/conservadora na política educacional, apresentada pelo autor como teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia”, e na qual se propõe a mesma racionalidade técnica dos princípios administrativos, na forma de padrões de aprendizagem medidos em testes também padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), elevada à condição de pilares da educação contemporânea.

Esse movimento neotecnista, com base na responsabilização, meritocracia e privatização da educação, e a visão neoliberal, citada na introdução deste estudo, configuram-se de maneira nítida nas propostas educacionais de controle do aparato escolar, e têm como objetivo organizar a educação como os negócios são organizados: o que é bom para o mercado é bom para a educação (FREITAS, 2011). De acordo com Freitas (2011), esse objetivo justificaria todo o contexto de pressão sobre as escolas e professores, como se a eles coubessem produzir o equilíbrio do sistema - uma oportunidade dada e dependente do tamanho do esforço despendido de cada um, ou mesmo do esforço da figura do diretor, que levaria a resultados diferentes, e que fundamenta as desigualdades sociais – a base da “responsabilização” e/ou “meritocracia”. Esse autor traz a proposta de incorporar a utilização dos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização na educação é uma cópia da política educacional norte-americana nos últimos dez anos, denominado “*corporate reformers*”, ou reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012). Essa proposta visa

tão somente garantir, tal como na China, a receita de sucesso da era da revolução de serviços, baseada em mão de obra farta, barata e sem proteção trabalhista. Essa receita é o interesse que norteia as corporações na proliferação de uma agenda educacional “dura”, com testes padronizados, não só para medir o conhecimento dos alunos, mas para medir o nível socioeconômico como forma de redirecionamento da força de trabalho (FREITAS, 2011).

Ao se considerar a natureza da gestão privada diferente da gestão pública, os efeitos e os aspectos coercivos da invasão dos princípios administrativos nas escolas, e a responsabilização da desigualdade social aos próprios atores sociais envolvidos, vem à tona a preocupação com a participação da sociedade na gestão escolar, conforme destaca Motta (1998). E ainda associam-se à indagação de Paro (2009, p.456): “como pode, pois, aplicar-se à escola (uma instituição sabidamente do âmbito do diálogo e da afirmação de subjetividades, não da dominação) os mesmos princípios e métodos administrativos da empresa capitalista, sem que os meios contradigam os fins?”. Como proposta nas respostas desse questionamento e outros da mesma natureza, Paro (2009) aponta como caminho na amenização dessas diferenças, a garantia da participação democrática dos grupos de interesse na administração da escola pública. Esse autor, a respeito da organização política com o objetivo de garantir esta participação, conclui que:

É preciso supor uma sociedade de humanos, muito pouco desenvolvida politicamente, para admitir que o alcance de objetivos por meio do esforço coletivo só se faça pela forma de uma direção monocrática das vontades, que se destaca acima do grupo dirigido. O ser humano, em vez disso, pode muito bem organizar-se politicamente, de maneira a que a direção seja a manifestação da vontade do próprio grupo, cuja coordenação, como o próprio termo indica, seja feita não sobre os dirigidos, mas com eles. E essa é a forma por excelência numa sociedade que pretenda fazer-se cada vez mais propícia ao florescimento da liberdade e da convivência dialógica e negociada entre pessoas e grupos que se afirmem como sujeitos, autores de suas histórias individuais e coletivas. (PARO, 2009, p.461)

Além disto, uma sociedade formada por pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos e autores de suas histórias vão impedir a “coisificação” das pessoas em recursos, em conformidade ao que Chanlat (1994) concluiu como consequência de um mundo essencialmente dominado pela razão instrumental e por categorias econômicas.

Não diferente, esta preocupação com a participação apontada por Motta (1984) e Paro (2009), acorda com o objetivo social deste estudo e é justificado pelas ponderações de Freeman e McVea (2001) sobre a formulação das práticas de gestão voltadas para o respeito do bem-estar dos *stakeholders*, em vez de tratá-los como meios para um fim corporativo.

Não obstante, a Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu artigo 206, garante a gestão democrática do ensino público, em forma de lei, como princípio base para ministrar o ensino (CURY, 2005; BRASIL, 1988).

Esse tipo de gestão é análoga ao que Dias (2004) considera a mais adequada no desenvolvimento e a orientação das atividades a ser realizada nas escolas. A gestão democrática do ensino público, além de envolver o Sistema de Ensino na sua totalidade, possibilita a participação e envolvimento de seus componentes e proporciona mais satisfação na execução das tarefas, para obter como resultado, a presença de entusiasmo entre gestores, professores, técnicos e alunos, com um sentimento de maior envolvimento com o projeto escolar (DIAS, 2004).

Contudo, no intuito de finalizar o tema das práticas de gestão nas escolas públicas, é importante alertar que essa gestão democrática e participativa necessita ir contra a via conhecida de um protagonismo assinalável no discurso nas tomadas de decisões políticas, segundo ao que Lima (2014) reforça existir nas concessões instrumentais de descentralização e de autonomia, na conjuntura gerencial técnico-implementativa ou reguladora. Essas concessões teriam apenas o objetivo de manter ou reforçar as políticas educativas de feição neoliberal, “reconceitualizadas de modo a apoiar a recentralização política, a par da devolução de encargos, da criação de mercados educacionais e da subordinação dos atores escolares, do currículo e da pedagogia, a novos poderes e interesses” (LIMA, 2014, p. 151), em acordo com as implicações expostas anteriormente, descritas por Freitas (2011) e Motta (1998).

E a seguir, com o intuito de compreender a participação dos atores sociais na gestão democrática-participativa do ensino, seguem alguns estudos teóricos e aplicados que relacionam o tema educação e gestão escolar à Teoria dos Grupos de Interesse.

2.2.3 Estudos teóricos e aplicados de práticas de gestão na escola pública relacionadas a seus grupos de interesse

Acerca da participação ativa dos grupos de interesse nas práticas de gestão da escola pública, Luck (1998) aponta sobre a modalidade da gestão escolar participativa a partir do entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização.

Nos estudos aplicados de Krawczyk (1999), a respeito da gestão da escola pública relacionada à Teoria dos *Stakeholders*, é possível outra visão da gestão escolar. Estes estudos tiveram por objetivos analisar as propostas de política educacional em gestão escolar dos governos de 11 municípios de diferentes regiões do país, no período de 1993-1996, e discutir a racionalidade dessas novas formas de organização e gestão. Este autor partiu da abordagem das relações contidas na gestão da escola, e destacou a possibilidade de “pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola” (KRAWCZYK, 1999, p.117). Embasada em suas reflexões e nas conclusões de suas análises, Krawczyk (1999) remeteu a gestão escolar às suas relações com os atores sociais, ao pensá-la como uma ponte erguida entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica, que não começa nem termina nos estabelecimentos escolares.

Também com o intuito de definir os grupos de interesses na gestão escolar, e ao discutir o tema gestão democrática na escola e suas bases epistemológicas, políticas e pedagógicas, Santos (2004) denominou os atores sociais como os diretores, coordenadores, professores, pais, alunos e etc., considerados sujeitos ativos do processo, de forma que sua participação no processo deve acontecer de forma clara e com responsabilidade, enfatizando a participação e a autonomia como dois princípios básicos da gestão democrática.

Em outra pesquisa, com os objetivos de estudar as determinações da estrutura organizacional e didática da escola pública fundamental sobre a qualidade de ensino, de investigar a visão dos atores escolares sobre tais determinações, e ainda, de discutir as dimensões de uma (re)definição do efetivo papel sociopolítico da educação escolar, Paro (2007) realizou uma investigação empírica por meio de um trabalho de campo na rede pública de ensino fundamental, com a coleta de dados por meio de observação e de entrevistas semiabertas, no período de agosto de 2000 a julho de 2003. Uma das conclusões deste autor a respeito da estrutura técnica da escola de ensino fundamental, e associada à importância dos estudos das relações da escola e de seus *stakeholders*, foi que a estrutura administrativa da escola deve promover uma radical mudança na forma de organização do poder e da autoridade na gestão da escola, bem como promover o imprescindível envolvimento da comunidade externa à escola. E para isto, é preciso um fortalecimento dos mecanismos de participação coletiva e a adoção de competentes mecanismos de participação capazes de atrair pais e demais componentes (*stakeholders*), na convicção de que sua participação não é apenas um direito de participação, mas uma necessidade da escola (PARO, 2007).

Embora nessa dissertação o modelo norte-americano não seja considerado como referência no contexto educacional brasileiro, o trabalho de Maguire e Ball (2007) dão uma

importante contribuição em relação a importância da visão dos *stakeholders* dentro das escolas básicas no Reino Unido e nos Estados Unidos. Ao usar o conceito de discurso, com base no trabalho de Michel Foucault, para contrastar algumas formas pelas quais o professor é posicionado e construído dentro das reformas nas políticas nesses países, esses autores procuraram sinalizar as diferenças na reforma educacional e no discurso nestes dois contextos nacionais. Os autores apontaram que as tentativas de ampliar a base do processo decisório das escolas básicas, de inclusão dos professores e das comunidades nos Estados Unidos se apoiam no conceito de *stakeholders* como um conceito abrangente, que dá aos professores, pais e estudantes uma opinião válida do que se pode contar como educação. Isso não ocorre no Reino Unido. Nos Estados Unidos este processo é denominado como Processo Decisório Partilhado – PDP, e as escolas PDP bem sucedidas possuem as decisões guiadas por uma visão do futuro construída coletivamente com a consciência dos *stakeholders* acerca do tipo de escola que querem ser (MAGUIRE; BALL, 2007).

O trabalho desenvolvido por Finger e Piassa (2008), dentro do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná, com o objetivo de analisar o processo de gestão escolar e o papel de seus vários participantes, trouxe uma importante questão para a gestão escolar pública em relação aos seus grupos de interesse: na materialização da gestão democrática é preciso passar pela mobilização das pessoas e ainda, obter envolvimento e comprometimento de todos, num repensar da escola em termos de espaço, tempo, disciplina entre outros (FINGER; PIASSA, 2008). Este trabalho, diante desta questão apontada do envolvimento e comprometimento, faz um importante questionamento: “como mobilizar-se”? Conforme as autoras, a gestão é algo que se constrói e se faz cotidianamente em relação com o outro, além de que todos “gestionamos” a escola (FINGER; PIASSA, 2008).

Os estudos de Finger e Piassa (2008) dão ênfase às práticas de gestão que privilegiam uma abordagem democrática participativa da gestão escolar e às práticas que proporcionam condições de participação democrática na tomada de decisão a respeito do destino da escola e na sua administração, e vão de encontro ao que Paro (2007) também estabelece como práticas da gestão escolar, como trazer os pais para o convívio da escola, buscar formas de conseguir a adesão da família, de forma a oferecer condições de diálogo, de convivência humana, com o intuito de que haja participação da população ou dos responsáveis pelos estudantes e de se fazer uma escola pública em acordo com seus interesses de cidadão. Conjuntamente, os estudos de Rocha e Oliveira (2010) assumem o risco de indicar, dentre várias ações, a divisão

do poder no interior da escola e abrir canais de participação da comunidade, como um pressuposto fundamental da gestão democrático-participativa.

Nas pesquisas realizadas por De Souza (2009), ao se propor levantar elementos importantes capazes de pensar os problemas tanto da compreensão quanto da efetivação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, foram discutidas as relações entre a política, o poder e a democracia na escola pública. Nestes estudos, a problemática da gestão democrática e a diferença da gestão das escolas públicas foram descritas como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, e a escola é financiada por todos e para todos, compreendida como uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos (DE SOUZA, 2009).

Quanto às práticas de gestão na escola pública, de modo a garantir a gestão pública democrática que comunique com a Teoria dos Grupos de Interesses, De Souza (2009) considera que é certo não parecer haver democracia sem a participação das pessoas na gestão da coisa pública, e que há pelo menos três aspectos importantes a se registrar acerca desse fenômeno: o primeiro diz respeito à normalização e à normatização da participação; o segundo, refere-se justamente à não-participação, entendida como ação política estratégica em reação às políticas adotadas por determinados governantes, por meio de movimentos de rejeição à participação nas decisões; e o último aspecto se relaciona menos com a participação, mas mais com a associação entre democracia e participação nos processos de tomada de decisões. Para tanto, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade (DE SOUZA, 2009), ações que podem ser entendidas como práticas de uma gestão participativa democrática.

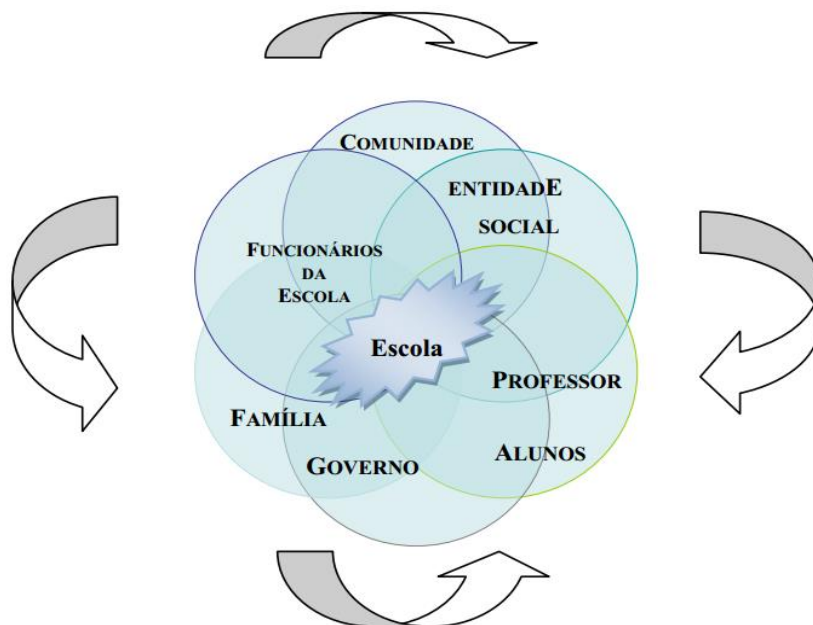
Em outro estudo, no qual os benefícios proporcionados aos *stakeholders* são medidas com o objetivo de compreender melhor como se deve fazer uma auto-avaliação numa organização pública escolar, Monteiro (2009) aplicou numa escola pública de Portugal, a ferramenta *Common Assessment Framework* – CAF, uma ferramenta de auto-avaliação do setor público, inspirada no Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* – EFQM e adaptado pelo Projeto Qualis – Qualidade e Sucesso Educativo. Este projeto tem como finalidade criar e implementar um instrumento de auto-avaliação nas escolas básicas de Portugal, na Região Autónoma dos Açores, para melhorar a qualidade e promover o sucesso escolar. Neste estudo, Monteiro (2009) aponta a dificuldade de desenvolver técnicas de medição da qualidade, que satisfaçam de igual forma todos os

stakeholders, além de apresentar que este fato como mais relevante nos casos dos sistemas de ensino.

Com o objetivo de ouvir diferentes perspectivas em relação ao processo de consolidação da Gestão compartilhada, seu significado e limitações no contexto da escola pública do Distrito Federal, Rocha e Oliveira (2010) identificaram a presença do ideário empresarial neoliberal capitalista nos processos pedagógicos e administrativos escolares públicos, via política pública do governo, de caráter técnico-burocrático, em conformidade ao citado anteriormente por Tenório (1998), Chanlat (2002) e Freitas (2011) acerca dos processos de gestão. Rocha e Oliveira (2010) traçaram uma linha de ação que mude este contexto, que exige compromisso firmado pelas lideranças de todos os países de capitalismo dependente, para otimizar e democratizar o ensino público como um contraponto ao perfil de governo consubstanciado pelo tripé capitalismo, neoliberalismo e globalização, e como uma prática a níveis federal, estadual, municipal e Distrito Federal.

Ainda na área da gestão escolar, os estudos aplicados de De Oliveira Brito (2011), com base nos conceitos da Teoria dos *Stakeholders* de Freeman (1984), por meio de um estudo de caso de uma escola pública do Distrito Federal e com o objetivo de constatar a aplicação do modelo de gestão compartilhada, apontam o conceito de *stakeholders* como toda a comunidade escolar – os grupos ou indivíduos que afetam e são afetados pelo processo educacional (Figura 3). Em sua pesquisa, este autor pondera que a escola se enriquece pela troca de experiências e pelas oportunidades que são criadas no contexto de desenvolver parcerias e de conquistar reconhecimento dentro da comunidade local, com o objetivo de, não só promover melhorias e aperfeiçoamento da instituição educacional, mas também promover benefícios para os membros daquela localidade.

Figura 2 - Os *stakeholders* que afetam e são afetados pelo processo educacional

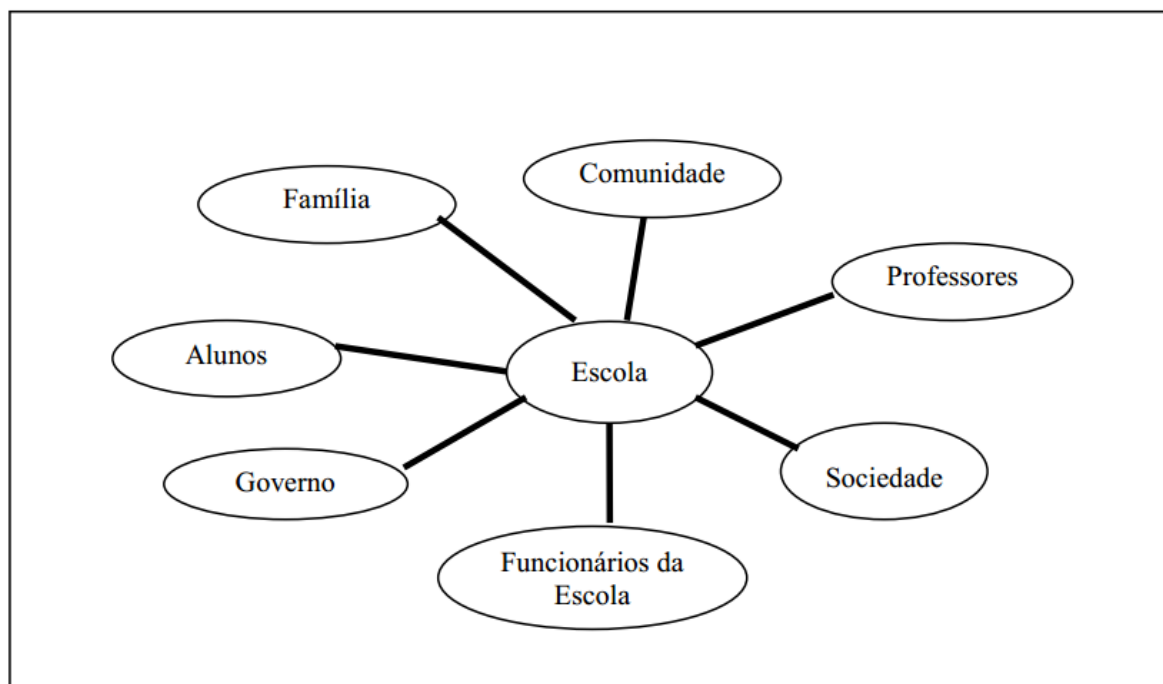


Fonte: De Oliveira Brito, 2011.

Em outro estudo teórico, com o objetivo de analisar como o conceito da gestão participativa é introduzido e trabalhado dentro do meio escolar, e que aborda a Teoria dos *Stakeholders*, De Oliveira Brito e Carnieli (2011) apontam que cada um dos agentes internos e externos que interagem com a escola é considerado como um *stakeholder*, classificando-os em professores, funcionários, alunos, pais e membros da comunidade (Figura 3). Segundo estes autores, esses agentes formam a comunidade escolar e interagem no processo de planejamento e execução dos processos administrativo-pedagógicos da escola dentro de um modelo de gestão escolar participativa. E ainda, ao fazerem referência às práticas de gestão escolar direcionada aos *stakeholders*, sugerem a adoção do enfoque da gestão para o administrador da escola pública:

O administrador irá buscar parceria com todos os *stakeholders* envolvidos e/ou afetados no processo organizacional no momento de tomar decisões, tais como os momentos de realizar as seguintes tarefas que são intrínsecas ao processo de gestão: desenvolver estratégias; definir missões; estabelecer metas e objetivos; dimensionar recursos; planejar as aplicações desses recursos; efetuar análises de cenários e promover diagnósticos; solucionar problemas; impulsionar o processo de inovação organizacional constante; aplicar e gerenciar conhecimento e agregar valor aos serviços prestados (DE OLIVEIRA BRITO; CARNIELI, 2011, p.30)

Figura 3 – Comunidade Escolar – os *stakeholders* que afetam e são afetados pelo processo educacional



Fonte: De Oliveira Brito e Carnielli (2011).

Ao avaliar e conhecer os principais traços, características ou práticas estruturais da gestão predominantes nas escolas municipais de Fortaleza – CE, por meio de uma coleta de dados junto aos representantes dos *stakeholders* do ambiente interno das escolas – alunos, técnicos, professores e gestores – Marinho e Lima (2012) indicaram a presença da gestão democrática participativa. Segundo esses autores, essa presença pressupõe mudanças estruturais na estrutura organizacional e novas formas de administração, que devem ser realizadas com um prévio planejamento para garantir que ocorram efetivamente, e de modo a não gerar conflitos, nem a falta de comprometimento dos envolvidos no sistema escolar, já que a participação é uma maneira de interação entre os tipos funcionais que tem o objetivo de tentar solucionar os problemas e interferir nas ações (MARINHO; LIMA, 2012).

Em outro estudo, com o objetivo de demonstrar a necessidade de uma gestão escolar pública descentralizada, Silva e Kayser (2013) citam o termo ‘atores envolvidos’ e apontam como caminho na promoção de uma gestão democrática, embora sigam a tese da “responsabilização” apontada por Freitas (2011):

O gestor democrático deve ter conhecimento específico da gestão escolar e administrativa, deve ser inovador, incentivador de todos os atores envolvidos estimulando-os e motivando-os e consequentemente desenvolvendo um processo formativo dos mesmos visando à reconstrução, reorganização de conhecimentos, favorecendo um ambiente agradável e humanizador. Esta nos parece ser a proposta de uma escola nova democrática, a qual

desenvolve projetos junto à comunidade escolar e local e assim valorizando os conhecimentos e as expectativas nativas da comunidade no que tange ao sistema de ensino da escola. (SILVA; KAYSER, 2013, p.153)

Ainda dentro deste contexto, Silva e Kayser (2013) consideram que o slogan ‘Todos pela Educação’ deve ser realmente assumido por todos os atores sociais, “pois todos são corresponsáveis pela educação que temos e pela educação que queremos” (SILVA; KAYSER, 2013, p.159). Faz-se necessário um parêntese na intenção de esclarecer que o movimento Todos pela Educação está diretamente ligado a ONG’s, a Institutos e a outras organizações fortemente financiadas por empresas e corporação privadas, que agem para convencer lideranças políticas e educacionais a seguir a tese da “responsabilização” (FREITAS, 2011).

Similarmente, ao analisar junto a uma escola da rede pública do Distrito Federal que foi agraciada com o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar¹⁰ em 2009, e situada em uma localidade com poucos recursos financeiros, De Oliveira Brito e Síveres (2015), ao realizar um estudo de caráter qualitativo e exploratório, observaram as ações e principalmente, o grau de participação dos atores, que se unem em torno de um único objetivo: a qualidade no ensino. O objetivo deste estudo foi analisar as características da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada, e nele foram identificados elementos importantes e motivadores desta participação:

Comprometimento da gestão em formular e implementar um projeto político-pedagógico – PPP que favorece a participação da comunidade escolar, estabelecimento de canais de comunicação eficientes entre os membros da comunidade escolar; criação de eventos no calendário escolar que propiciam a ação efetiva de pais e familiares dentro da escola, tais como oficinas, comemorações, gincanas e reuniões; respeito; e estabelecimento de diálogo franco e aberto entre todos (DE OLIVEIRA BRITO; SÍVERES, 2015, p. 20)

Estes estudos teóricos e aplicados constituíram uma revisão da literatura, que relacionam a Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos *Stakeholders* às práticas de gestão da escola pública, de modo a conduzir a interpretação e a compreensão da realidade do estudo proposto.

Quadro 4 - Resumo dos estudos teóricos e aplicados sobre o tema

¹⁰ O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar é uma realização conjunta do Conselho Nacional de Secretários de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e da Fundação Roberto Marinho. Segundo seus organizadores, visa contribuir para que as escolas incorporem uma cultura de auto-avaliação de seu processo de gestão, de modo a destacar e disseminar as experiências de referência na área (Fonte: <http://www.premiogestaoescolar.org.br/>).

Lócus das pesquisas:	Organizações Privadas		
Autor(es)	Objetivos do estudo	Métodos	Resultados
Lyra, Gomes e Jacovine (2009)	Propor melhorias nos relacionamentos de uma organização de base florestal com seus <i>stakeholders</i> e influenciar positivamente no processo de sustentabilidade empresarial, por meio da análise das ações da empresa.	Pesquisa qualitativa e caracterizada como estudo de caso, na qual foram aplicados o diagrama de Venn de Mitchell, Agle e Wood (1997 e a matriz de Savage, Nix, Whitehead e Blair (1991).	Concluíram ser importante uma gestão transparente para não gerar conflitos entre a empresa e seus grupos de interesse para que eles nivelem seus conceitos sobre a empresa e, como consequência, o diálogo seja facilitado, de modo que a gestão das partes interessadas tenha vantagens neste processo de uma maior aproximação entre as percepções desses grupos, tanto internos, quanto externos.
Mainardes, Deschamps e Tontini (2009)	Entender o conceito de qualidade para os <i>stakeholders</i> ligados ao ensino de administração em uma Instituição de Ensino Superior - IES de Joinville – SC.	Pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e de corte transversal, por meio de entrevistas a 33 representantes dos grupos de interesses.	Replicaram o estudo fenomenográfico de Shanahan e Gerber (2004) sobre as percepções de qualidade dos principais <i>stakeholders</i> envolvidos com o mercado educacional australiano; e ainda, correlacionaram este modelo ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, posto que ambos avaliam a qualidade das IES de forma muito semelhante, encontrando as mesmas dimensões de análise.
Soares e Sanches (2009)	Analisar a emergência do conceito de <i>stakeholders</i> para uma melhor compreensão do ensino jurídico nas instituições de ensino superior, dentro do contexto de transformações, de forma a demonstrar a necessidade de reflexão sobre a metodologia do ensino do Direito, bem como a análise da emergência do conceito de <i>stakeholders</i> no ensino jurídico.	Análise bibliográfica e documental.	Apontaram a visão deste conceito como uma mudança no paradigma do ensino jurídico, de modo a possibilitar a participação de terceiros interessados na estrutura dessas instituições e a criação de dispositivos mais suscetíveis de dar resposta adequada ao mundo exterior
Hourneaux Júnior (2010)	Identificar as relações entre as partes interessadas e o sistema de mensuração de desempenho das indústrias do Estado de São Paulo associadas ao Centro das Indústrias do Estado de São Paulo – Ciesp.	Pesquisa empírica, descritiva e exploratória, pelo uso do método Survey.	Independente do ponto de vista ou da corrente ideológica adotada, as organizações necessitam conhecer os resultados de suas ações, justamente para poder geri-los de forma mais efetiva, o que leva a um novo desafio para a gestão das organização que é de gerenciá-las considerando os seus efeitos para os vários públicos existentes em seu ambiente, e ao mesmo tempo, entender este ambiente, representado de diferentes formas por esses públicos que podem influenciar o desempenho da organização.

Moysés Filho, Rodrigues e Do Amaral Moretti (2011)	Entender a relação no âmbito das pequenas e médias empresas com seus principais <i>stakeholders</i> , e como esses as influenciam na adoção de práticas de gestão sociais e ambientais.	Estudos de casos múltiplos em empresas âncoras, membros do Instituto Ethos e participantes do Programa TEAR.	A partir da premissa de que as pressões que pequenas organizações têm recebido de grupos ou de indivíduos relevantes para implantar uma gestão fundamentada em ações socialmente responsáveis, os autores interpretaram que estas podem implicar a melhoria da gestão e podem desenvolver práticas que funcionem como atenuação de riscos, a fim de reduzir várias formas de crises na pequena empresa.
Lócus das pesquisas:	Organizações Sem Fins Lucrativos ou Organizações Não Governamentais Nacionais		
Autor(es)	Objetivos do estudo	Métodos	Resultados
Cardoso (1995)	Socializar algumas experiências de gestão compartilhada da Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (Aaesc) relacionadas à gestão compartilhada.	Estudo qualitativo, de cunho exploratório.	Concluiu que a participação dos atores sociais é conquistada, por ações e relações que se dão na realidade concreta, na qual a coerência entre o discurso e a prática é um aspecto fundamental. Além disto, não é suficiente permitir formalmente que a comunidade participe da administração da escola, mas que é preciso haver condições que propiciem essa participação. E ainda, o significado social da prática de cada um contribuir para aumentar a autonomia didático-administrativa e financeira da escola; e que nesse processo de democratização da gestão escolar é indispensável que a escola respeite a realidade local.
Coelho (2009)	Propor e avaliar um instrumento de avaliação de projetos sociais.	Estudo exploratório junto a gestores sociais de organizações dos três setores da economia.	Considerou fundamental a perspectiva dos <i>stakeholders</i> para estabelecer essa avaliação, por intermédio de indicadores de performance para os atores envolvidos, segmentados para cada um dos setores.
Francisco e Alves (2010)	Efetuar avaliações de desempenho numa Organização Sem Fins Lucrativos, com base no estudo de seus grupos de interesse.	Proposta de um estudo de caso – no presente artigo, a pesquisa não estava concluída.	Concluíram sobre a importância de analisar os <i>stakeholders</i> , para fazer a avaliação de desempenho destas organizações; e ainda, que estes atores sociais são afetados ou podem afetar a realização dos objetivos de organizações deste segmento.
Lócus das pesquisas:	Organizações Públicas Nacionais		
Autor(es)	Objetivos do estudo	Métodos	Resultados

Krawczyk (1999)	Analisar as propostas de política educacional em gestão escolar dos governos de 11 municípios de diferentes regiões do país, no período de 1993-1996, e discutir a racionalidade dessas novas formas de organização e gestão.	Análise bibliográfica e documental, das propostas políticas desses 11 municípios, pertencentes às Prefeituras, da gestão de 93-96.	Este autor partiu da abordagem das relações contidas na gestão da escola, e destacou a possibilidade de “pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola”, e remeteu a gestão escolar às suas relações com os atores sociais, ao pensá-la como uma ponte erguida entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica, que não começa nem termina nos estabelecimentos escolares.
Barros (2005)	Identificar indicadores que subsidiem a formação de políticas públicas locais para o turismo sob a ótica dos <i>stakeholders</i> institucionais estratégicos.	Estudo de caso no município de Florianópolis - entrevistas, questionários, pesquisa em documentos e na internet.	Verificou-se a insipiência e dificuldade do poder público municipal da cidade em traçar políticas públicas integradas, com a participação de todos os interessados no turismo.
Paro (2007)	Estudar as determinações da estrutura organizacional e didática da escola pública fundamental sobre a qualidade de ensino; investigar a visão dos atores escolares sobre tais determinações; e ainda, discutir as dimensões de uma (re)definição do efetivo papel sociopolítico da educação escolar.	Investigação empírica com trabalho de campo na rede pública de ensino fundamental, com a coleta de dados por meio de observação e de entrevistas semiabertas, no período de agosto de 2000 a julho de 2003.	Conclusões a respeito da estrutura técnica da escola de ensino fundamental, associada à importância dos estudos das relações da escola e de seus <i>stakeholders</i> : a estrutura administrativa da escola deve promover uma radical mudança na forma de organização do poder e da autoridade na gestão da escola, bem como promover o imprescindível envolvimento da comunidade externa à escola. Para isto, é preciso um fortalecimento dos mecanismos de participação coletiva e a adoção de competentes mecanismos de participação capazes de atrair pais e demais componentes (<i>stakeholders</i>), na convicção de que sua participação não é apenas um direito de participação, mas uma necessidade da escola.
Finger e Piassa (2008)	Analisar o processo de gestão escolar e o papel de seus vários participantes, dentro do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná.	Pesquisa ação, com formação de um grupo de apoio na escola analisada, com 15 membros.	Trouxe uma importante questão para a gestão escolar pública em relação aos seus grupos de interesse: para a materialização da gestão democrática é preciso passar pela mobilização das pessoas e ainda, obter envolvimento e comprometimento de todos, num repensar da escola em termos de espaço, tempo, disciplina entre outros.
Rocha e Oliveira (2010)	Ouvir diferentes perspectivas em relação ao processo de consolidação da Gestão compartilhada, seu significado e limitações no contexto da escola pública do Distrito Federal.	Pesquisa qualitativa - questionário aberto a interlocutores (professores, coordenadores pedagógicos, auxiliares, educadores, sindicato), de diferentes localidades das Regiões	Identificaram a presença do ideário empresarial neoliberal capitalista nos processos pedagógicos e administrativos escolares públicos, via política pública do governo, de caráter técnico-burocrático; e traçaram uma linha de ação para mudar este contexto, que exige compromisso firmado pelas lideranças de todos os países de capitalismo dependente, para otimizar e democratizar o ensino público como um contraponto ao perfil de governo, e como

		Administrativas e Regionais de Ensino do Distrito Federal.	uma prática a níveis federal, estadual, municipal e Distrito Federal.
Curvo (2011)	Avaliar e identificar os <i>stakeholders</i> e as relações da rede social, caracterizando os conflitos, alianças e demandas socioambientais no contexto do Zoneamento sócio, econômico e ecológico do Estado de Mato Grosso.	Pesquisa qualitativa, com enfoque descritivo e exploratório, utilizando de pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas.	Identificação e caracterização de grupos de <i>stakeholders</i> , tipificados como sendo Definitivos, dentro da Categoria Mercado e Categoria Comunitário, que apresentam maior Grau de Dominância de Interesses, influências e destaque evidente na análise da rede social construída, e sendo de extrema importância diante das infinidades de conflitos e realidades em torno deste Zoneamento, que podem ser dirimidos e amenizados por modelos de gestão estatal participativa, transparente e democrática.
De Oliveira Brito (2011)	Constatar a aplicação do modelo de gestão compartilhada, com base nos conceitos da Teoria dos <i>Stakeholders</i> de Freeman (1984).	Estudo de caso de uma escola pública do Distrito Federal	Aponta para o conceito de <i>stakeholders</i> como toda a comunidade escolar – os grupos ou indivíduos que afetam e são afetados pelo processo educacional; e pondera que a escola se enriquece pela troca de experiências e pelas oportunidades que são criadas no contexto de desenvolver parcerias e de conquistar reconhecimento dentro da comunidade local, com o objetivo de, não só promover melhorias e aperfeiçoamento da instituição educacional, mas também promover benefícios para os membros daquela localidade.
Marinho e Lima (2012)	Avaliar e conhecer os principais traços, características ou práticas estruturais da gestão predominantes nas escolas municipais de Fortaleza – CE, por meio de uma coleta de dados junto aos representantes dos <i>stakeholders</i> do ambiente interno das escolas.	Pesquisa quantitativa, por meio da análise estatística descritiva dos dados obtidos por meio de um questionário aplicado em 4 grupos amostrais respondentes, de 34 escolas de diferentes Secretarias Executivas Regionais.	Encontraram indícios da presença da gestão democrática participativa. Isso pressupõe mudanças estruturais na estrutura organizacional e novas formas de administração, que devem ser realizadas com um prévio planejamento para garantir que ocorram efetivamente, e de modo a não gerar conflitos, nem a falta de comprometimento dos envolvidos no sistema escolar. A participação é uma maneira de interação entre os tipos funcionais que tem o objetivo de tentar solucionar os problemas e interferir nas ações
Cintra (2013)	Buscou delinear o campo organizacional do turismo local de Londrina-PR, a partir da aproximação do institucionalismo sociológico e <i>stakeholderteory</i> .	Pesquisa qualitativa, com fins descritivos e estudo de caso único, no órgão gestor do turismo – Diretoria de Turismo do Instituto de Desenvolvimento de Londrina e com seus <i>stakeholders</i> .	Contribuições teóricas e empíricas, relacionadas a aproximação da teoria dos <i>stakeholders</i> e do institucionalismo sociológico, e ainda, ao desenvolvimento do turismo local.
Machado (2013)	Analisar a etapa de formulação da Política Nacional de Medicamentos no âmbito do governo federal, no que tange aos	Pesquisa qualitativa, por análise de conteúdo de documentos formais e entrevistas com atores da sociedade,	Identificaram seis arenas decisórias e respectivos atores envolvidos na formulação da Política, discutindo aspectos de legitimidade, poder e urgência

	atores (<i>stakeholders</i>) envolvidos no processo.	academia e governo (Laurecen Bardin, 1979).	
De Oliveira Brito e Síveres (2015)	Analisar as ações e principalmente, o grau de participação dos atores, que se unem em torno de um único objetivo, a qualidade no ensino, em um modelo de gestão compartilhada.	Estudo de caráter qualitativo e exploratório escola da rede pública do Distrito Federal que foi agraciada com o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar em 2009 e situada em uma localidade com poucos recursos financeiros.	Foram identificados elementos importantes e motivadores desta participação, como comprometimento da gestão em formular e implementar um projeto político-pedagógico – PPP que favorece a participação da comunidade escolar, estabelecimento de canais de comunicação eficientes entre os membros da comunidade escolar; criação de eventos no calendário escolar que propiciam a ação efetiva de pais e familiares dentro da escola, tais como oficinas, comemorações, gincanas e reuniões; respeito; e estabelecimento de diálogo franco e aberto entre todos.
Lócus das pesquisas:	Organizações Internacionais		
Autor(es)	Objetivos do estudo	Autor(es)	Objetivos do estudo
Bernardes e Martinelli (2004)	Apresentar o balanço de algumas visita realizadas pelos autores a Centros de Programas de Desenvolvimento de Empreendedorismo no Canadá e nos Estados Unidos, para apresentar quadros de referência para compreender as diferenças existentes entre estes programas e o papel dos diversos interessados para o sucesso dos mesmos.	Visitas exploratórias a Centros de empreendedorismo: três no Canadá, província de Quebec, e três na região de Boston, Estados Unidos. Análises documentais e entrevistas com diretores e/ou representantes dos centros visitados.	Observaram que a grande diferença para a gestão dos dois centros visitados, Centro da HEC-Poly-UdeM e Harvard Business School, está justamente na credibilidade que foram capazes de receber de seus <i>stakeholders</i> , o que ressalta a importância da obtenção da legitimidade dos grupos de interesses.
Maguire e Ball (2007)	Sinalizar as diferenças na reforma educacional e no discurso no Reino Unido e dos Estados Unidos, com base no trabalho de Michel Foucault, para contrastar algumas formas pelas quais o professor é posicionado e construído dentro dessas reformas.	Análise bibliográfica e documental (Políticas de Reforma Educacional) – análise do discurso, com base no trabalho de Michel Foucault.	Apontaram que as tentativas de ampliar a base do processo decisório das escolas básicas, para incluir os professores e as comunidades nos Estados Unidos se apoiam no conceito de <i>stakeholders</i> , como um conceito abrangente que dá aos professores, pais e estudantes uma opinião válida do que se pode contar como educação, diferentemente do Reino Unido. Este processo é denominado nos EUA como Processo Decisório Partilhado – PDP, com as escolas PDP bem sucedidas sendo as que possuem decisões guiadas por uma visão do futuro construída coletivamente e os <i>stakeholders</i> sabem o tipo de escola que querem ser.
Monteiro (2009)	Criar e implementar um instrumento de auto-avaliação nas escolas básicas de Portugal, na	Aplicou numa escola pública de Portugal, uma ferramenta de auto-avaliação do	Neste estudo, os benefícios proporcionados aos <i>stakeholders</i> são medidas para compreender melhor como se deve fazer uma auto-avaliação numa organização pública

	Região Autónoma dos Açores, para melhorar a qualidade e promover o sucesso escolar.	setor público, inspirada no Modelo de Excelência da <i>European Foundation for Quality Management</i> e adaptado pelo Projeto Qualis – Qualidade e Sucesso Educativo.	escolar. O autor apontou a dificuldade de desenvolver técnicas de medição da qualidade, que satisfaçam de igual forma todos os <i>stakeholders</i> , além de apresentar que este fato como mais relevante nos casos dos sistemas de ensino.
Mainardes <i>et al.</i> (2010)	Categorizar por importância os <i>stakeholders</i> das universidades, com a abordagem da Teoria dos <i>Stakeholders</i> quanto à qualificação por importância dos grupos de interesse.	Pesquisa quantitativa, descritiva, em 11 Universidades Públicas Portuguesas; depois, pesquisa qualitativa, exploratória, com 15 entrevistas em profundidade dos principais <i>stakeholders</i> de uma das universidades.	Propuseram um novo modelo para representar os <i>stakeholders</i> ligados à universidade, categorizados em seis diferentes tipos – regulador, mandatário, parceiro, passivo, dependente e não <i>stakeholder</i> ; apontaram que fazer esta classificação não é um exercício simples, visto que na literatura ainda não há um método consensual de como fazê-lo e faltam modelos operacionais devidamente testados empiricamente. Classificaram 21 tipos de <i>stakeholders</i> das Universidades Públicas Portuguesas.
Gonçalves (2013)	Identificar os <i>stakeholders</i> de uma IES Pública em Portugal, referente à sua priorização, importância e influência na governança da escola.	Estudo de caso no Instituto Superior de Economia e Gestão, da Universidade de Lisboa – Portugal, por meio de entrevistas semiestruturadas.	Identificou 44 <i>stakeholders</i> e priorizou-os segundo a matriz poder/interesse; além disto, identificou vários fatores justificativos da importância individual e relativa de cada <i>stakeholder</i> para a escola e os mecanismos para os quais influenciam a governança da mesma.
Maric (2013, tradução nossa)	Compreender a ligação entre seu ambiente e as Universidades Modernas Europeias, mais especificamente as IES da Croácia, por meio da análise de seus grupos de interesse.	Pesquisa bibliográfica e reflexão teórica com base nos principais <i>stakeholders</i> da Universidade de Zagreb.	Identificou parâmetros críticos para a análise dos <i>stakeholders</i> e da implementação desta análise no setor do ensino superior, associados às principais atividades de gestão de recursos humanos; analisou doze categorias das partes interessadas nas IES e apontou esta análise como forma de gerar conhecimento sobre os principais atores, de modo que estas instituições promovam melhorias nas suas atividades e nos sistemas de educação, além de se constituírem como organizações altamente competitivas.
Sandmaung e Khang (2013, tradução nossa)	Determinar os indicadores de qualidade das IES a partir das perspectivas dos <i>stakeholders</i> , em comparação com a lista de indicadores da Comissão do Instituto de Ensino Superior - OHEC da Tailândia.	Pesquisa qualitativa, exploratória, por meio de mais de 2.000 entrevistas às partes interessadas das principais Universidades do país.	Identificaram que as expectativas mais importantes dos grupos de interesse não constavam dentro dos indicadores, e que vários indicadores da comissão constavam como os últimos itens classificados pelas partes interessadas; mostraram a importância de avaliar e comparar as semelhanças e as diferenças entre as múltiplas perspectivas das partes interessadas para uma compreensão mais abrangente que leve ao desenvolvimento de indicadores de garantia da qualidade para estas IES.
Silva, Machado e Domingues	Identificar o poder de influência dos <i>stakeholders</i> de	Pesquisa qualitativa, exploratória, por meio de entrevistas com	O comparativo aponta que existem significativa diferença sobre o poder de influência dos <i>stakeholders</i> entre as duas

(2013)	instituições de ensino Superior no Brasil e no Chile.	membros que compõem o nível estratégico de duas IES privadas no Brasil e no Chile, com características similares.	IES.
--------	---	---	------

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 4, os estudos foram classificados em concordância com o lócus das pesquisas, de forma a facilitar as análises: primeiramente, classificados em nacionais ou não; e depois, classificados quanto à natureza das organizações - privadas, sem fins lucrativos ou não governamentais, e públicas.

Os estudos apresentados contribuíram com os parâmetros desta pesquisa, e não coube questionar a validade ou os instrumentos utilizados por seus autores. Em alguns estudos, ficaram evidentes as implicações expostas no referencial teórico referente às práticas de gestão das escolas públicas, entretanto, também não coube questioná-los, mas apenas extrair suas contribuições à Teoria dos Grupos de Interesse. Portanto, as conclusões desses estudos explicitam a necessidade de compreender o relacionamento das organizações com seus atores sociais, bem como as práticas destes relacionamentos na gestão, independente da organização ou do contexto sócio, político e econômico. Não menos importante, observou-se que os aspectos metodológicos destes estudos são, na sua maioria, de caráter qualitativo e de cunho exploratório, com alguns baseados em estudo de caso, o que reforça os aspectos metodológicos propostos a seguir.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de realizar esta pesquisa, a metodologia escolhida teve como proposta principal descrever, compreender e analisar as práticas de gestão das escolas públicas estaduais nas relações com seus grupos de interesse.

Este capítulo apresentará os aspectos metodológicos utilizados para conduzir a pesquisa, tais como a natureza, a abordagem, o local e o processo de realização da pesquisa, bem como suas principais limitações.

3.1 Natureza da pesquisa

Este estudo é de natureza descritivo-exploratória (YIN, 2010), uma vez que foi realizado, para base de descrição, de compreensão e de análise, o estudo de caso de duas escolas públicas estaduais, situadas na cidade de Ituiutaba, com a finalidade de responder à pergunta: **como são as práticas de gestão nestas escolas, selecionadas conforme critérios do Ideb na cidade de Ituiutaba, na relação com seus grupos de interesse?**

Com o intuito de atender as sugestões de Freeman (2004), a metodologia utilizada neste estudo pretendeu findar com a busca de definições de objetos ou fundamentos normativos para a Teoria dos Grupos de Interesse, e ainda, mostrar a realidade de algumas práticas de gestão das escolas nos relacionamentos com seus *stakeholders*, com a associação de elementos políticos e subjetivos ao tema conforme a própria abordagem sugere.

Este estudo, portanto, teve um objeto peculiar e diferente da proposta inicial de Freeman (2004), no qual foram pesquisadas situações concretas das escolas públicas com o abandono da busca pela verdade, em acordo com a sugestão de Freeman e McVea (2001) para futuras pesquisas.

3.2 Abordagem do problema

Em relação à abordagem, este estudo tem caráter qualitativo, na qual o investigador alega conhecimento com base em significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos (CRESWELL, 2007), voltados para identificar, compreender e analisar a realidade das práticas de gestão das escolas nas relações com seus *stakeholders*. Além disto, o caráter qualitativo é predominante nos estudos aplicados semelhantes a esta pesquisa, conforme descritos no Quadro 4.

Foi realizada uma pesquisa não-numérica, com geração de dados e procedimentos de análise dentro da prática da pesquisa qualitativa, caracterizada como uma pesquisa social, apoiada em dados sobre o mundo social – dados que são resultados dos processos de comunicação (BAUER; GASKELL, 2003), com o intuito de atingir os objetivos específicos, então desmembrados do objetivo geral: (1) identificar os grupos de interesse envolvidos no processo das práticas de gestão escolar; (2) analisar a existência de valores fundamentais compartilhados que permeiam as escolas, como um elemento-chave no processo de gestão e no processo de participação dos atores sociais envolvidos; (3) identificar os objetivos da escola e de seus *stakeholders* e as possíveis congruências e dissonâncias; (4) reconhecer as práticas de gestão prescritas e reais das escolas públicas estaduais, e quem participa destas práticas; (5) identificar a visão dos grupos de interesse destas práticas de gestão das escolas; e (6) identificar e compreender como são as práticas de envolvimento e de integração das escolas com seus grupos de interesse favoráveis e/ou antagônicos.

3.3 Seleção das escolas para realização da pesquisa

Este estudo foi realizado em duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental completo, selecionadas na cidade de Ituiutaba, na qual a Universidade Federal de Uberlândia conta com um *campus* fora de sede. Torna-se importante lembrar que este estudo foi a primeira etapa de um estudo mais amplo, que conta com o financiamento da Fapemig, por meio de seu Edital Universal – 2015, e que pretende analisar, sob o mesmo procedimento metodológico, escolas públicas estaduais dos municípios de Uberlândia, Monte Carmelo e Patos de Minas.

No desenvolvimento da pesquisa, entrou-se em contato com as diretoras das duas escolas, para apresentação do projeto, do orientador e da pesquisadora. Posteriormente, e formalmente, obteve-se autorização das diretoras, com a emissão da declaração da instituição coparticipante.

Inicialmente, a escolha de escolas públicas deveu-se à proposta inicial de contribuições desta pesquisa e à abordagem apontada na introdução. Já em relação a escolha de escolas públicas estaduais, deveu-se ao fato de que nessas escolas existe a adoção do processo de escolha democrática dos diretores, garantido pelo governo do estado de Minas Gerais, e recentemente normatizada pela Resolução da Secretaria de Estado de Educação de nº 2795, publicada em 29/09/2015 (SEE-MG, 2015). Entretanto, faz-se importante ressaltar que nas escolas públicas municipais de Ituiutaba, o processo de nomeação do diretor e do

vice-diretor registrado em documento, deveriam ser igualmente “precedidas de seleção prévia e eleição pela comunidade escolar, conforme regulamento definido pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, nos termos do princípio constitucional da gestão democrática do Ensino Público” (ITUIUTABA, 2011, p.15). Porém justifica-se a seleção de escolas públicas estaduais, devido ao fato deste estudo ser proveniente de um projeto aprovado pela Fapemig, importante agência de fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico do estado de Minas Gerais, e destarte, pela contribuição proposta à educação no estado.

A respeito desse processo de escolha democrática, consoante a Paro (1996), é importante ressaltar que apesar das eleições terem um importante papel na diminuição ou eliminação da sistemática influência dos agentes políticos na nomeação do diretor, não quer dizer que as práticas clientelistas e de corporativismo deixaram de fazer parte também do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato - práticas clientelistas e de corporativismo que “só a prática da democracia e o exercício da autônomo da cidadania poderão superar” (PARO, 1996, p.380).

Seguidamente, as escolas públicas e estaduais de Ituiutaba foram selecionadas com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, em 2007. O Ideb é calculado com base no aprendizado dos discentes em português e matemática - Prova Brasil - e no fluxo escolar (taxa de aprovação), e pode ser comparável nacionalmente entre cidades ou mesmo entre escolas, sendo amplamente divulgado. A Prova Brasil é uma avaliação censitária, que engloba os discentes da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino (QEDU, 2014a).

O processo de seleção das escolas seguiu os seguintes passos: (1) foram identificadas todas as escolas públicas estaduais de Ituiutaba na página do Inep, na qual são divulgados os dados do Ideb, entre os anos de 2005 a 2013; (2) dessas escolas, fez-se um levantamento das escolas que possuem as duas séries escolares - 4ª série / 5º ano e 8ª série / 9º ano – ou seja, o Ensino Fundamental completo, independente se possuíam ou não o ensino médio, já que uma das bases do Ideb é a Prova Brasil - avaliação censitária do ensino fundamental; e (3) dessas escolas, foram identificadas as escolas de maior e menor Ideb.

A escolha das escolas de maior e menor Ideb foi um critério que, no início da pesquisa e na seleção das escolas, embasou o questionamento de que seria possível existir diferenças entre essas duas escolas, embora compará-las não fosse o objetivo desta pesquisa. Além disto,

não foi possível encontrar outro índice tão amplamente divulgado e de fácil acesso como o Ideb.

Em Ituiutaba, no ano de 2013, a escola pública estadual de ensino fundamental completo, identificada com o menor índice, teve 3,5 no Ideb; e a identificada com o maior índice, teve 6,7 no Ideb.

No intuito de garantir a confidencialidade dos atores sociais envolvidos, devido ao grande número de informações descritas neste estudo, denominou-se como Escola 1 a escola de maior Ideb, e Escola 2 a escola de menor Ideb. Com essa classificação baseada no menor e maior Ideb, seguem alguns apontamentos sobre este índice.

3.3.1 Sobre o Ideb

Esse índice, segundo o Inep, é considerado um condutor de política pública em prol da qualidade da educação e uma ferramenta para acompanhar as metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011). A página do Inep oferece várias opções de consulta do Ideb, por estado, por município ou por escola, com a possibilidade de comparar escolas dentro de cada cidade do Estado de Minas Gerais, e com a classificação quanto a Rede / Dependência Administrativa de Federal, Estadual ou Municipal.

Ao fazer essa medição, o Ideb utiliza uma escala que vai de 0 a 10, com a meta estipulada para o Brasil alcançar de 6.0 até o ano de 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia (QEDU, 2014b).

No município de Ituiutaba, em 2013, a meta do Ideb era de 5,7 e a cidade alcançou 6,0, permanecendo acima das metas anuais (Figura 4).

Figura 4 – Dados do Ideb/Inep 2013 – Município de Ituiutaba

ITUIUTABA

O Ideb 2013 nos anos iniciais da rede pública já atingiu a meta e alcançou 6,0, mas teve queda. Tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.



Fonte: QEDU (2014c).

Na Figura 4 é possível compreender como é o Ideb, e como esse índice é apresentado por cidade com suas diversas considerações. No município de Ituiutaba, o Ideb está acima da meta, e a cidade tem como perspectiva manter esse Ideb para os próximos anos, já que apresentou uma leve queda do entre os anos de 2011 e 2013.

Em Minas Gerais, o Ideb na rede de ensino pública é superior à meta projetada, diferente do Ideb da rede de ensino privada, que se mantém ou é pouco inferior à meta projetada (Tabela 1).

Tabela 1 - Comparativo do Ideb entre a Rede de Ensino Pública e Privada no Estado de Minas Gerais

Rede de Ensino Pública								
	2007		2009		2011		2013	
	Metas Projetadas	Ideb Observado	Metas Projetadas	Ideb Observado	Metas Projetadas	Ideb Observado	Metas Projetadas	Ideb Observado
4ª série / 5º ano	4,6	4,6	4,9	5,5	5,3	5,8	5,6	5,9
8ª série / 9º ano	3,6	3,8	3,7	4,1	4	4,4	4,4	4,6
Rede de Ensino Privada								
	2007		2009		2011		2013	
	Metas Projetadas	Ideb Observado	Metas Projetadas	Ideb Observado	Metas Projetadas	Ideb Observado	Metas Projetadas	Ideb Observado

4ª série / 5º ano	7	6,7	7,2	7,1	7,4	7,4	7,6	7,6
8ª série / 9º ano	6,5	6,4	6,6	6,7	6,8	6,5	7	6,3

Fonte: BRASIL (2011 – organizado pelo autor).

Entretanto, há uma diferença relativa entre a meta de Ideb das Redes de Ensino Pública e Privada, o que acorda com o exposto por Gentili (1996) e Souza e Oliveira (2003) referente às mudanças no ensino público após o dilúvio neoliberal - essas escolas (escolas públicas) tornaram-se piores do que foram, não apenas por um questão de qualidade pedagógica, porém porque são mais excludentes (GENTILI, 1996; SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Este índice foi implantado inspirado na filosofia de “responsabilização”, citada anteriormente, como forma de atender aos objetivos da educação das grandes corporações e como controle do desempenho dos sistemas de ensino brasileiro, já que o Ideb é vinculado aos padrões internacionais fixados pela OCDE (FREITAS, 2011). Além disto, o Ideb seria uma ferramenta de controle para validar a responsabilização e a meritocracia:

A associação dos testes com a ideologia da responsabilização e da meritocracia coloca-os como uma ferramenta de punição ou recompensa e confunde sua função central de diagnóstico da aprendizagem do aluno e da ação do professor. Isso potencializa as imprecisões típicas de quaisquer testes, pois seus resultados são agora usados para interferir com a vida das pessoas (FREITAS, 2011, p.19).

Esse autor ainda reforça que o Ideb é uma ferramenta para medir o nível socioeconômico, com o objetivo de redirecionar a força de trabalho: “as notas de corte nos testes significam travas a determinados níveis socioeconômicos, pois a nota está correlacionada com o nível socioeconômico dos alunos - os testes criam fluxos ‘autorizados’ no interior do aparato educacional” (FREITAS, 2011, p.8).

Contudo, por ser comparável nacionalmente entre cidades ou escolas, de modo a permitir desdobramentos futuros desta pesquisa, este índice foi utilizado na seleção das escolas em Ituiutaba, com base nas considerações também de Freitas (2011) de que o Ideb, entre outras várias iniciativas do Inep para ser mais investigativo e apoiador, pode ser um instrumento de construção de uma boa educação em um país autônomo e soberano, e não mais uma ferramenta de monitoramento da qualidade da educação e que atenda outros interesses.

O Ideb, devido à sua complexidade, está como sugestão de futuras pesquisas a serem desenvolvidas em concordância com o tema deste estudo.

3.4 Desenvolvimento da pesquisa

Em acordo com o esquema proposto por Freeman (2004), com o propósito de esclarecer como são as relações de influência e de participação dos atores sociais nas organizações, é preciso entender as relações dos grupos de interesse em três níveis de análise: o racional ou a "organização como um todo"; o processo ou o procedimento padrão de operação; e o transacional, ou o dia-a-dia de negociação.

Ao compreender esses três níveis de análise, dentro das práticas de gestão das escolas nas relações com seus *stakeholders*, é preciso considerar essas práticas como acontecimentos sociais que determinam um pluralismo metodológico na investigação: a) a observação sistemática dos acontecimentos e a inferência dos sentidos desses acontecimentos das observações dos atores e dos expectadores; b) técnicas de pesquisa e a interpretação dos vestígios materiais deixados pelos autores e espectadores; e c) uma análise sistemática (BAUER; GASKELL, 2003).

Com o intuito de atender estas diversas metodologias, esta pesquisa utilizou, como métodos de coleta de dados e de construção do *corpus* de pesquisa, um estudo de casos múltiplos, com (1) levantamento documental e dos registros em arquivos, (2) observação direta e (3) entrevistas. Essas técnicas de coleta de dados foram selecionadas para garantir a triangulação e a reflexividade, indicados por Bauer e Gaskell (2003) como indicadores de confiabilidade, como ferramentas na luta estabelecida com as inconsistências e como meio de manter o foco no mundo pesquisado.

Quanto ao tempo destinado para a pesquisa, devido ao fato de ser uma dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração, o tempo destinado ao desenvolvimento da pesquisa de campo foi de 1 (um) semestre letivo – 2º semestre de 2015.

Abaixo, apresenta-se um quadro com o resumo do desenvolvimento da pesquisa, com posterior detalhamento.

Quadro 5 – Resumo do desenvolvimento da pesquisa

Natureza da pesquisa de acordo com o objetivo geral: descritivo-exploratória.

Identificar, compreender e analisar as práticas de gestão das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental completo, da cidade de Ituiutaba e selecionadas conforme critérios do Ideb, nas relações com seus grupos de interesse, de acordo com a abordagem da Teoria dos *Stakeholders*.

Abordagem do problema, conforme objetivos específicos: pesquisa qualitativa.					
Identificar os grupos de interesse envolvidos no processo das práticas de gestão escolar	Analisar a existência de valores fundamentais compartilhados que permeiam as escolas, como um elemento-chave no processo de gestão e no processo de participação dos atores sociais envolvidos	Identificar os objetivos da escola e de seus <i>stakeholders</i> e as possíveis congruências e dissonâncias	Reconhecer as práticas de gestão prescritas e reais das escolas públicas estaduais, e quem participa destas práticas	Identificar a visão dos grupos de interesse destas práticas de gestão das escolas	Identificar e compreender como são as práticas de envolvimento e de integração das escolas com seus grupos de interesse favoráveis e/ou antagônicos.

Seleção do objeto de estudo: escolas públicas estaduais em Ituiutaba, de menor e maior Ideb.

Pré-análise e constituição do *corpus* de pesquisa:

Levantamento documental e dos registros em arquivos

Observação direta (não participante)

Entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas ou focais

Exploração do material

Análise de conteúdo:

Separação e tratamento dos resultados.

Inferências – Interpretações.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.4.1 Construção do *corpus* de pesquisa

De acordo com Bauer e Gaskell (2003), na maioria das pesquisas sociais, a opção por uma amostragem sistemática não é possível, já que os pesquisadores querem mapear as representações de uma população e não medir sua distribuição relativa na população. A construção do *corpus* de pesquisa é funcionalmente equivalente à amostra representativa e ao tamanho da amostra, e é considerada com a construção de “uma coleção de textos” ou de “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” (BAUER; GASKELL, 2003, p. 44).

Desta forma, o *corpus* de pesquisa comportou tanto material falado e escrito, levantados por meio das técnicas de coleta de dados, o qual foi posteriormente dividido e analisado.

3.4.2 Fonte e técnicas de coleta de dados

Em um estudo de casos múltiplos, Yin (2010) aponta que um dos objetivos que se tem é elaborar uma explanação geral que sirva a todos os casos particularmente, embora possam variar em seus detalhes, além de se tratar de uma forma de inquirição que não depende exclusivamente dos dados etnográficos, e neste estudo, a variação inicial foi a diferença das duas escolas selecionadas no Ideb.

Em decorrência do pouco tempo disponível para desenvolver a pesquisa nas escolas, a etnografia, enquanto método de pesquisa em ciência social e requerente de um compromisso de longo prazo (AGROSINO, 2009), bem como a observação participante, que presume um investimento pesado de esforços no campo (YIN, 2000), não foram possíveis.

Entretanto, o estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, e acrescenta duas fontes de dados, diante da sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências: observação direta e série sistemática de entrevistas (YIN, 2000). Segundo Yin (2000), os estudos de caso são uma forma de inquirição, que não depende exclusivamente de dados etnográficos ou de observadores participantes, e apresenta outras fontes de evidências também utilizadas nesta pesquisa (Quadro 6), diante do exposto de que “nenhuma das fontes possui uma vantagem indiscutível sobre as outras” e que, “na verdade, as várias fontes são complementares, e um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes” (YIN, 2000, p. 107).

Quadro 6 – Seis fontes de evidências: pontos fortes e pontos fracos

Fontes de Evidências	Pontos fortes	Pontos fracos
Documentação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estável – pode ser revisada inúmeras vezes; ✓ Discreta – não foi criada como resultado do estudo de caso; ✓ Exata – contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento; ✓ Ampla cobertura – longo espaços de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidade de recuperação pode ser baixa; ✓ Seletividade tendenciosa, se a coleta não estiver completa; ✓ Relato de visões tendenciosas – reflete as ideias preconcebidas (desconhecidas) do autor; ✓ Acesso – pode ser deliberadamente negado.
Registros em arquivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ [Os mesmos mencionados para documentação]; ✓ Precisos e quantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ [Os mesmos mencionados para documentação]; ✓ Acessibilidade aos locais graças a razões particulares;
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Direcionadas – enfocam diretamente o tópico do estudo de caso; ✓ Perceptivas – fornecem 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Visão tendenciosa devido a questões mal elaboradas; ✓ Respostas tendenciosas; ✓ Ocorrem imprecisões devido à

	inferências causais percebidas.	memória fraca do entrevistado; ✓ Reflexibilidade – o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir.
Observações diretas	✓ Realidade- tratam de acontecimentos em tempo real; ✓ Contextuais – tratam do contexto do evento.	✓ Consomem muito tempo; ✓ Seletividade – salvo ampla cobertura; ✓ Reflexibilidade – o acontecimento pode ocorrer de forma diferenciada porque está sendo observado; ✓ Custo – horas necessárias pelos observadores humanos.
Observação participante	✓ [Os mesmos mencionados para observação direta]; ✓ Perceptiva em relação a comportamento e razões interpessoais.	✓ [Os mesmos mencionados para observação direta]; ✓ Visão tendenciosa devido à manipulação dos eventos por parte do pesquisador.
Artefatos físicos	✓ Capacidade de percepção em relação a aspectos culturais; ✓ Capacidade de percepção em relação a operações técnicas.	✓ Seletividade; ✓ Disponibilidade.

Fonte: Yin (2000, p.108).

3.4.2.1 Observação direta

A observação direta (não participante) de situações da vida real foi utilizada com o mesmo objetivo da técnica etnográfica, de maneira a tornar possível documentar o não-documentado, desvelar os encontros e os desencontros do dia-a-dia, descrever as ações e representações dos seus atores sociais no cotidiano escolar (ANDRE, 1995). Yin (2000) faz um comparativo entre a observação direta e a observação participante, que explicita seus pontos fortes e fracos, que justifica o uso da observação direta nesta pesquisa (Quadro 6).

Ao se fazer a observação direta, foi estruturada uma agenda quinzenal de visita nas duas escolas, e a cada visita, fazia-se o registro de fatos do dia-a-dia da escola e de seus atores sociais mais presentes - docentes, discentes, familiares - na forma de um caderno de campo, bem como o registro de artefatos físicos, que envolviam práticas de participação dos *stakeholders* nas escolas.

O ponto de vista adotado na observação direta nesta pesquisa foi o ponto de vista da direção escolar, justificado de acordo com as contribuições relatadas no item 1.4 deste estudo. Além disso, trata-se de uma dissertação dentro da categoria de Gestão escolar da educação básica, apresentada no Curso de Pós-graduação da área de Administração, e que segue a sugestão de foco prioritário dessa área, apontado na avaliação geral dos programas de pós-graduação de 2013. Este estudo, portanto, apontou como contribuição social a formulação de práticas de gestão voltadas ao respeito do bem-estar dos grupos de interesse, que, em decorrência do tipo de estrutura organizacional atual das escolas, inicia nos responsáveis por

sua gestão.

3.4.2.2 Levantamento documental e dos registros em arquivos

Como justificativa das visitas nas escolas, e em paralelo à observação direta, foi realizado o levantamento documental e dos registros em arquivos para constituição do *corpus* de pesquisa como projeto político pedagógico, proposta pedagógica, regimento escolar, registro do estatuto escolar e as atas de colegiado, entre outros, conforme Quadro 7. Estes documentos e arquivos foram levantados de forma homogênea nas duas escolas, correspondentes aos objetivos que suscitam a análise, já que representam a parte prescrita das práticas de gestão das escolas em relação a seus *stakeholders*, e foram disponibilizados à critério e por mãos das diretoras, em cada uma das escolas. Já as atas disponibilizadas representam registros das práticas reais de gestão.

Quadro 7 – Principais documentos e arquivos levantados nas escolas

Escola 1	Escola 2
-	Estatuto da Caixa Escolar 2011
Proposta Pedagógica da Escola 2012	-
Regimento Escolar 2014	Regimento Escolar 2015
Projeto Político Pedagógico de 2015	Projeto Político Pedagógico 2015
Livro de Atas do Colegiado, desde 2000	Livro de Atas do Colegiado, desde 2011

3.4.2.3 Entrevistas

Com o objetivo de concluir o processo de triangulação da pesquisa, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturadas, com um único respondente, por meio de uma conversação continuada menos estruturada, com uma ênfase maior em absorver o conhecimento local e a cultura das escolas, e para as quais foram selecionadas pessoas conforme critérios externos: estratos sociais, funções e categorias (BAUER; GASKELL, 2003). Essas entrevistas também podem ser classificadas em entrevistas semidiretivas, mais curtas e mais fáceis, nas quais lida-se com uma fala relativamente espontânea, com um discurso que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade, e com a subjetividade muito presente, por ser a fala de uma pessoa (BARDIN, 2011).

Essas entrevistas, no estudo de caso, foram conduzidas de forma espontânea e com

caráter de uma conversa informal, também classificadas como entrevistas focais, nas quais o respondente é indagado por um curto período de tempo e as quais permitem o entrevistador indagar os respondentes chaves sobre os fatos, seguindo um certo conjunto de perguntas originadas do protocolo de estudo de caso (YIN, 2000).

Selecionados aleatoriamente conforme a disponibilidade e interesse, foram entrevistados atores sociais das escolas, nas categorias descritas por De Oliveira Brito (2011): professores, alunos, funcionários da escola, família, membros da comunidade e entidades sociais; ao final, foram entrevistadas as diretoras escolares, enquanto principais gestoras, para fechamento da construção do *corpus* de pesquisa. A cada entrevistado, foi lido e entregue um termo de consentimento livre e esclarecido, que autoriza a realização da entrevista e garante a confidencialidade de sua identificação, conforme Apêndice A.

As perguntas utilizadas como fio condutor das conversas e das entrevistas com os principais atores sociais das escolas, após a sua identificação como *stakeholder* (dentro das opções professores, alunos, funcionários da escola, família, membros da comunidade ou de entidades sociais), foram:

1. Você participa de alguma atividade na escola X ou já foi convidado(a) a participar? Se sim, em qual atividade e como se dá essa participação.
2. Você conhece o processo de gestão da escola?
3. Você tem interesse em participar da gestão da escola? O que você acha que a escola pode fazer para ter a sua participação?

Essas entrevistas foram realizadas como complementação da observação direta e com algumas limitações, citadas a seguir.

Já as perguntas utilizadas como fio condutor nas entrevistas com as diretoras foram:

1. Como é a sua percepção das práticas de gestão nas relações com os atores sociais externos, como família, comunidade, entidades sociais?
2. Como é a sua percepção das práticas de gestão nas relações com os atores sociais internos, como alunos, funcionários da escola, professores?
3. Como são as práticas de gestão conforme as evidências encontradas (no levantamento documental e dos registros em arquivos) – prescritas e descritas (reais).

Apesar das perguntas, todos os participantes foram deixados à vontade para expressar sua opinião sobre os temas, de uma forma natural, sem a obrigatoriedade de respostas formais.

As entrevistas com as diretoras tiveram o objetivo de verificar as contradições entre as práticas de gestão reais com as práticas de gestão prescritas, bem como triangular as evidências encontradas em relação ao processo de interação com a comunidade e com os

demais *stakeholders*. Os dados evidenciadas nas entrevistas, para posterior análise, foram divididos segundo os objetivos específicos e com os temas levantados neste estudo: os *stakeholders*, práticas de gestão, processo de “responsabilização” e “meritocracia”, violência e vandalismo, e integração da escola com seus atores sociais.

E ao preservar a identidade e a confidencialidade dos dados e das evidências, e com o objetivo de facilitar a citação de seus relatos, foram designadas letras para identificar os atores sociais, em acordo com as categorias: diretoras – D; docentes ou professores - P; discentes ou alunos – A; família – F; funcionários da escola ou servidores – S; membros da comunidade – C; e entidades sociais – E.

E na identificação de acordo com as escolas, foram utilizados os números 1 e 2, respectivamente para as escolas de maior e de menor Ideb. Depois do número da escola, utilizou-se uma numeração iniciada em 1 para identificar os entrevistados. Como exemplo, a primeira mãe entrevistada da Escola 1, foi identificada como F1.1.

3.4.3 Análise dos dados

Na pesquisa qualitativa, existem diversas maneiras de coletar dados e diferentes tipos de dados. Ao se delinear uma pesquisa por seus princípios estratégicos e ao se propor a construção de um *corpus* de pesquisa, por meio das técnicas pré-determinadas qualitativas, torna-se possível a coleta sistemática de dados, sem seguir a lógica da amostragem estatística, com a análise dos dados partindo da interpretação do autor (BAUER E GASKELL, 2003).

Desta maneira, a análise formal do *corpus* de pesquisa foi realizada por meio da análise de conteúdo clássica proposta por Bardin (2011), para a qual tem como função primordial o desvendar crítico, conceituada como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, a que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (BARDIN, 2011, p.15).

A análise qualitativa, consoante ao que Bardin (2011) reforça, tem certas características particulares, como valer na elaboração de deduções específicas sobre uma variável de inferência precisa, funcionar sobre *corpus* reduzidos, levantar problemas ao nível da pertinência dos índices retidos. A análise qualitativa seleciona esses índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, com o perigo de elementos importantes serem deixados de lado ou de serem tidos em conta elementos não significativos. Depois, “o risco de erro aumenta, porque se lida com elementos isolados ou com frequências fracas, daí a importância do contexto – contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este.” (BARDIN,

2011, p.145)

As etapas de análise seguiram os critérios propostos por Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretações, este último compreendido a partir de inferências. O que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a “inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2011, p.146).

Ainda de acordo com Bardin (2011), foram adotados os seguintes procedimentos para análise dos dados:

1. Tabulação e organização dos dados e das evidências coletados, separados em categorias ou áreas temáticas, segundo agrupamento analógicos, e em concordância aos objetivos específicos;

2. Tratamento dos dados e evidências, e análise interpretativa por meio de inferências, separados por palavras-chave e segundo os objetivos específicos e com o referencial teórico;

3. Redação do item apresentação e discussão dos resultados.

A seguir, apresenta-se uma sinopse da metodologia utilizada, com uma visão dos aspectos metodológicos (Quadro 8).

Quadro 8 – Sinopse dos aspectos metodológicos no desenvolvimento do estudo

Objetivo Geral	Outros Questionamentos	Objetivos Específicos	Fonte de Dados	Análises	Autores
Identificar, compreender e analisar as práticas de gestão das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental completo, da cidade de Ituiutaba e selecionadas conforme critérios do Ideb, nas relações com seus grupos de interesse, de acordo com a abordagem da Teoria dos Stakeholders.	Quem são os <i>stakeholders</i> envolvidos no processo de gestão destas escolas?	Identificar os <i>stakeholders</i> ou os grupos de interesse envolvidos no processo de gestão escolar;	Estudos de casos múltiplos, com (1) levantamento documental e dos registros em arquivos, como: projeto político pedagógico, projetos pedagógicos, fotos, regimentos, atas de colegiado; (2) observação direta; e (3) entrevistas, com representantes dos atores sociais.	Análise de conteúdo qualitativa: inferência e interpretação.	Bardin (2011) De Oliveira Brito(2011); De Oliveira Brito e Carnielli (2011); Francisco e Alves (2010); Freeman (1984); Freeman e McVea (2001); Freeman (2004); Gonçalves (2013); Krawczyk (1999); Motta (1984); Paro (2007); Pfeffer e Salancik (1978);
	Os objetivos da escola são os mesmos objetivos dos <i>stakeholders</i> ?	Identificar os objetivos da escola e de seus <i>stakeholders</i> ;			
	Os <i>stakeholders</i> veem com restrição o objetivo das escolas e a forma que as escolas são geridas?	Reconhecer as práticas de gestão prescritas e reais nas escolas públicas estaduais; Identificar a visão dos <i>stakeholders</i> destas práticas de gestão na administração das escolas;			
	Os <i>stakeholders</i> dessas escolas compartilham de valores fundamentais, como um elemento-chave	Analisar a existência de valores fundamentais compartilhados que permeiam as escolas, como um elemento-			

	no processo de gestão destas escolas?	chave no processo de gestão;			Silva, Machado e Domingues (2013); Walker e Marr (2001).
	As relações com os <i>stakeholders</i> (social e ambiental) são consideradas de forma isolada do foco das escolas públicas – a educação? Estas escolas desenvolvem um conhecimento detalhado dos atores reais e dos grupos antagônicos dos <i>stakeholders</i> ?	Identificar e compreender como são as práticas de envolvimento e de integração das escolas com seus grupos de interesse favoráveis e/ou antagônicos.			
	Como garantir a participação dos grupos de interesse nas práticas de gestão na administração das escolas públicas estaduais?				

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.5 Limitações da pesquisa

Como exposto anteriormente, esta pesquisa não pretendeu questionar a validade ou os instrumentos utilizados pelos autores dos estudos aqui relatados, limitando-se apenas a considerar as contribuições para os parâmetros relacionados à Teoria dos Grupos de Interesse.

E não diferente, esta pesquisa não pretendeu questionar, teoricamente e empiricamente, as diferentes abordagens e os temas que surgiram no decorrer dos trabalhos, e relacionados a área de educação e a gestão escolar, como: as diferenças conceituais entre administração escolar e gestão escolar; diferenças conceituais e práticas da gestão compartilhada e da gestão democrático-participativa; debates sobre a violência escolar; avaliação do sistema educacional brasileiro e seus diversos tipos; os reformadores empresariais da educação e o processo de neotecnicismo das políticas públicas; o processo de eleição de diretores; entre outros diversos temas identificados neste estudo. As abordagens relatadas sobre estes temas foram para contextualizar o estudo, delimitar o referencial teórico, e direcionar o leitor para os diversos pontos de vista norteadores da pesquisa. O universo de pesquisas e de temas dentro da grande área da educação é muito amplo, e permitiria inúmeros debates, bem como, futuramente, novas pesquisas relacionadas à Teoria dos Grupos de Interesse.

Portanto, esta pesquisa limitou-se a identificar, compreender e analisar as práticas de gestão das escolas públicas estaduais, nas relações com seus grupos de interesse, limitada à área da administração, e, desta forma, tentou propor práticas que ajudem os gestores

escolares, dentro da área de Gestão escolar da educação básica, conforme item 1.3, nas justificativas deste estudo. O foco da pesquisa, portanto, limitou-se às práticas de gestão das escolas em relação a seus atores sociais.

E em virtude à limitação do tempo para o desenvolvimento da pesquisa, e como a proposta foi realizar a pesquisa em duas escolas, não foi possível abranger a compreensão das práticas de gestão para outras escolas públicas, que também poderá ser objeto de futuros estudos, inclusive de estudos comparativos a este.

Nas escolas, uma outra limitação foram os documentos e os registros em arquivos, disponibilizados como fonte de evidências. Todos os documentos foram disponibilizados consoante ao critério das diretoras, e nenhum outro servidor ou funcionário da escola participou desse processo. Essa limitação deve-se ao fato de que o principal contato foi com a direção das escolas. As entrevistas também foram mediante autorização da direção, vistas com olhar de desconfiança e nas quais os entrevistados demonstravam um receio notório de relatar algo que fosse contra a direção escolar (impressões da pesquisadora na observação direta).

Além destes limites de natureza lato, existem também as restrições que se referem ao método de procedimento, a natureza da coleta de dados, as fontes de evidências, e as técnicas de análise empregadas na pesquisa. Todos possuem seus limites conforme descrito em literatura especializada (YIN, 2001; BAUER, GASKELL, 2003; CRESWELL, 2007; BARDIN, 2011).

No próximo item, com a consideração destas limitações, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos na pesquisa, em associação aos principais pontos teóricos que nortearam este estudo.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados encontrados na pesquisa. Vale ressaltar que trata de uma atividade originada de um processo investigativo, após uma interpretação controlada - a inferência – e que os resultados não devem ser generalizados a todas as escolas públicas estaduais.

Na apresentação e discussão dos resultados, foram correlacionados quatro principais pontos deste estudo: (1) os objetivos específicos; (2) as práticas de gestão apontadas por Chanlat (1996); (3) os esquemas propostos por Freeman (2004) que esclarecem como são as relações de influência e de participação dos atores sociais com as organizações; e (4) as considerações acerca da gestão democrática e participativa de Motta (1984) e de Paro (2009).

Os resultados serão apresentados a partir das fontes de dados e de evidências – levantamento documental e dos registros em arquivos, observação direta e entrevistas - de modo a garantir a triangulação e a reflexibilidade (BAUER; GASKELL, 2003), classificadas conforme as duas escolas – Escola 1 (maior Ideb) e Escola 2 (menor Ideb).

E ainda, as práticas de gestão encontradas serão apresentadas dentro dos dois componentes da gestão, também apontadas por Chanlat (1996), como práticas prescritas e descritas (reais), com o objetivo de evidenciar a existência, ou não, de possíveis incongruências entre estes dois componentes.

4.1 Identidade dos grupos de interesse, seus valores e objetivos

Ao identificar os principais *stakeholders* ou grupos de interesse das escolas, bem como seus valores, objetivos e as possíveis congruências ou dissonâncias entre eles, foram analisados os dados levantados nos documentos das escolas (Quadro 7), na observação direta e nas entrevistas, conforme descrito nos Aspectos Metodológicos.

Este item pretende responder os seguintes questionamentos levantados por Freeman e McVea (2001), à luz da Teoria dos *Stakeholders*, direcionados ao objeto de pesquisa – a escola: quem são os atores envolvidos no processo de gestão destas escolas? Estes grupos compartilham de valores fundamentais, como um elemento-chave no processo de gestão destas escolas? Os objetivos da escola são os mesmos objetivos deles? As relações da escola com seus atores são consideradas de forma isolada do foco das escolas públicas – a educação? Estas escolas desenvolvem um conhecimento detalhado dos atores reais e dos grupos antagônicos dos *stakeholders*?

4.1.1 Identidade e realidade dos *stakeholders* das escolas

A princípio, para contextualizar o comportamento e a realidade dos atores sociais, nos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP's das duas escolas, consta um item que descreve a realidade socioeconômica e cultural dos seus principais *stakeholders*. Este item acorda com os esquemas lógicos de Freeman (2004) que esclarecem como são as relações de influência e de participação dos atores sociais com as organizações, e nos quais descreve que a organização, independentemente do que representa, precisa entender o comportamento dos grupos de interesse, seus valores e contextos, incluindo o contexto social, para responder “o que a organização defende”.

O PPP da Escola 1 descreve que a maioria dos professores possuem curso superior e atuam em dois cargos; os discentes são procedentes do próprio bairro e de bairros adjacentes, com a condição socioeconômica da família sendo de classe baixa, com a maioria assalariados, residentes em casas humildes, com muitos filhos de mãe solteira, de pais separados e/ou criados por avós e parentes próximos; muitos pais são analfabetos e a maioria concluiu apenas o Ensino Fundamental, com poucos com o Ensino Médio, e com a maioria advindos da classe trabalhadora com carga horária de 8h diárias, o que impossibilita a assistência e o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem das crianças, bem como intensifica sua ausência na escola. No relato da diretora, ao ser questionada se a comunidade do bairro é a que frequenta a escola, ficou evidenciado que a gestão escolar conhece a origem dos discentes: “são os alunos do bairro e do entorno. Mas nós temos muitos alunos do bairro aqui. Sabe? E isso é novo. Por que a gente não tinha aluno do bairro. Isso é uma coisa que tá acontecendo de uns cinco anos pra cá” (D1). A diretora justificou que a escola não tinha discentes do bairro nesse período descrito, uma vez que a comunidade não acreditava na escola.

No PPP da Escola 2, este item é descrito como Caracterização da clientela, e descreve que a escola possui uma clientela – termo utilizado no PPP da escola - de nível social baixo, com baixo índice de evasão do Ensino Fundamental, e com alguns discentes apresentando necessidades educacionais especiais e dificuldades de aprendizagem, com a demanda de um atendimento diferenciado.

Neste item, o PPP da Escola 2 descreve que a escola depara com grande falta de compromisso da família em relação à educação dos filhos, fato confirmado pela fala da diretora, ao ser questionada se os pais participam das atividades escolares: “não vem. Os pais

tão omissos! Eles não querem responsabilidades com o filho, ele não quer nada. Ele acha que a escola dá educação pro filho dele, não instrução. Nós tamos aqui para orientar, ajudá-los e não educá-los, porque isso é serviço do pai, né?” (D2).

Na Escola 1, todavia, a explanação da diretora acerca da participação dos pais é diferente:

A comunidade é muito envolvida com a escola sim. Sempre nos trabalhos que a escola realiza a gente está convidando os pais, sempre tá vindo a participar, a participar das reuniões. [...] Então, inclusive ontem, né, nós tivemos uma reunião e foi assim, uma participação muito boa dos pais, e então, nesse ponto aí, eu estou sempre conversando com os pais que às vezes tá lá fora, eu tô chegando lá fora. Na rua mesmo, eu paro. Então a gente tendo esse ambiente, que a gente está, não ficar afastado do pai, o pai lá e a escola aqui. A gente sempre procura ir onde o pai tá para ele também ter a liberdade de estar nos procurando (D1).

Esse contexto socioeconômico e cultural dos principais atores sociais das escolas foi confirmado na observação direta e nas entrevistas com os familiares, com a comunidade e com a direção. As crianças são de classe baixa, e as famílias mal possuem condições de adquirir o uniforme e o material escolar. Na maioria dos casos e nas duas escolas, as crianças apresentam necessidades educacionais especiais e dificuldades de aprendizagem. Além disso, nas duas escolas, foi possível comparar a presença dos familiares no cotidiano escolar, em relação à sua participação – na Escola 2 quase não se viram familiares na escola.

Diante da necessidade de identificar os atores sociais, na Escola 1 e conforme seu PPP, o principal *stakeholder* é o aluno. O PPP da Escola 1 descreve o aluno como “o centro da vida e da organização escolar, e como prioridade na ação educativa do cultivo de valores, através da descoberta do mundo, dos outros, de si mesmo, e de Deus”. Nesta escola, os grupos de interesse identificados nos principais documentos e na entrevista com a direção são: os discentes, denominados como educando, ou aluno, ou ainda, cidadãos; o Estado; os docentes, ora denominados como recursos humanos, ou equipe escolar, ou funcionários, ou professores; a comunidade escolar, denominada algumas vezes como pais, ou mãe, ou avó, e vizinhos; os fornecedores; a sociedade; e as instituições públicas e organizações não governamentais – OnG’s.

Já nos documentos e na entrevista com a direção da Escola 2, os principais *stakeholders* identificados foram: os discentes, denominados, à princípio, como clientela ou alunos e, às vezes, como educandos, ou cidadãos; os pais ou responsáveis, ou ainda, a família; os docentes, denominados como os profissionais da escola, ou corpo docente, ou também, professores; e por fim, a comunidade escolar. No PPP da Escola 2, são citados outros

stakeholders como comunidade do bairro, entidades e parceiros da escola.

Uma evidência de outro *stakeholder* presente no cotidiano escolar, está nos registros das atas de Colegiado das duas escolas. Além desses grupos – discentes e docentes - aparece a figura do fornecedor. O fornecedor, neste estudo interpretado como parte do grupo de interesse denominado sociedade ou comunidade (DE OLIVEIRA BRITO, 2011; DE OLIVEIRA BRITO; CARNIELLI, 2011), estava restrito a fornecedor de serviços e de recursos, conforme relato das diretoras. Na Escola 2, ao ser questionada se as empresas ou os fornecedores participaram de alguma coisa na escola, a diretora mencionou: “não. Só recebe e fornece. Por exemplo, quando a gente precisa de alguma ajuda... eu nunca pedi. Esse ano eu pedi.... pra feijoada que nós fizemos, eu pedi, e todos, como diz, É ... já tem um medo assim, se eu não comprar, o ano que vem ela não compra de mim” (D2). Não diferente, na Escola 1, a diretora se posicionou: “eu vou te falar uma coisa. Eu não sou muito ... mas isso é meu mesmo. Eu não... sempre que a gente precisa de patrocínio a gente consegue. Mas eu prefiro não envolver. Não. Até para não ter que atender depois. Eu prefiro assim. Cada um na sua” (D1). Essas posturas mostram que as relações com esses grupos de interesse não são baseadas em valores comuns, e nem são devidamente construídas para o benefício de todos e para o alcance dos objetivos da escola. Ao invés de estabelecer parcerias com limites, as diretoras preferem isolar essas relações, como mecanismo de prevenção de problemas futuros.

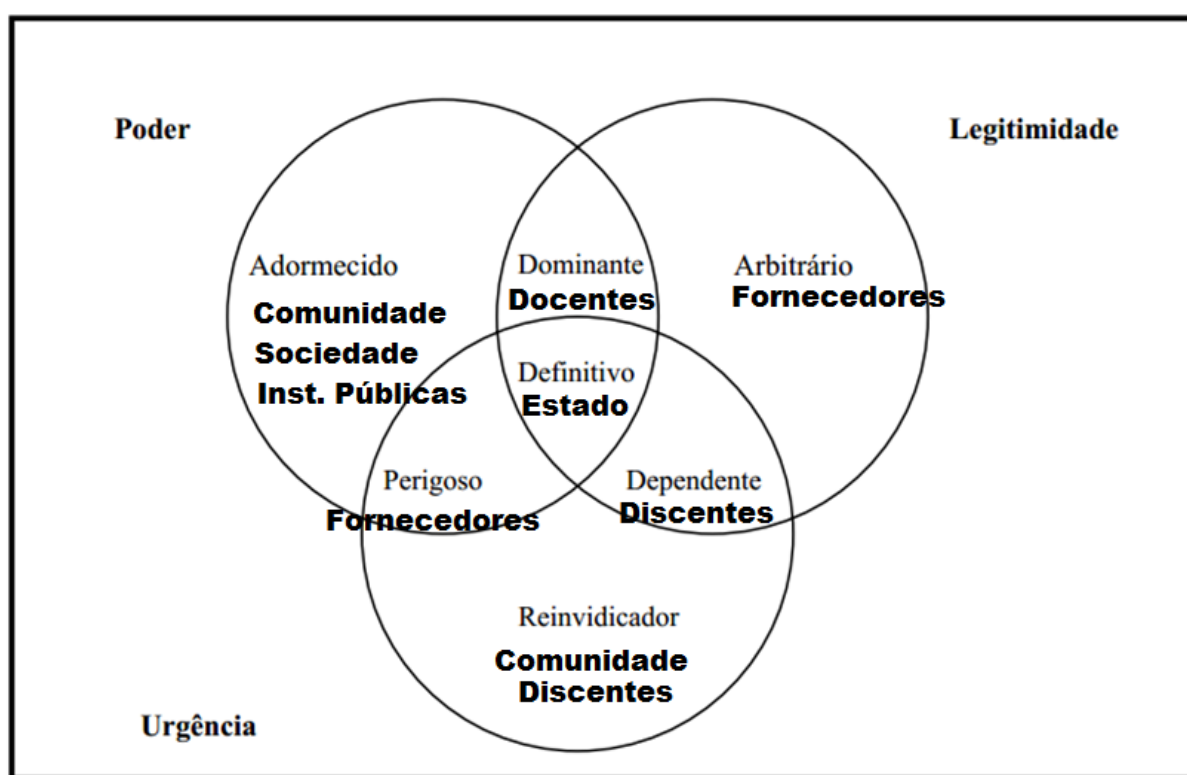
Uma outra observação não menos importante, é acerca do grupo de interesse denominado comunidade. O PPP da Escola 1, no item Relacionamento da Escola com a Comunidade Escolar, cita as palavras “alunos, pais ou responsáveis” como os atores sociais desse grupo. Na fala das duas diretoras, o entendimento é de que comunidade, na maior parte do tempo, está restrito às famílias dos discentes – mães, pais, avós ou responsáveis. O entorno da escola esteve incluído nas falas, como será observado nos demais relatos, contudo, em todos os momentos, a referência é sempre os pais. Nas escolas, não foi possível evidenciar o entendimento do grupo de interesse denominado comunidade, como descreve De Oliveira Brito (2011) e De Oliveira Brito e Carnieli (2011), para os quais a comunidade é um grupo de interesse diferente da família e dos pais, e poderiam ser considerados como as pessoas ou organizações que residem e estão nos arredores da escola, ou até mesmo com uma maior abrangência, nos bairros próximos, e que não pertencem aos outros grupos.

Os atributos presentes nas relações com os atores sociais descritos por Mitchell, Agle e Wood (1997), classificados como (1) poder de influência, (2) legitimidade das relações e (3) urgência de reivindicações foram evidenciados ao identificar os *stakeholders*. Esses atributos estão mais evidentes nas relações dos grupos de interesse dos docentes, dos discentes e da

família. Além disto, existem atributos que não são devidamente explorados nas relações para o benefício comum das escolas, como por exemplo, o atributo de reinvidicação.

As relações das escolas com os seus grupos de interesse serão detalhadas nos próximos itens, bem como a percepção do nível de influência na gestão e as ações para aprimorar essas relações. Contudo, para concluir a identificação dos atores sociais das escolas, é possível associar os grupos de interesse identificados nos documentos e nas entrevistas aos grupos de interesse apontados no modelo de Mitchell, Agle e Wood (1997).

Figura 5 – Tipos de *Stakeholders* identificados nas escolas



Fonte: com base no modelo de Mitchell, Agle e Wood (1997).

Ao identificar esses grupos de interesse nesse modelo, foi possível evidenciar que os atributos podem ser alterados em uma mesma relação. Ademais, a classificação dos *stakeholders* pode ser transitória, como exemplo, no caso de discentes e docentes que faziam parte da escola e agora fazem parte de outro grupo, como família ou comunidade, ou que fazem parte destes dois grupos ao mesmo tempo. E ainda, um grupo de interesse pode ser diferentemente classificado, de acordo com sua relação momentânea com a escola e com sua posição nesses atributos, como é o exemplo das relações com os fornecedores apresentadas nos relatos das diretoras, que, devido à situação, poderá ser classificado como perigosos,

como arbitrários, ou mesmo como reivindicadores.

Nas práticas de gestão prescritas apresentadas posteriormente, o Estado aparece como o principal órgão regulamentador nas escolas, já que determina uma série de práticas prescritas e/ou reais. Nesse caso, como exemplo, o Estado pode ser considerado como um *stakeholder* definitivo, uma vez que está presente na gestão escolar de todas as escolas públicas estaduais.

Nessas classificações dos *stakeholders* e em suas diferentes nuances, é importante observar o que McVea e Freeman (2005) inovam ao apontar que não se pode considerar os *stakeholders* apenas como papéis e nem racionalizá-los. Mesmo que os atores sociais exerçam papéis que o classifiquem em determinados grupos, as interações são entre a escola e os indivíduos reais, já que cada ator social é um indivíduo, com informações, interesses, crenças e valores diferenciados.

Desta forma, esse processo de classificação em grupos é modificado de acordo com os valores e objetivos das escolas e de acordo com os valores e objetivos desses indivíduos reais, apresentados no item a seguir.

4.1.2 Valores e objetivos da escola e de seus *stakeholders*

De acordo com Freeman (2004), para esclarecer como são as relações de influência e de participação dos atores sociais com as organizações, é preciso responder a pergunta “o que a escola defende”. Além de entender o comportamento dos grupos de interesse, seus valores e contextos, incluindo o contexto social, um ponto focal para auxiliar nesta resposta seria a estratégia da empresa. Desta forma, no que tange às estratégias, as duas escolas possuem princípios e objetivos prescritos que direcionam suas atividades.

Na Escola 1, o PPP fundamenta-se em alguns princípios que norteiam a escola democrática, pública e gratuita: “igualdade” de condições para acesso e permanência na escola; “qualidade” de ensino para todos; “gestão democrática” que inclui a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas; “autonomia” de atuação; e a “valorização do magistério” que objetiva a formação inicial e a continuada, condições de trabalho e remuneração docente. Além destes princípios, como norteadores de suas ações pedagógicas, dispõe os seguintes princípios: I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem,

gênero, etnia, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da qualidade e da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; e III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente, a da cultura mineira e da construção de identidades plurais e solidárias.

Na Escola 2, a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Entretanto, o seu PPP não faz referência específica ao aluno como figura central da escola e não deixa claro princípios que norteiam suas principais atividades. Estes itens são apresentados no Regimento Escolar, no qual constam que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: 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 concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço a tolerância; V – coexistência de instituições públicas em estabelecimentos; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; e XI – vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. A Escola 2 apresenta no seu PPP sua filosofia: manter e fortalecer na escola um trabalho voltado para o ensino-aprendizagem, socialização, compromisso com a cidadania; e ainda, de estabelecer um relacionamento franco, aberto e sincero com os pais ou responsáveis e toda a família do educando, com valorização do trabalho coletivo e interdisciplinaridade, e com a valorização dos profissionais da escola, no sentido de fazê-los reconhecerem a importância do seu papel no processo educativo.

Como objetivo da Escola 1, o PPP o descreve como melhorar o desempenho dos alunos no processo ensino aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar. E no seu Regimento Escolar, encontramos como objetivos gerais do ensino fundamental, a formação básica do cidadão, mediante (1) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura escrita e do cálculo; (2) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (3) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e (4) o

fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Na Proposta Pedagógica analisada, também consta como objetivo geral garantir a formação integral do aluno criando novas perspectivas, através da adequação dos currículos à realidade, na busca de uma sociedade mais justa, e de um ensino de qualidade, que vise a formação de cidadãos críticos, reflexivos, conscientes, democráticos e participativos.

Como objetivos gerais da Escola 2, o PPP apresenta: desenvolver um ensino de qualidade na formação humana, respeitando seus níveis de desenvolvimento afetivo, social e cognitivo; valorizar os profissionais da Escola como agentes norteadores do processo pedagógico, estimulando a capacitação e formação continuada dos mesmos; e fortalecer as relações com a comunidade escolar, tendo em vista a melhoria da escola. No Regimento Interno, constam os mesmos objetivos gerais do regimento da Escola 1.

Entretanto, para esclarecer como são as relações de influência e de participação dos atores sociais com as organizações, independente do que a organização representa, ou de seu objetivo final, ela deve levar em conta os efeitos de suas ações sobre os outros, bem como os potenciais efeitos sobre ela (FREEMAN, 2004). Nos documentos, foi possível verificar que nenhum deles descrevem princípios, valores ou objetivos relacionados aos professores, aos funcionários, aos alunos, à família ou à comunidade. Não obstante, o ponto de vista dos objetivos, valores e princípios encontrados nos documentos é sempre o da escola, e, em alguns documentos, o da educação nacional. Somente nos Regimentos Internos, como um vestígio de um ponto de vista diferente da escola, constam os direitos do Pessoal Discente e Docente.

Desta maneira, é importante ressaltar que esses objetivos e valores encontrados são prescritos e não reais, além de não emanarem de todos os participantes do processo educacional. Estas evidências clareiam as dificuldades de se promover o envolvimento dos grupos de interesse na gestão das escolas, que serão detalhadas nos próximos itens de apresentação dos resultados. E para evidenciar os valores e objetivos reais, bem como suas possíveis divergências entre os diferentes grupos de interesse, ou as divergências entre os objetivos e valores prescritos e reais, seriam necessários outros métodos investigativos, como observação participante e etnografia, justificados nos aspectos metodológicos e nas limitações deste estudo.

Ademais, estas evidências respondem negativamente alguns dos questionamentos trazidos por Freeman e McVea (2001), à luz da Teoria dos *Stakeholders*, para as escolas: não se pode afirmar que os grupos de interesse compartilham de valores fundamentais, como um

elemento-chave no processo de gestão destas escolas e que os objetivos da escola sejam os mesmos objetivos deles, já que as escolas não conhecem os valores e os objetivos de seus atores sociais, pelo menos não formalmente. Estas escolas não desenvolvem um conhecimento detalhado dos atores sociais e dos grupos antagônicos, e, destarte, não tem como equilibrar os seus interesses com os interesses de seus *stakeholders*.

Há apenas uma resposta negativa, porém de cunho positivo, diante das evidências nos documentos e no cotidiano escolar: as relações da escola com seus atores não são consideradas de forma isolada do foco das escolas públicas – a educação. Em todos os documentos, ao se referirem à educação, seus atores sociais estão diretamente interligados aos objetivos e valores educacionais, principalmente o discente.

Os inúmeros grupos de interesse identificados nos documentos, em conjunto ao que a Teoria dos *Stakeholders* trouxe - que os atores sociais da escola são todos aqueles que são influenciados ou podem influenciar a realização dos objetivos de uma organização (FREEMAN, 1984; FREEMAN; McVEA, 2000; MITCHELL; AGLE; WOOD, 1997) – entraram em dissonância com o evidenciado na observação direta e nas entrevistas, nas duas escolas. Foi possível detectar que o cotidiano da escola concentra-se tão somente nos discentes, docentes e, em alguns momentos ou em datas comemorativas, nos familiares dos discentes, sem considerar, formalmente, seus objetivos, valores ou princípios. O ponto de partida é sempre o da escola - da gestão escolar, dos docentes, do ensino – para se chegar a formação pretendida do discente. As práticas de gestão, em sua maioria, partem desse mesmo ponto, já que consideram os objetivos, os valores e os princípios da escola ou da educação nacional.

Sem desenvolver um conhecimento detalhado de quem são os atores sociais reais e os grupos antagônicos dos *stakeholders*, bem como os valores e objetivos desses grupos, as práticas de gestão das escolas divergem de outro ponto da Teoria dos *Stakeholders*: de que a escola deve levar em conta os efeitos de suas ações sobre os outros, bem como os potenciais efeitos sobre ela, de modo a esclarecer como são as relações de influência e de participação dos atores sociais nelas (FREEMAN, 2004).

4.2 Modo e práticas de gestão prescritas e reais das escolas

Este item pretende atender um outro ponto dos esquemas de Freeman (2004), no qual é preciso entender as relações dos grupos de interesse em três níveis de análise: o racional ou a "organização na sua totalidade"; o processo ou o procedimento padrão de operação; e o

transacional, ou o dia-a-dia de negociação. Esse entendimento seria utilizado pela escola para se pensar em novas estruturas, processos e funções, e ainda, repensar como funciona o processo de planejamento que considera esses grupos.

Esses três níveis de análise racional foram associados aos componentes do modo de gestão, descritos por Chanlat (1996): (1) a organização do trabalho, (2) o estabelecimento de condições de trabalho, (3) o tipo de estruturas organizacionais, (4) a natureza das relações hierárquicas, (5) os sistemas de controle e avaliação dos resultados, (6) as políticas de gestão de pessoal e (7) os objetivos, os valores e a filosofia de gestão.

Ao partir do conceito de prática - como as pessoas realizam o ser no mundo ativo, ou seja, a concepção de práticas como maneiras de fazer as coisas juntos (GHERARDI, 2013), a parte prescrita das práticas de gestão das escolas foram observadas por meio dos documentos analisados, o que possibilitou o detalhamento de todos os sete componentes prescritos do modo de gestão. E por meio dos registros, dos arquivos e das entrevistas foi possível visualizar o modo de gestão real em relação aos *stakeholders* das escolas. E com a união das práticas de gestão prescritas e reais, tornou-se possível analisar a escola na sua totalidade e os procedimentos padrões de operação.

O dia-a-dia da negociação será identificado e compreendido juntamente com a visão dos grupos de interesse das práticas de gestão e com o processo de envolvimento e de integração dos atores sociais nas escolas no item 4.3.

4.2.1 Modo e práticas de gestão prescritas nos documentos

Neste item, serão apresentadas duas sinopses dos componentes de gestão prescritos, elaboradas pela pesquisadora e separadas por escola. Para fins de comparação, os componentes de gestão reais serão apresentados nos demais itens, devido ao detalhamento dos resultados.

Da Escola 1:

1. **Organização do Trabalho** - os documentos estabelecem e normatizam a organização do trabalho na escola, a estrutura organizacional, o funcionamento da escola, as funções de cada parte da estrutura organizacional, a organização pedagógica e as metas e os objetivos gerais e específicos. Instituem o Colegiado, sua formação e suas funções. Estabelecem os serviços administrativos da secretaria, dos serviços gerais, do serviço pedagógico. Instituem o Conselho de Classe, sua formação e função; o Sistema de Assistência Escolar; os Ciclos no Ensino Fundamental; e o Regime

Escolar. Estabelecem e descrevem o atendimento aos discentes e à comunidade, os Sistemas de Avaliação, o Regime disciplinar, as Comemorações Cívico-culturais, e as formas de interação interna e de interação com a comunidade escolar.

2. **Estabelecimento de condições de trabalho** – os documentos descrevem as estruturas físicas, instalações, equipamentos e material didático da escola, como deve ser o atendimento à demanda, à matrícula, à frequência e à permanência. Instituem o Regime Disciplinar; o Calendário Escolar; os processos que asseguram a articulação Escola-comunidade; os serviços pedagógicos complementares a serem prestados e demais serviços. E descrevem problemas específicos da escola, como necessidades de infraestrutura e de avaliações.
3. **Tipo de estruturas organizacionais** – os documentos estabelecem a constituição da estrutura organizacional, as competências da administração escolar e da direção, a forma de preenchimento de cargos, e o funcionamento da estrutura organizacional – Direção, Colegiado e Conselho de Classes.
4. **Natureza das relações hierárquicas** – os documentos descrevem as formas de relacionamento da escola com a comunidade escolar, a constituição da Diretoria e suas as competências, bem como devem ser sua relação com as outras partes da estrutura organizacional – Colegiado e Conselho de Classe – e como devem ser a relação dessas partes entre si, com a instituição das funções e competências de cada um em relação às partes e aos atores sociais da escola.
5. **Sistemas de controle e avaliação dos resultados** - estabelecem as formas de monitoramento e avaliação do Projeto Político Pedagógico, o processo de avaliação de aprendizagem e as formas de verificação do desempenho escolar dos discentes, bem como a avaliação institucional interna e externa da escola.
6. **Políticas de gestão de pessoal** – os documentos descrevem as funções e a estrutura dos Recursos Humanos (como denominado na Proposta Pedagógica): um diretor, um vice-diretor, duas auxiliares de biblioteca; uma secretária, duas auxiliares de secretaria, sete ajudantes de serviços gerais, um professor eventual, oito professores regentes do 1º ao 5º anos e uma professora regente do Programa de Educação em Tempo Integral - Proeti, três professores de Educação Física, uma professora de Ensino Religioso, uma especialista para cada turno, treze professores de 6º ao 9º ano. Os documentos estabelecem os direitos e deveres do pessoal docente e discente; os processos e estratégias que asseguram a articulação e integração dos profissionais da escola, bem como os processos que asseguram a articulação da escola com a

comunidade – Conselho de Classe, Reunião Pedagógica e Administrativa, Colegiado, comunicação com os pais. Estabelecem também os programas de formação continuada dos profissionais da educação e descrevem os processos que deveriam garantir a participação dos profissionais da escola pública no processo decisório da escola.

- 7. Objetivos, os valores e a filosofia de gestão** – conforme descrito no item 4.1, todos os documentos trazem os objetivos – gerais e específicos, os princípios e a filosofia da Escola. Quanto aos objetivos, valores e filosofia da gestão, foi possível encontrar referência somente no Regimento Interno, no que tange às competências, às funções e às atribuições da administração escolar.

Dentro desses componentes, dois pontos tiveram destaque: a função específica do diretor como o articulador político, pedagógico e administrativo da escola; e o volume de atribuições e deveres específicos do diretor.

O Regimento Escolar traz atribuições e deveres específicos do diretor, entendidos como as práticas de gestão abstratas, prescritas, formais e estáticas (CHANLAT, 1996): (1) administrar o patrimônio da escola, que compreende as instalações físicas, os equipamentos e materiais; (2) coordenar a administração financeira e a contabilidade da escola; (3) coordenar a administração de pessoal; (4) favorecer a gestão participativa da escola; (5) gerenciar ações de desenvolvimento dos recursos humanos da escola; (6) orientar o funcionamento da secretaria da escola; (7) participar do atendimento escolar no município; (8) representar a escola junto aos demais órgãos e agências sociais do município; e (9) coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico da escola. Em comparação, as competências do vice-diretor são bem menores do que as prescritas para a direção.

De modo semelhante, as competências do Colegiado também são muitas: (1) aprovar e acompanhar a execução do Projeto Pedagógico, no Plano de Ação e do Regimento Escolar; (2) aprovar o Calendário e o Plano Curricular da Escola; (3) acompanhar os resultados da avaliação externa da escola; (4) avaliar as ações desenvolvidas pela escola; (5) indicar, nos termos da legislação vigente, servidor para o provimento do cargo de Diretor e para o exercício da função de vice-diretor, nos casos de vacância e afastamentos temporários; (6) indicar representantes para compor a Comissão de Avaliação de Desempenho dos servidores, observadas as normas vigentes; (7) propor parcerias entre escola, pais, comunidade, instituições públicas e organizações não governamentais; (8) propor a participação dos recursos orçamentários e financeiros da escola e acompanhar as execução; (9) aprovar a proposta de aplicação dos recursos financeiros geridos pela Caixa Escolar e referendar a

prestação de contas pelo Conselho fiscal; e (10) opinar sobre a adoção de medida administrativa ou disciplinar em caso de violência física ou moral envolvendo profissionais de educação e alunos no âmbito da escola.

O Colegiado, como parte da administração escolar, é conceituado como órgão representativo da comunidade escolar, de funções deliberativas, consultivas, de monitoramento e avaliação, e composto pelo diretor da escola e por 10 representantes das seguintes categorias (50% de cada categoria): I - categoria profissionais em exercício na escola; e II – categoria comunidade atendida pela escola, constituída pelos alunos regularmente matriculados e frequentes, com idade igual ou superior a 16 anos, e por pais ou responsáveis de alunos regularmente matriculados e frequentes no ensino fundamental.

Da Escola 2:

1. **Organização do Trabalho** - os documentos estabelecem e normatizam a organização do trabalho na escola, a estrutura organizacional, o funcionamento da escola, as funções de cada parte da estrutura organizacional, a organização pedagógica e as metas e objetivos – gerais e específicos. Instituem o Colegiado, sua formação e suas funções. Estabelecem os serviços administrativos da secretaria, do tesoureiro da escola, dos serviços gerais, e de todas as outras funções existentes. Descrevem os serviços pedagógicos e o desenvolvimento da prática pedagógica, os serviços pedagógicos complementares, a organização didática, os currículos e programas, os sistemas de avaliação escolar e sua utilização didática. Instituem a composição, os direitos e deveres do pessoal docente administrativo, e o Regime Disciplinar. Estabelecem os projetos referente às atividades a serem trabalhadas, a organização dos tempos e espaços escolares, os sistemas de avaliação dos discentes, docentes e da escola.
2. **Estabelecimento de condições de trabalho** – os documentos caracterizam a instituição de ensino e descrevem as estruturas físicas, instalações e equipamentos. Descrevem o processo para desenvolver a prática pedagógica, a organização dos tempos e espaços escolares, o ambiente educativo e como deve ser a utilização da infraestrutura, de equipamentos, de recursos, de materiais didáticos e de suporte, incluindo a merenda escolar e os mobiliários. Também descrevem as novas tecnologias aplicadas à educação, o espaço de suporte destinado à aprendizagem, e os projetos a serem desenvolvidos. Estabelecem as formas de utilização das dependências da escola pela comunidade, bem como os serviços que deverão a ela ser ofertados.

3. **Tipo de estruturas organizacionais** - estabelecem a caracterização da instituição e a constituição da estrutura administrativa: a administração da Escola é exercida por uma diretoria composta por diretor e vice-diretor; e pelo Colegiado. Além disso, os documentos estabelecem as competências da administração escolar e da direção, a forma de preenchimento de cargos, e o funcionamento da estrutura organizacional, suas funções e atribuições – da Direção e do Colegiado.

Em outro documento - Estatuto da Caixa Escolar - foi possível identificar um outro tipo de estrutura organizacional, denominado Caixa Escolar, e composto por membros denominados como: (1) associados efetivos - direção, professores e demais servidores, pais e responsáveis de alunos e alunos; (2) associados colaboradores - ex-diretores do estabelecimento de ensino, pais/responsáveis de ex-alunos, ex-alunos, ex-professores/servidores e membros da comunidade que desejam contribuir voluntariamente com a escola; e (3) associados fundadores - os responsáveis pela constituição desta associação, componentes do corpo diretivo e conselho fiscal, constantes nos atos constitutivos de criação desta associação. A Caixa Escolar tem sua estrutura com organização administrativa e representativa própria, bem como competências, deveres, direitos, assembleia geral, entre outros itens, bem específicos.

4. **Natureza das relações hierárquicas** – os documentos descrevem as formas de relacionamento da escola com pais e comunidade, com o Conselho de Classe e de Ciclo, com o Conselho Tutelar e com a Caixa Escolar. O Regimento Geral determina a constituição da Administração e suas competências, bem como devem ser sua relação com as outras partes da estrutura organizacional – Colegiado, Conselho de Classe, Caixa Escolar– e como devem ser a relação dessas partes entre si, com a instituição das funções e competências de cada um em relação às partes e aos atores sociais da escola.
5. **Sistemas de controle e avaliação dos resultados** – todos os documentos analisados estabelecem as formas de monitoramento e avaliação do Projeto Político Pedagógico, o processo de avaliação de aprendizagem e as formas de verificação do desempenho escolar dos discentes, e a avaliação institucional interna e externa da escola.
6. **Políticas de gestão de pessoal** - descrevem a estrutura dos Recursos Humanos (como denominado na Proposta Pedagógica e no Regimento Interno), o perfil, as características e a visão do papel dos professores, e características desses. Especificamente no Projeto Pedagógico, no item Recursos Humanos, consta que na escola vigora uma Gestão Democrática e participativa, com uma diretora eleita pela

comunidade, atuando em sintonia com o Colegiado como órgão deliberativo e consultivo, composto de cinco elementos titulares e quatro suplentes; e que para auxiliar a administração, a escola conta com a colaboração do serviço composto por dois especialistas efetivados; o corpo docente é constituído por 8 professores efetivos (sendo um em afastamento preliminar aposentadoria), vinte e cinco designados, todos habilitados no conteúdo que trabalham; conta ainda com uma secretária designada e dois auxiliares de educação efetivos, uma professora para uso da biblioteca efetiva, uma eventual e auxiliar de serviços gerais são seis designados. Estabelecem também a capacitação continuada dos profissionais da educação, a avaliação de desempenho individual e um código de convivência.

7. **Objetivos, os valores e a filosofia de gestão** – conforme descrito no item 4.1, todos os documentos trazem os objetivos – gerais e específicos, os princípios e a filosofia da Escola. Quanto aos objetivos, valores e filosofia da gestão, foi possível encontrar referência no Regimento Interno e no Projeto Político Pedagógico, no que tange às competências, às funções e às atribuições da administração escolar

Não diferente, um ponto de destaque nos documentos da Escola 2 foi a descrição do perfil do diretor: o perfil do diretor ideal é aquele que demonstra capacidade em seus conhecimentos, tenha compromisso com o pedagógico ou entenda que este aspecto seja o mais importante em uma escola de qualidade; valorize os seus profissionais, dando-lhes autonomia para que os mesmos desempenhem suas funções com competência e responsabilidade, tendo assim, o sucesso da equipe e da escola; um diretor que veja seus profissionais como seres humanos, ressaltando assim, o valor da ética entre as relações interpessoais. Ademais, no Regimento Interno constam as competências do diretor, igualmente entendidas como práticas prescritas da gestão desta escola: (1) dirigir a escola, representando-a oficialmente, promovendo a constante elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos, estimulando a participação dos pais, alunos e comunidade escolar nas diferentes ações desenvolvidas; (2) zelar para que a escola eleve os padrões de aprendizagem de seus alunos; (3) coordenar a organização e o desenvolvimento do projeto pedagógico; (4) apoiar a realização da avaliação pedagógica, divulgando seus resultados; (5) adotar medidas para resolver os problemas apontados nas avaliações; (6) estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação; (7) organizar o quadro de pessoa, conforme critérios legais, monitorando o registro da frequência e conduzindo a avaliação de desempenho da equipe da escola; (8) garantir a legalidade e regularidade dos

atos praticados pela escola e autenticidade da vida escolar dos alunos; (9) zelar pelo prédio, pelos bens patrimoniais e pelo mobiliário escolar, promovendo sua manutenção, reforma e ampliação, quando necessário; (10) prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência do Colegiado Escolar; (11) assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar; (12) fornecer os dados e informações solicitadas pela SEE/MG, observando a sua fidedignidade e prazos estabelecidos; e (13) observar e cumprir as orientações emanadas da SEE/MG e a legislação vigente.

As competências e composição do Colegiado são idênticas às da Escola 1, fato que reforça o processo de institucionalização dos procedimentos nas escolas sem uma devida contextualização das diferenças encontradas no ambiente ao qual elas se inserem e que vai contra os esquemas lógicos de Freeman (2004), na Abordagem Gerencial da Teoria grupos de interesse. Nesse sentido, essa padronização de práticas prescritas confirma o Estado como o *stakeholder* mais forte na relação, e evidenciado como um órgão regulador dessas práticas.

Ainda dentro desses sete componentes do modo de gestão, no que se refere aos confrontos que ultrapassam o embate intelectual/cultural (AQUINO, 1998) e frente ao tema sobre a violência escolar (RISTUM; BASTOS, 2004; SASTRE, 2011; SPOSITO, 2013), relacionados aos atores sociais das escolas, constam Regimes Disciplinares enquanto práticas prescritas nos Regimentos Escolares das duas escolas. Esses Regimes Disciplinares trazem os direitos e deveres dos docentes e discentes; o processo de aplicação de restrições – das mais simples às mais rigorosas; a descrição das faltas disciplinares leves, graves, muito graves e gravíssimas; as penalidades; e os processos de julgamento das faltas disciplinares, de direito a defesa e de perda do direito de defesa. Além disto, está previsto que o julgamento das faltas leves e graves será realizado por professores do aluno e direção, e das faltas muito graves e gravíssimas será realizado pela direção, Colegiado e Conselho Tutelar.

Ainda dentro deste tema, o PPP da Escola 2 traz uma outra prática prescrita a respeito da relação da Escola 2 com uma entidade social, denominado A Escola e sua relação com o Conselho Tutelar, na qual descreve que “nem sempre o que é solicitado ou necessidade, o Conselho procura atender, deixando a desejar sua atração” (citado conforme PPP). Outras práticas prescritas da Escola 2 e relacionadas a outro grupo de interesse – o servidor público – foram observadas no Regime de Convivência, com a descrição de seus direitos provenientes da conduta ética no ambiente de trabalho, seus deveres e as vedações a ele existentes.

Destarte, as diferenças entre as práticas de gestão prescritas e as práticas de gestão reais serão apontadas nos próximos itens.

4.2.2 Modo e práticas de gestão reais, conforme registros e observação

Em continuidade a apresentação dos resultados quanto às práticas de gestão prescritas e reais das escolas, será explicitada a análise dos registros nas Atas de Colegiado, das duas escolas.

As atas, enquanto registro em arquivos, podem ser consideradas uma importante fonte de evidências (YIN, 2000), que comprovam algumas práticas de gestão descritas enquanto componentes concretos, reais, informais e dinâmicos, e qualificadas de modo de gestão real (CHANLAT, 1996), e diferente das prescritas nos documentos.

As atas de Colegiado disponibilizadas pela direção e analisadas na Escola 1 foram do período de 2000 a 2014, sendo no total de 187 atas. Já as atas de Colegiado na Escola 2, igualmente disponibilizadas pela direção, foram do período de 2011 a 2015, totalizando 79 atas. Na Escola 1, não foram disponibilizadas as atas a partir de 09/05/2014, uma vez que, segundo a diretora, elas foram registradas em arquivo eletrônico e não foram indexadas no respectivo Livro de Atas. E na Escola 2, não foram disponibilizadas as atas dos anos anteriores a 2011, uma vez que, também segundo a diretora, não estavam devidamente organizadas.

Nas duas escolas, o Colegiado evidenciou-se como um órgão deliberativo nas questões referente às diretrizes financeiras (Anexo 1 e 2). As atas foram utilizadas para Abertura e Fechamento de Termos de Compromissos referente a recursos destinados a aquisição de material de consumo e/ou pagamento de serviços, e as reuniões aconteceram, na sua maioria e de frequência diferente nas duas escolas, para apreciar propostas de orçamentos direcionados às verbas de custeio para a escola e para os gastos básicos como produtos de limpeza, gás, alimentação escolar, material de impressão, papelaria e escritório, segurança, pagamento de telefone, aquisição de móveis, entre outros gastos. As atas serviram como um registro dos gastos da escola com verbas, ou como um registro de preços; e ainda, para prestação de contas da direção. Nessas reuniões, ficou registrado o relato da diretora à respeito da identificação, dos valores e dos destinos dos gastos financeiros, como registro de prestações de contas. Entretanto, apesar das atas serem utilizadas para esse fim, foram evidenciadas algumas diferenças nos registros das duas escolas.

Na Escola 2, 90% do registro das reuniões do Colegiado constam somente deliberações financeiras, conforme citado anteriormente, e em pouquíssimos casos, alguns informes e aprovação de eleições de diretor e do Colegiado. Já na Escola 1, além da constância das deliberações financeiras, a frequência é menor que na Escola 2, e gira em torno

de 50% das reuniões. Além de informes sobre eleições e aprovação de eleições, nas atas do Colegiado da Escola 1, consta o registro de outros pontos de pauta: informes sobre capacitação, registros das assembleias escolares; informes sobre merenda escolar, sobre doações, indicações de professores para participar de programas; decisões diversas do Colegiado sobre mudanças nas instalações físicas, emprestar ou não a escola para uso de entidades, sobre reposições de aula, participação em projetos, sobre mudanças pedagógicas e aumento de salas, sobre avaliação de desempenho da direção, sobre pactuação de metas do programa de intervenção pedagógica, sobre construção de instalações e ampliação física; registros de reuniões com a inspeção escolar; entre outros.

Na Escola 2, as demais funções prescritas deliberativas – decisões relativas às diretrizes pedagógicas e administrativas – se concentram apenas em aprovações de resultados de eleições. As funções consultivas do Colegiado – análise de questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentação de sugestões para soluções de problemas – e as funções de monitoramento e avaliação – acompanhamento da execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras e da avaliação do cumprimento das normas da escola e de seu Projeto Pedagógico – não foram registradas, o que impossibilitou evidenciar se são cumpridas ou não. Além disto, as assinaturas ao final de todas as atas são sempre as mesmas, com pouquíssimos representantes, e quase não se evidencia a assinatura de alunos, diferentemente do evidenciado na Escola 1. Nas atas do Colegiado da Escola 2 não é possível encontrar o registro de discussões de problemas pontuais da escola, de ações com a comunidade e de outras ações que registram uma gestão democrática e participativa dos atores sociais, conforme determinam documentos da escola, como no Estatuto da Caixa Escolar, no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar.

Esses registros evidenciam a separação do caráter normativo do empírico das escolas, ou seja, a diferença entre as práticas de gestão prescritas das reais, em desacordo ao proposto por Freeman (2004) como condição das organização contribuírem para uma sociedade melhor.

No processo de investigação nas atas, uma ocorrência chamou mais atenção, evidenciando os confrontos que ultrapassam o embate intelectual/cultural (AQUINO, 1998): registro de um informe sobre um roubo que houve na escola no qual levaram gêneros alimentícios, ocorrido no dia 11 de março de 2005, no qual foi feito Boletim de Ocorrência (ata do dia 16/03/2005). Já nas atas da Escola 2, três ocorrências tiveram destaque: (1) registro de um caso específico de um aluno com mau comportamento, maior de 18 anos, referente a decisão apresentada ao Colegiado de aceitar ou não o aluno de volta na escola, e com o relato

de vários exemplos de problemas com este aluno (ata do dia 01/10/12); (2) registro de uma situação na qual um pai adentrou a escola usando a desculpa que iria a secretaria, e que acabou por agredir um aluno, o que justificou a aquisição de um porteiro eletrônico (ata do dia 19/08/13); e (3) registro de contratação da empresa de monitoramento e da demora desta contratação em função da espera de um laudo da Polícia Militar referente a necessidade de alarme e que a Escola se encontra em zona de risco, devido a um arrombamento na escola, devidamente comprovado por Boletim de Ocorrência (ata do dia 25/09/14 – não constava o Boletim de Ocorrência, apenas citou na ata).

Sobre essas ocorrências de destaque, não consta nenhuma informação, em nenhuma ata, nem anterior e nem posterior a essas datas, como registro de apuração de responsáveis, ou de processo de aplicação de penalidades, em conformidade ao que constam nos Regimes Disciplinares. Neles, está previsto que as faltas muito graves e gravíssimas serão julgadas pela Direção, Colegiado e Conselho Tutelar. Essas ocorrências serão trianguladas no item 4.2.3, a partir das entrevistas com as diretoras.

Em complementação às evidências encontradas nas atas, na observação direta, foi possível identificar o funcionamento das duas escolas, em concordância com as práticas de gestão prescritas no que tange à organização do trabalho, às condições de trabalho, à estrutura organizacional e à natureza das relações hierárquicas.

Na Escola 1, em momentos diferentes, foi possível observar arquivos de fotos de vários eventos com intensa participação da comunidade local, e da mesma maneira, observados inúmeros cartazes informativos (Anexos 3 e 4), que revelaram a interação com a comunidade, a preocupação em informá-la e atraí-la, e a reciprocidade dos atores sociais com a escola, já que em nenhum momento esses cartazes foram arrancados ou rabiscados.

Em conformidade ao prescrito nos documentos acerca da função da direção, o cotidiano das diretoras é intenso, carregado de funções, de responsabilidades e de conflitos. As duas diretoras dedicavam-se em tempo integral às escolas, inclusive no período da noite, para atender demandas como disparo de alarme, ou a outros problemas cotidianos. O cotidiano das diretoras pôde ser resumido em: revezamento com outros servidores na ausência de algum, fornecimento de informações escolares nos sistemas do governo e atendimento a diferentes atores sociais: discentes com problemas na sala de aula e na escola, docentes com os mesmos problemas, servidores escolares de variadas funções, fornecedores, responsáveis pelas crianças. Também acompanhamento de obras de melhoria, de processos de avaliação escolar e de problemas com o patrimônio da escola; tomada constante de decisões sobre os mais variados assuntos na escola; e ainda, integração com os atores sociais presentes no

cotidiano escolar, para informar e orientar sobre a organização do trabalho.

Esse cotidiano evidencia o quanto é exigido da figura do diretor e o quanto as tarefas são centralizadas nesta função, e igualmente reforça o processo de “responsabilização” e/ou “meritocracia” apontado por Freitas (2011).

Outro ponto importante para compreender o cotidiano das diretoras, no momento das entrevistas, e consoante com a observação, as duas escolas passavam pela seleção de diretores. O processo seletivo nas escolas iniciou com uma prova para os candidatos e candidatas, que, se aprovados, iriam para o momento de consulta eleitoral a toda comunidade escolar. A diretora da Escola 1 completou oito anos de mandato, e era candidata única para reeleição, para cumprir mais um mandato de quatro anos. Na Escola 2, a diretora completou quatro anos e não foi aprovada na prova, com a outra candidata – sua vice-diretora – aprovada e concorrendo como candidata única. Foi possível observar a diferença do clima nas duas escolas diante desses fatos. A diretora da Escola 2 demonstrava revolta com sua equipe interna, e frustração com a função e com o processo de gestão, fato que também evidenciou outros confrontos que ultrapassam o embate intelectual/cultural (AQUINO, 1998). Estas observações estarão presentes no próximo item, no qual serão explicitados o modo e as práticas de gestão reais, relatadas nas entrevistas das diretoras e de alguns atores sociais, bem como as dissonâncias encontradas neste item entre as duas escolas.

4.2.3 Modo e práticas de gestão reais, conforme entrevistas

Neste tópico, para fechar o processo de triangulação das evidências quanto ao modo e as práticas de gestão reais em relação aos *stakeholders* das escolas, serão apresentados os relatos da direção das duas escolas e de alguns atores sociais entrevistados. Esses relatos foram considerados como ponto final do estudo das relações da escola com seus *stakeholders*.

Nas duas escolas, e mais evidente na Escola 2, foi possível identificar que algumas práticas de gestão prescritas nos documentos não são realizadas, como atuação do Conselho de Classe na gestão das escolas em parceria com a direção e com o Colegiado; atuação do Colegiado como órgão deliberativo, consultivo, avaliativo e normativo; atuação da Caixa Escolar, também como parceira da direção e dos demais órgãos na gestão das escolas; realização de todas as comemorações cívico-culturais, como instrumento de interação interna e externa com a comunidade escolar; e ainda, cumprimento do Regime Disciplinar, entre outros.

Na Escola 2, essa diferença entre o prescrito e o real foi justificada devido à ausência

dos atores sociais que deveriam participar do processo de gestão democrática na escola. A diretora confirmou essa diferença no seu relato, bem como o motivo:

Ah... O que tá determinado no Regimento da escola não cumpre, principalmente a família. O que tá determinado no PPP também não, porque primeiro... eu preciso da presença dele (referindo-se ao pai e à família do discente). Igual ele fala do uso do uniforme. Se o uso do uniforme está no PPP, está no Regimento Escolar, é norma! [...] E isso aí, não adianta, você fala pra mãe, pro pai. Aí eles falam assim: ‘aí você passa pro Conselho, você passa pra Promotora’ (D2).

Esse relato confirmou o contexto dos principais atores sociais da escola – discentes e comunidade. A ausência e o desinteresse da comunidade no cotidiano escolar é um dos empecilhos na Escola 2 para que as práticas de gestão prescritas das relações com seus atores sociais sejam transpostas para a realidade.

Porém, existe uma diferença nas duas escolas na visão e na forma de lidar com esse impedimento. Na Escola 1, indagada se vê dificuldade em colocar em prática o que consta nos documentos em relação a participação dos pais e da comunidade, a diretora manifestou outro posicionamento:

Num vejo! Justamente por esse lado, é assim, que a gente tem diálogo, porque o diálogo é a base de tudo, de tudo! Se eu tenho um diálogo com os pais, tenho diálogo com o meu Colegiado, eu explico pra eles, eu converso com eles, eu chamo para as reuniões, e repasso... então o que que acontece? Eles adquirem uma confiança em mim (D1).

Ainda com o intuito de checar as diferenças entre o prescrito e o real, a diretora da Escola 2 foi indagada sobre os registros das deliberações financeiras do Colegiado e sobre a falta de outros registros e deliberações. Ela mostrou frustração com essas diferenças: “E a gente fica triste, porque quando você entra aqui, você pega um documento, você fala, nossa! Isso aqui tá beleza, vai dar certinho como o que eu tô pensando... Se você ver o espaço que nós temos aqui... (pausa) eu sou impedida de fazer uma horta...” (D2). Conforme seu relato, registrar ou documentar as ocorrências, como está determinado nos documentos, é perder tempo, por não se obter nenhum resultado com isso. A diretora ainda manifestou o desgaste e a frustração de não deslumbrar resultados com os registros em atas e em documentos, conforme determinam as práticas prescritas. A diretora também revelou uma lógica patrimonialista¹¹, que conforme Faoro (1993), permanece atuante debaixo de uma ordem nominalmente racional-burocrática:

¹¹ A lógica patrimonialista parte de uma racionalidade material, regida por valores, e que exige a presença de um poder ou de uma instância superior, e na qual a definição de valores não é compatível com uma ordem jurídica ou racional que exclua ou limite o poder público (FAORO, 1993).

É. Eu falo... aqui na escola tem duas partes que é muito bem organizado: é o pedagógico e o financeiro. Tudo, tudo registrado. [...] Agora, como que você.... Você chega a um ponto que você desgasta. Pra que você vai fazer ata, vai fazer ocorrência, se você sabe que não vai resultar em nada!? Então eu não faço mais! (barulho com as mãos indicando ‘lavar as mãos’) Tô nem aí. É livre arbítrio. Então! Mas eu tenho um livro ali dentro, preto assim, com umas cem páginas, que eu registro tudo. É um registro meu. Isso que eu fiz pra lá, adiantou de que? Eu vou ficar perdendo meu tempo? Vou não. Não vou (D2).

Quanto às funções destinadas à direção escolar e ao tempo de dedicação, as duas diretoras foram unânimes na confirmação da grande quantidade de tempo exigida: “porque isso aqui é uma coisa que eu amo. Como diz, vou falar igual minha irmã fala: ‘eu não fui filha, eu não fui irmã, eu não fui avó nesses quatro anos’. Vivi em função disso aqui” (D2). O amor ao trabalho é um dos motivos que justificam o tempo dedicado e o esquecimento de si mesma e da família, bem como o motivo para não desistir ou para abrir mão dessa função:

Se eu for falar em tempo... (risos) não. Não vou. Sabe por que? Porque eu trabalho por amor, eu trabalho porque eu amo isso aqui. Então assim... Por exemplo, esse ano eu tenho direito a vinte e cinco dias de férias, eu tirei só quinze. Então assim... e eu não me importo com os outros dez que eu não vou tirar. Porque eu faço por amor, eu faço por prazer (D1).

Outro ponto importante foi o fato da diretora da Escola 2 citar o Ideb no decorrer da entrevista. Sem ser questionada sobre este índice, indiretamente a diretora relatou sua visão sobre o processo de “responsabilização” e de “meritocracia” (FREITAS, 2011), evidenciado nas escolas. Na fala da diretora, as felicitações por um bom Ideb são sempre dos professores, e isso não gera nenhuma especulação. Mas quando o Ideb é baixo, a culpa é da direção, e a mídia e a comunidade cobram uma satisfação a qualquer custo. Além disto, ela confirmou que todo o processo de gestão está centralizado na direção, e em decorrência das cobranças, a diretora comparou-se a uma vidraça, e os atores sociais, a pedras:

Sempre centraliza no diretor. A culpa é minha, mas quando é para colher os louros não é comigo. Os louros não é comigo. As medalhas não é. Eu sou a vidraça, eles são a pedra e eu sou a vidraça. Se o nosso Ideb ficou em 6 tudo, tudo pro professor. Por exemplo, quando eu peguei a escola aqui, nós estávamos com o Ideb do 6º ao 9º, 2.2. Pior nota do estado. Isso foi notícia até no jornal nacional. Eles quase acabaram com a minha vida. Mas eu não sabia de que que era! Eu não sabia qual o problema! Eu tava entrando! E quando você tá na sala de aula você não tem acesso a essas informações. Então ninguém me passou nada. Só quando eu comecei, veio todo mundo... a mídia... veio tudo em cima.... Caiu em mim, me ameaçando, queria entrevista. [...] Só que aí, em 2013, que esse mesmo Ideb de 2.2 foi para 4.1, ninguém veio aqui na escola saber o resultado, ninguém veio procurar saber o trabalho que nós fizemos pra esse Ideb crescer... Tá? Por que eles teriam que chegar em 2013, se eu não me engano, acho que era 4.7... como esse foi 4.1, ninguém veio procurar. Jornal não veio, televisão não veio. É.... Ninguém veio registrar. Engraçado né? (D2).

Novamente a frustração com o processo de gestão da escola está explícito. Em vários pontos, ela expressou tristeza e revolta, que revelou indícios de conflitos internos e externos com os atores sociais. Além disto, revelou uma modalidade de poder, no qual o poder é exercido por delegação numa estrutura hierárquica, na qual órgãos superiores à escola estabelecem uma relação de mando e subordinação, com o surgimento dos aspectos coercivos da administração (MOTTA, 1984) perceptíveis nos relatos e nesse sentimento de frustração.

Ninguém veio aqui procurar (depois da melhora do Ideb), porque também ele são omissos. A nossa educação, o nosso problema de gestão assim, não começa não é aqui dentro não. Começa nos órgãos maiores, porque eles não dão pra você a devida atenção que você poderia... nem estrutura. E ninguém te ensina. Eles te deixam você errar, você quebrar tua cara, você ter que devolver dinheiro que às vezes você não tem, pro governo, e não te ajuda. É um quadro aterrorizante. E te falo uma coisa, pessoa fraca, melindrosa, que chora à toa, que pede bença pra todo mundo, não aguenta gestão de escola não! (D2).

Enquanto isso, a diretora da Escola 1 teve outro posicionamento. Em nenhum momento ela denotou tristeza ou revolta. A diretora citou os bons resultados da escola no decorrer dos anos, inclusive o Ideb, e, ao comparar-se com outras escolas, com os mesmos recursos, estruturas e condições, porém com resultados diferentes, ela citou seu posicionamento e sua característica enquanto diretora pedagógica, que não cuida somente da parte administrativa:

Sabe o que a superintendência fala pra mim? Que eu sou uma diretora pedagógica. Eles me veem lá na superintendência como uma diretora pedagógica. Porque eu não cuido só do administrativo. Porque o administrativo toma muito tempo da gente. Mas eu procuro... eu conheço os alunos, eu sei o nomes deles, eu tenho uma relação com os pais, né, então assim, eu sei todos os alunos que tem dificuldades aqui na escola, eu sei todos. Porque eu quero saber, eu procuro saber (D1).

Essa característica de uma direção pedagógica, que concilia a direção administrativa, foi de encontro ao paradoxo que Paro (2009) descreve na escola: temos de um lado a escola-empresa, numa administração escolar que busca realizar os objetivos da escola, fundamentada nos princípios e métodos da administração geral da empresa capitalista, e de outro lado, a escola como formadora de sujeitos históricos, com objetivos incompatíveis com a dominação.

O posicionamento ~~divergente~~ da diretora da Escola 1 indicou um caminho a uma direção que manifesta a vontade do grupo, com uma coordenação feita com os dirigidos e não para eles, e na qual propicia o surgimento da liberdade e de uma convivência negociada entre os atores sociais (PARO, 2009). Além do mais, a sua fala indicou o que Pfeffer e Salancik (1978) apud Schiavoni et al. (2013) afirmam acerca da efetividade originada no

gerenciamento das necessidades dos grupos de interesse e na habilidade das organizações em criar ações por eles aceitas.

E no que tange ao embate além do intelectual/cultural (AQUINO, 1998), similarmente, o relato das duas diretoras foi oposto. Na Escola 1, existe uma relação pacífica com a comunidade vizinha, os discentes cuidam da escola e da estrutura física, e as relações entre a comunidade, discentes e direção exprimem uma direção monocrática das vontades, que se destaca acima do grupo dirigido (PARO, 1998):

Olha, nós tivemos um, oito anos que eu estou na gestão, nós tivemos um de... de... aluno que brigaram aqui na escola. E também teve um arrombamento a pouco tempo. Não roubou! Nunca roubou aqui na escola. Eles entraram, duas crianças, eles foram na sala de aula e tiraram as coisas do armário da professora. Só. Mas assim, graças a Deus, aqui é um bairro muito tranquilo, a comunidade é tranquila, os vizinhos são todos os meus parceiros, eu procuro estabelecer uma relação... eu procuro sempre estar conversando com os vizinhos, numa relação de amizade. Isso ajuda demais na escola. Você pode olhar as paredes, não tem parede pixada. Até os cartazes, eles não vão lá... não rancam. Mas é um trabalho que a gente faz também com o aluno (D1).

Apesar das duas escolas quase não terem registros de ocorrências de vandalismo, a Escola 2 está situada numa localidade na qual os conflitos sociais e a violência fazem parte do cotidiano da comunidade, oposto da Escola 1. O bairro onde a Escola 2 está, além de ser de classe baixa, é considerado como um dos mais perigosos. A diretora esclarece que a Polícia Militar confirma o bairro como sendo o local no qual os ladrões da cidade residem, o que justificaria parte das diferenças entre as duas escolas:

Deixa eu te falar a verdade. Esses quatro anos que eu fiquei aqui, arrombar a escola... nós tivemos 3 arrombamentos aqui. [...] Eu vou te contar porquê não tem vandalismo. Eu vou te contar porquê. Quem que é os mandante do pedaço? É os mala, não é? É os bandido. Agora, o bandido que tá aí com 20 anos, 25, qual deles que não estudou comigo aqui na escola. Por exemplo, eu tô falando aqui uma coisa, que tem uns aqui... que passa por mim aqui na rua que fala assim: ‘dona X, tudo bem? Qualquer problema a senhora me avisa’. Porque pra ele é interessante ele preservar isso aqui. Ele próprio preserva a escola. Porque pra ele, não é interesse a polícia ficar dando batida no lugar que ele movimenta as coisas dele. [...] Ele zela da sua comunidade pra não ter problema. Pra polícia não entrar. E a nossa realidade é essa. E se você conversar com os policiais eles vão falar pra você que o maior foco é esse pedaço seu aqui, ô! [...] Aliás eu até xerocava e pregava no mural os termos de compromisso. Mas aí os meninos ranca, joga fora e cê fica jogando dinheiro fora (D2).

Isto posto, o posicionamento das duas diretoras é diferente na identificação e nas relações com os atores sociais, bem como nas práticas de gestão reais do cotidiano escolar. Existe também diferenças no contexto social das comunidades. Essas diferenças também se

destacam nas conversas informais e nas entrevistas com professores, alunos, funcionários da escola, família, membros da comunidade e entidades sociais. Os representantes da comunidade, de entidades sociais e familiares da Escola 1, mesmo não participantes de alguma atividade na escola, confirmaram conhecer a diretora e falaram de um bom relacionamento com a mesma. Os mesmos atores sociais da Escola 2 alegaram, na sua maioria, desconhecer a direção da escola.

Essas relações de envolvimento e integração serão tratadas no próximo item.

4.3 A visão dos grupos de interesse das práticas de gestão, seu envolvimento e integração nas escolas

Este item buscou discutir e apresentar as relações com os *stakeholders* no último nível de análise proposto por Freeman (2004) - o transacional, ou o dia-a-dia de negociação – e ainda, responder os questionamentos de Freeman e McVea (2001), à luz da Teoria dos *Stakeholders*, transposto para as escolas: se existe ou não de uma visão restritiva dos grupos de interesse dos objetivos das escolas e da forma que as escolas são geridas; e como garantir a participação dos grupos de interesse nas práticas de gestão na administração das escolas públicas estaduais. Para apresentação dessas respostas, teve-se como ponto de partida a visão dos *stakeholders* das relações com a escola.

As entrevistas com os diversos *stakeholders* das escolas permitiram identificar e compreender a visão dos grupos de interesse das práticas de gestão, voltadas inicialmente para o conceito de gestão. Nos relatos, a direção ou a gestão escolar é vista exclusivamente na figura do diretor. Mesmo com os outros órgãos da estrutura organizacional das escolas – Colegiado, Conselho de Classe, Caixa Escolar – e ainda com a figura do vice-diretor, a visão da gestão escolar concentrou-se no diretor, ou no caso deste estudo, na diretora. Nas entrevistas com dois representantes de cada grupo de interesse - família dos discentes, comunidade e entidades sociais, o entendimento do que é conhecer o processo de gestão da escola foi unânime, como se a pergunta fosse se conheciam a diretora. A referência foi sempre a diretora, que revelou falta de conhecimento ou falta de interesse em conhecer a estrutura organizacional e o processo de participação desses *stakeholders* na gestão da escola.

Essa visão da direção centralizada somente na figura do diretor evidencia outro paradoxo presente no cotidiano escolar: existe todo um aparato prescrito que garante a participação democrática no processo decisório das escolas, entretanto, na realidade, no momento de garantir sua participação, ou de garantir sua colaboração nesse processo, os

atores sociais deixaram evidenciar sua preferência por centralizar a gestão das escolas na figura de uma só pessoa.

Quando indagados se tinham ou não vontade de participar da gestão da escola, os *stakeholders*, independente da resposta, justificaram como motivos da falta de participação: “dificuldades de administrar uma escola”, o fato de ser “muito grande essa responsabilidade e ainda que “precisa ter muito tempo para dedicar” (P1; A1 e A2; S1; C1; E1 e E2).

Como resposta à pergunta do que achavam que a escola poderia fazer para ter a sua participação na gestão, em quatro relatos, de uma mãe e de uma representante da comunidade da Escola 2, e de uma professora e de uma representante de entidade social da Escola 1, foi exposta a mesma sugestão - “trazer a comunidade para dentro da escola” (F2.1; C2.1; P1.2; E1.1). Essa sugestão foi apresentada como alternativa para uma maior participação dos atores sociais no processo de gestão, contudo, sem maiores detalhes de como fazê-lo. Nos outros relatos, os atores sociais não souberam responder e passaram a responsabilidade para a diretora, como nesse relato de uma mãe: “ah... a diretora que tem que ver o que faz, né? O que é melhor pra escola é ela que sabe” (F1.2).

Desta forma, não se afirma que os atores sociais veem com restrição os objetivos e a forma como é gerida a escola, uma vez que, além de não existir nada formalmente registrado, os atores sociais demonstraram desconhecimento e desinteresse acerca do processo de gestão escolar nas entrevistas.

Em continuidade, na Escola 1, observou-se no cotidiano escolar que os funcionários da escola – secretária, supervisora, orientadora, serviços gerais – em conjunto com a direção, relacionavam-se diretamente com mães, pais, avós e responsáveis, no intuito de informar e de cobrar participação na escola:

Olha, meu filho estuda aqui, sabe? Faz uns 3 ano. Eu venho aqui todo dia buscar, trago, busco... o povo da escola, a diretora, tá sempre chamando a gente pros eventos, tem dia das mães, dia dos pai, assembleia, reunião... A diretora cuida direitinho da escola, fala com a gente, explica, liga pra gente pra participar... essas coisa (F1.2)

Acerca do relacionamento com a comunidade interna, as duas diretoras explicaram a relação de envolvimento e de integração nas decisões. A diretora da Escola 2 confirmou como eram repassadas as informações para os docentes, servidores e discentes: “por exemplo, se eu recebi um termo de dinheiro que veio pra escola, eu chego na reunião e falo: ‘ó gente, eu recebi tanto de dinheiro, é pra isso, aquilo e aquilo outro, então vamo sentar e ver o que precisa’. Comigo não nunca teve esse problema. Sempre foi passado tudo pra eles” (D2). E na Escola 1:

É o trabalho de equipe, tem o trabalho de equipe. Se eu vou fazer qualquer coisa aqui dentro da escola, eu procuro as pessoas para me dar conselhos... 'ou... o que você acha disso?' 'Me orienta aqui, me ajuda aqui a pensar sobre isso'. 'Será que isso aqui vai dar certo?' Então quer dizer, eu estou dividindo com todos o meu trabalho, eu não fico sozinha. Então eu divido sempre com as pessoas! Não tomo decisão sozinha (D1).

Na Escola 1, observou-se algumas práticas de gestão no cotidiano das relações entre a escola e a comunidade, como informação das eleições para direção, convocações da comunidade para assembleias por meio de cartazes fixados na escola (Anexo 3 e 4), e outras práticas de contato direto com pais, mães e responsáveis dos discentes, checadas por meio de registros de fotos de inúmeros eventos realizados na escola no ano de 2015. Esses eventos estavam em conformidade ao determinado no PPP, acerca dos principais eventos socioculturais a serem realizados.

Já na Escola 2, não foi possível evidenciar os mesmos registros na observação direta, entretanto, em conversas com algumas mães e funcionários da escola, foram relatadas algumas práticas relacionadas à integração escola-comunidade, como informação das eleições para direção, convocação para assembleias, chamadas para participação, e outros contatos com mães e responsáveis dos discentes para orientar no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Nas falas das duas diretoras, ficou explícita essa relação com a comunidade. Contudo, ao se considerar os atributos apontados por Mitchell, Agle e Wood (1997), como poder, legitimidade e urgência, a comunidade ainda fica classificada como um grupo de interesse adormecido, e poderia facilmente passar para o grupo dos reivindicadores e até mesmo dos *stakeholders* definitivos, com a garantia de sua participação constante e atuante, conforme determinam as práticas prescritas.

Na Escola 1, mesmo que no PPP esteja descrito que o fato dos pais trabalharem uma carga horária de 8h diárias impossibilita a assistência e o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem, e intensifica sua ausência na escola, a diretora descreveu como é a participação da comunidade:

Como é uma gestão democrática, a gente sempre está trabalhando junto aos pais conscientizando eles da importância deles dentro da escola, do papel que eles tem dentro escola com a gente. Eu falo muito pra eles que não existe escola sem a participação familiar. [...] A gente que vai atrás de buscar, de dar essa confiança para o pai, por isso que eles nos procuram. A gente faz eventos. Dia da... Reunião... Primeira... Começando com entrega de boletins, a gente sempre faz reuniões, dia das mães, dia dos pais, festa junina, é... E eles vem (D1).

E quando questionada dessa participação, já que isso nem sempre acontece em outras

escolas, a diretora da Escola 1 esclareceu como motivo o fato de estarem sempre em contato com a família, mesmo fora da escola: “menina, eu acho que é esse diferencial que a gente tem de tá comunicando com os pais fora do ambiente escolar” (D1).

A diretora relatou, em concordância com os registros das fotos, que a escola é pequena para comportar a comunidade, e que nas festas, como na festa junina, não cabe todos no espaço da escola, reforçando que a comunidade participa porque gosta de ver o trabalho.

Enquanto na Escola 2, a realidade de participação da comunidade é diferente, em conformidade ao relatado pela diretora, na qual a escola implora pela participação:

Uma das coisas mais difíceis que a gente tem na escola é quando a gente precisa da comunidade. E eu não estou falando da comunidade de alunos e professores não, eu estou falando porque a gente tem o ... o... colegiado, aqui tem um monte de coisas que a gente precisa de pais. Aqui a gente implora... a realidade é que você implora. Você pega a mãe mais frequente na escola e fala pra ela pelo amor de Deus. [...] Quando vem muito vinte pais você fala assim graças a Deus. Aqui eu só ponho muita gente nesta escola, é.... em duas ocasiões: dia 20 de novembro que é a consciência negra, que eu mando convitim, falando assim pra eles: venha saborear uma feijoada conosco, aí eles vêm. E um evento, geralmente mais no dia das mães, que eles sabem que sorteia brinde, que tem um lanchinho, coisa assim. Do contrário, você não consegue reunir (D2).

Essa falta de envolvimento e de integração da comunidade, esse processo de implorar por participação numa escola com problemas no cotidiano e na sua gestão, acorda ao questionamento de Martelli (1998), se os problemas cotidianos estão associados a uma falta de tradição de participação da sociedade na solução dos problemas educacionais e ao fracasso dessa participação no dia-a-dia e na gestão da escola. A diretora da Escola 2 revelou um outro olhar sobre esse processo de envolvimento e integração da comunidade na escola, relacionado à contrapartida e às exigências feitas como um direito sobre a escola, no uso do espaço escolar:

Aí ... faz a reunião e coloca eles. E os alunos ficam muito felizes de participar, porque eles gostariam de participar de mais coisas, mas não tem. Porque tudo! Tudo que a pessoa vai participar ela quer alguma coisa em troca. Sabe? Como que eu vou deixar os meninos participarem de certos tipos de coisas e aí depois eles querem usar a escola na hora que eles bem entenderem. Eles não tem limite, eles acham que eu mando, e não é assim. [...] O problema é que eu não posso deixar na escola, por exemplo, é Vinte alunos, treinando futebol, a noite, sem uma responsável, e esse responsável nunca aparece (D2).

Esse fato indicou que a falta de participação da comunidade é um fato que vai além das funções da direção, e que pode estar relacionado ao desconhecimento de como é essa participação, bem como desconhecimento dos direitos, dos deveres e dos benefícios que a comunidade teria ao participar da gestão da escola. A diretora reforçou que tem um

relacionamento pessoal muito bom com a comunidade, porque reside no bairro há trinta anos, mas que trazê-la para dentro da escola é difícil, porque ela, além da falta de interesse, também se depara com o impedimento legal, impedimento este que não ficou claro na fala da diretora.

Na Escola 2, a comunidade – também descrita pela diretora como a polícia, o corpo de bombeiros, a comunidade da igreja, os bons de bola - participaram da escola por um período, quando usavam a quadra de esportes. A diretora reforçou a importância dessa cessão diante do contato facilitado com a comunidade:

A comunidade tava aqui dentro. Sabe. Aí quando você precisava, cê falava: ‘ôh, fulano, eu tô precisando de você lá na escola hoje’. ‘Ah, então eu vou lá’. Porque quando ele precisar, você vem! Então era assim, era uma troca né? Mas eles estavam aqui. Nós tínhamos a polícia três vezes por semana aqui dentro na escola. Cê quer uma garantia melhor que essa? Né? (D2).

Contudo, a Escola 2 passou por um processo judicial de impedimento de cessão do espaço da quadra para a comunidade, devido a denúncias de um membro da própria comunidade – um empresário proprietário de uma quadra de esportes próxima à escola – que viu na escola um concorrente.

Nesse contexto de confrontos, a diretora sugeriu como ação para promover esse envolvimento e integração da comunidade:

Do momento que você abrir.... Que você tiver um mecanismo para trazer os pais pra dentro da escola, pra eles participarem do seu dia-a-dia, ver qual é a sua realidade, a coisa vai mudar! Mas enquanto nós fica nesse ... o pai jogando pra cima da escola, a escola acusando o pai, nós vamo chegar a lugar nenhum (D2).

Igualmente, a diretora da Escola 1 apontou como prática de gestão para promover essa envolvimento e integração, ao se referir à participação do Colegiado na escola:

O Colegiado é presente, meu Colegiado é muito presente. Mas é o tal negócio, eu procuro. Porque se eu for ficar aqui na minha sala, esperando que eles venham até mim.... É esse o diferencial, eu procuro ir até eles, eu procuro essa parceria, conversar, dialogar com eles, tá chamando eles pro meu lado também, porque eu preciso dessa parceria com os pais e com os alunos (D1).

Nos dois relatos, as diretoras reforçaram o que Paro (2009) colocou como alternativa diante do fato de se ter de um lado a escola-empresa e no outro lado, a escola como formadora de sujeitos históricos: o ser humano pode organizar-se politicamente para uma convivência dialógica e negociada entre pessoas e grupos (PARO, 2009), de forma a garantir uma participação evidente e não de modalidades de manipulação camufladas sob este rótulo (MOTTA, 1984). O trazer os pais para dentro da escola e o ir até eles, refletiu o início de um processo de organização política em prol de diálogo e de troca entre diferentes grupos de

interesses, que acorda ao estipulado na LDB quanto à garantia da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes como princípio para definição das normas da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1996).

E para concluir a compreensão dos resultados, depois da apresentação e análise dos dados e das evidências acerca das práticas de gestão das escolas na relação com seus *stakeholders*, seguem as considerações finais do estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de organização mudou com o tempo, e não diferente, o contexto no qual ela está inserida. A escola, enquanto organização, também mudou, bem como seu cotidiano e as relações com os seus atores sociais. Justificado por uma crise de gestão, frente ao desmoronamento das estruturas do Estado que administravam a educação, o neoliberalismo impôs às escolas uma noção de quase-mercado, que resultou numa visão negativa das escolas públicas, como sem qualidade, sem perspectiva para o futuro e para a qual se vai por falta de oportunidades. Assim, as escolas, além de conciliarem o paradoxo de gerirem-se enquanto organização e de formarem seres humanos na sua integralidade, tornaram-se palcos de conflitos sociais e de pequenas batalhas, que vão além do embate intelectual/cultural, envolvidas em problemas como violência, evasão, depredação.

Nesse contexto, tomou-se a decisão de usar a Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos *Stakeholders*, proposta por Freeman (2004), como norteadora neste estudo dos questionamentos acerca da realidade atual das escolas, a fim de identificar a realidade dessas escolas com seus atores sociais. Embora o universo escolar não tenha a visão dos grupos de interesse enquanto teoria, ao mesmo tempo, esta teoria se faz presente nas relações da escola. E a abordagem dessa teoria apresenta como objetivos o bem-estar dos grupos de interesse, a minimização dos conflitos e, conseqüentemente, uma melhora do nível da qualidade do ensino que beneficie a todos.

No estudo realizado foi detectado contradições tanto em relação a abordagem escola-empresa quanto na perspectiva da escola como formadora de sujeitos. De um lado, encontrou-se duas escolas com práticas de gestão prescritas nas relações com seus atores sociais, com uma realidade formal e legal, nas quais a autoridade é exercida por regulamentos e nas quais as atividades são desenvolvidas conforme regras abstratas e claramente definidas. De outro lado, encontrou-se escolas responsáveis por formar o ser humano em sua integralidade do sujeito, responsáveis por atender objetivos que lhe são propostos pela sociedade, e nas quais a autoridade deveria ser exercida com os dirigidos, de forma a manifestar a vontade de vários grupos. Esse paradoxo confirma aquilo que Chanlat (1996) define como a diferença entre o prescrito e real, e igualmente, suscita a problemática acerca da invasão das noções e dos princípios administrativos nas escolas e dos aspectos coercivos de se exercer um poder político e delegado (MOTTA, 1984).

Em meio a isso, entre as duas escolas também foram evidenciadas divergências na realidade dessas práticas, como divergências no posicionamento da direção frente aos

conflitos cotidianos, no envolvimento e na integração dos *stakeholders* com a escola e no contexto destas relações. Essas divergências revelaram a complexidade do comportamento humano e a necessidade de explicar a realidade a partir de várias ciências (CHANLAT, 1994), já que cada realidade revela uma teoria (FREEMAN; McVEA, 2001).

A escola com o melhor Ideb foi a que apresentou menores discrepâncias entre as práticas de gestão prescritas e reais na relação com seus atores sociais, bem como essas práticas se apresentaram mais eficazes no processo de envolvimento e integração da escola com a comunidade. A Escola 1 traz o aluno como o principal *stakeholder*, e nela foi melhor compreendido “o que a organização defende” (FREEMAN, 2004) no cotidiano escolar. O aluno foi apresentado como o centro da vida e da organização escolar, e como prioridade na ação educativa do cultivo de valores. Similarmente, os grupos de interesse foram melhores identificados, bem como suas relações e sua participação no cotidiano escolar, uns com participação maior que os demais, e com maior participação que na Escola 2.

Em conformidade aos relatos das duas diretoras, as divergências encontradas entre as duas escolas, tal como a diferença no Ideb, poderiam ser associadas às diferentes práticas de gestão em relação aos seus atores sociais. Essa associação apenas reforçaria a teoria da “responsabilização” e da “meritocracia”, apontadas por Freitas (2011), que tem como base a ideia de que caberia à figura do diretor o equilíbrio do sistema, como resultado de seu esforço despendido. Além disso, os resultados demonstram essa sobrecarga evidente nas mãos da administração escolar, especificamente na figura do diretor e do Colegiado, a ênfase dada aos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (FREITAS, 2011), e uma modalidade de autoridade exercida por meio de um sistema de regulamentos (FAUSTINI, 1998), em conformidade ao que Chanlat (2002) descreve como invasão das noções e dos princípios administrativos oriundos da empresa privada nas escolas, que tem por consequência, os aspectos coercivos da administração (MOTTA, 1984). O processo de desgaste nas relações com os atores sociais, a frustração de não se aplicar o prescrito nos documentos, o excesso de tempo dedicado à função de diretor são exemplos das consequências desses aspectos coercivos presentes no cotidiano de qualquer empresa privada.

Contudo, os embates presentes nas duas escolas e mais evidentes na escola de menor Ideb podem ser associados ao comportamento da comunidade, seus valores e contextos, incluindo o contexto social. Podem também ser associados ao fato dos seus objetivos e valores não serem significativamente considerados no cotidiano escolar, nem na formulação das práticas prescritas de gestão, ou mesmo das demais práticas, uma vez que essas escolas não desenvolvem um conhecimento detalhado dos atores sociais e dos grupos antagônicos, e,

destarte, não tem como equilibrar os seus interesses com os interesses de seus *stakeholders*.

O cotidiano das duas escolas e suas práticas de gestão prescritas e reais relacionadas aos seus atores sociais, consideraram com maior ênfase três principais grupos de interesse – os discentes, os funcionários da escola ou docentes e os familiares dos discentes – que podem ser classificados em decorrência das variações dos atributos de poder, de reivindicação e de legitimidade nas suas relações com a escola (MITCHELL; AGLE; WOOD, 1997). Os demais grupos de interesse atuam como coadjuvantes nas práticas de gestão, e as escolas desconhecem ou não exploram as relações com atores sociais de abrangência maior - como a comunidade e as entidades sociais - em benefício para a própria escola. A família constantemente é considerada como comunidade, embora a comunidade seja um grupo de interesse que tem uma abrangência maior e diferente da família. E mesmo que nas duas escolas a família tenha similaridade no contexto social, ela apresentou relações diferentes de envolvimento e de integração. Na Escola 1, de maior Ideb, a família e alguns membros da comunidade estão mais presentes no cotidiano da escola. Já na Escola 2, o processo de envolvimento e integração é um pouco mais desgastante e dispendioso, e exige da escola outras ações além das até então praticadas.

Em contrapartida, a família, a comunidade e as entidades sociais, principalmente da Escola 2, não conhecem ou não tem interesse acerca do processo e as práticas de gestão, da estrutura organizacional das escolas, e das formas possíveis de participação. E esse desconhecimento ou falta de interesse contribuem para o fortalecimento da retórica neoliberal e para o diagnóstico ainda prevalente de que os sistemas educacionais enfrentam uma crise gerencial, frente a ineficácia estrutural do Estado para gerenciar as políticas públicas. Consequentemente, a falta de participação dos atores sociais contribuem para a transferência da educação da esfera política para a esfera de mercado, no processo de culpar os próprios *stakeholders* pelos problemas da educação (GENTILI, 1996).

De acordo com os relatos das duas diretoras acerca das ações para promover a integração e o envolvimento dos *stakeholders*, essas ações estariam além da questão de “trazer os pais pra dentro da escola” (D2) ou de “ir até eles” (D1), de forma que a participação dos atores sociais no processo aconteça de forma clara e com responsabilidade, com ênfase na participação e na autonomia como dois princípios básicos da gestão democrática (SANTOS, 2004). Nas escolas, como alternativa aos embates além do intelectual/cultural, existe a necessidade de romper com o quadro político e normativo traçado nos documentos, e de produzir regras e práticas alternativas para envolvimento e integração dos *stakeholders* (LIMA, 2013), de modo que essas regras e práticas sejam produzidas para respeitar o bem-

estar dos grupos de interesse, e não para trata-los como um fim (FREEMAN; McVEA, 2001), e ainda produzidas para contribuir com um melhor nível da qualidade do ensino.

Dessa forma, a realidade desses embates similarmente demonstraram que esses conflitos existem e sempre existirão, dentro e fora das relações da escola e com seus atores sociais, independentemente do modo e das práticas de gestão (LIMA, 2013). Essa realidade desses embates e os relatos das diretoras reforçaram as conclusões de Paro (2007) – a estrutura administrativa da escola deve promover uma mudança radical na sua organização do poder e da autoridade, bem como envolver a comunidade externa nesse processo, por meio do fortalecimentos dos mecanismos de participação coletiva e da adoção de mecanismos capazes de atrair a comunidade e os demais atores sociais, convictos de que sua participação é uma necessidade urgente.

Além disso, visualizar essa realidade poderá contribuir para os gestores escolares quando determinarem sua postura e suas ações diante dos problemas escolares cotidianos. Faz-se necessária uma mudança de olhar sobre as divergências entre as práticas prescritas e reais nas escolas, sobre o papel do diretor e a centralização de tarefas na sua função, e ainda, uma mudança do olhar acerca da participação dos atores sociais na escola. A relação entre os componentes prescritos e reais e a dinâmica entre os principais agentes internos são responsáveis pelos níveis de tensão dentro das organizações, e qualquer modificação nas escolas só será possível se o prescrito se aproximar o máximo ao modo de gestão real (CHANLAT, 1996), com o objetivo de conciliar os interesses e os valores dos grupos de interesse para o bem comum.

Ademais, a participação dos atores sociais não deverá ser imposta para simplesmente minimizar as diferenças entre as práticas de gestão prescritas e as reais, ou porque cada ator social tem um papel – comunidade, docente, discente. Essa participação, concluída como uma necessidade, deve agregar ao processo de gestão as informações, os interesses, as crenças e os valores diferentes de cada ser humano nas interações cotidianas entre a escola e os indivíduos reais (MCVEA; FREEMAN, 2005). Somente com o princípio de que o ser humano é uma pessoa responsável, com autonomia, poderá ser colocado em prática o método de gestão participativo, como forma de reencontrar as experiências de reestruturação de tarefas (CHANLAT, 1996).

Ao encerrar essas considerações, torna-se importante observar que outros pontos evidenciados e igualmente importantes não foram cabíveis de discussão neste estudo, como o funcionamento eficaz ou não da estrutura organizacional – Colegiado, Conselho de Classe e Caixa Escolar, nem a diferença social e cultural dos bairros e dos moradores dos arredores das

escolas, que poderiam ser temas específicos de novas pesquisas relacionadas às práticas de gestão das escolas na relação com seus *stakeholders*. Além disto, o processo de observação direta poderia ser ampliado para um estudo etnográfico, de modo a confirmar algumas evidências, relacionadas à participação das mães, dos pais, dos demais familiares dos discentes, da comunidade e de entidades sociais na construção do PPP da escola e nas decisões e atividades da escola, bem como poderiam ser pesquisados temas relacionados à violência escolar em associação à diferença de contexto dos *stakeholders* de uma escola para a outra. Ainda como sugestão, seria importante fazer uma observação participativa nas reuniões de mães e responsáveis para confirmar as formas de participação, de envolvimento e de integração nas escolas. Por fim e igualmente importante, seria identificar os motivos dos atores sociais centralizarem as decisões na figura da direção, diante de tantas possibilidades de participação na gestão escolar.

REFERÊNCIAS

AGROSINO, M. Etnografia e observação participante. In: FLICK, Uwe. **Coleção Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, Ltda., 2003.

BARROS, P. M. de. **Indicadores necessários à formulação de políticas públicas locais para o turismo sob a ótica dos stakeholders institucionais estratégicos**. 2005. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Portal do Professor. Ministério da Educação (Org.). **Burnout: síndrome afeta mais de 15% dos docentes**. 2008. Disponível em:
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=38>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Portal Ideb - Inep**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, dez. 2014. 86 p.

_____. Eliane Pereira Zamith Brito. Coordenadora de Área Capes (Org.). **Avaliação dos cursos de pós-graduação capes - documento da área 2013**. Área de avaliação: Administração, Ciências Contábeis e Turismo. 2013. Disponível em:
<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=/2013/doc_area/2013_027_Doc_Area.pdf&aplicacao=avaliacaotrienalProjetoRelacaoCurs&idEtapa=undefined&ano=undefined&tipo=undefined>. Acesso em: 23 nov. 14.

_____. CAPES - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (Org.). **Sobre a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação**. 2014. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 23 nov. 14.

CAMPOS, T. Las C. Políticas para *stakeholders*: um objetivo ou uma estratégia organizacional? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 4, p. 111-130, 2006.

CARDOSO, J. Gestão compartilhada da educação: a experiência catarinense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 182/183, p. 139-170, 1995.

CHANLAT, J. F. **Hacia una antropologia de la organizacion**. 1994.

_____. Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In: DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. **Recursos humanos e subjetividade**. Petrópolis, Vozes, 1996.

_____. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. In: **Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**. 2002. p. 8-11.

_____. Ciências sociais e management. **Revista de Administração FEAD**, v. 3, n. 2, 2006.

CIEGLINSKI, A. Ideb - o quase mercado escolar. **Revista Educação – Extras**. Outubro, 2012. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/0/o-quase-mercado-escolar-271804-1.asp>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

CINTRA, R. F. **Stakeholders e Setor Turístico Brasileiro: uma investigação na cidade de Londrina-PR**. 2013. Tese de Mestrado em Administração da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

COELHO, M. Q. Indicadores de performance para projetos sociais: a perspectiva dos stakeholders. **Revista Alcance**, v. 11, n. 3, p. 423-444, 2009.

CORADINI, C.; SABINO, M. DE S.; COSTA, B. K. Teoria dos *stakeholders* – estado da arte produzido no Brasil. **SEMEAD**, setembro 2010.

CURVO, R. J. de C. **Análise dos stakeholders e redes sociais no contexto do zoneamento socioeconômico e ecológico do Estado de Mato Grosso**. 2011. Tese de Doutorado da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2011.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHNOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE OLIVEIRA BRITO, R. **A relevância da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada**. 2011. Tese de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

_____; CARNIELLI, B. L. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.26-41, nov. 2011. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

_____; SÍVERES, L. As características da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada. **Revista Sophia-Universidad La Gran Colombia**, v. 11, n. 1, p. 9-20, 2015.

DE SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

DE SOUZA DUTRA, I.; ZACCARELLI, S. B.; DOS SANTOS, S. A. As redes empresariais de negócios e o seu poder competitivo: racionalidade lógica ou estratégica? **Revista de Negócios**, v. 13, n. 1, p. 11-27, 2008.

DE SOUZA, S. C.; SIMÕES, M. S. B. A mercantilização do ensino fundamental: experiências do quase-mercado educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 2, n. 1, 2007.

DIAS, J. A. Gestão da escola. In: MENESES, J. G. C., BARROS, R. S. M. de; NUNES, R. A. da C. **Estrutura e funcionamento da educação básica - Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998. Cap. 12, p.268-282.

DRISCOLL, C.; STARIK, M. The primordial stakeholder: Advancing the conceptual consideration of stakeholder status for the natural environment. **Journal of Business Ethics**, v. 49, n. 1, p. 55-73, 2004.

ERLICH, D. A noção de progresso no pensamento de Richard Rorty. Cultura [Online]: **Revista de História e Teoria de Ideias**, v. 31, p.1-18, 2015. Disponível em: <<http://cultura.revues.org/1930>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

FAORO, R. A aventura liberal numa ordem patrimonialista. **Revista Usp**, n. 17, p. 14-29, 1993.

FAUSTINI, L. A. et al. Estrutura administrativa da educação básica. In: MENEZES, J. G. de C.; BARROS, R. S. M. de; NUNES, R. A. da C. **Estrutura e funcionamento da educação básica - Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998. Cap. 6, p. 137-151.

FINGER, M. M.; PIASSA, Z. A. C. O processo de gestão escolar e o papel de seus vários participantes. **Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/SEED**, Universidade Estadual de Londrina, Cambé, 2008.

FREEMAN, R. E. **Strategic Management**: a stakeholder approach. Boston: Pitman, 1984.

_____. The stakeholder approach revisited. **Zeitschrift für Wirtschafts-und Unternehmensethik**, v. 5, n. 3, p. 228-241, 2004.

_____; McVEA, J. A stakeholder approach to strategic management. In: HITT, M.; FREEMAN, R. E.; HARRISON, J. **Handbook of strategic management**. Oxford: Blackwell Publishing, p. 189-207, 2001.

FRANCISCO, L.; ALVES, M. C. A necessidade de informação dos *stakeholders* das organizações sem fins lucrativos: uma responsabilidade, um desafio, a vencer e a busca de soluções. **Publicações**, AECA, 2010.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. **Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp**, v. 28, 2011.

_____. Da educação, os reformadores empresariais: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, K. S. de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, 2000.

FUCHS, A. M. S.; FRANÇA, M. N.; PINHEIRO, M. S. de F. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

GALLAND, O. Ritzer (George).-The McDonalldization of society. **Revue française de sociologie**, v. 37, p. 480-480, 1996.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

_____. **Triângulo Mineiro**. 2014. Disponível em: <[http://g1.globo.com/triangulo mineiro/busca](http://g1.globo.com/triangulo-mineiro/busca)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

GHERARDI, S. Prática? É uma questão de gosto. **RIGS**, Bahia, v. 2, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2013.

GONÇALVES, R. P. R. E. **Análise dos stakeholders de uma instituição de ensino superior, o caso do ISEG (Universidade de Lisboa)**. 2013. Tese de Mestrado em Gestão e Estratégia Industrial, Lisboa, 2013.

HANASHIRO, D. M. M. et al. **Gestão do fator humano: uma visão baseada em stakeholders**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

HOURNEAUX JUNIOR, F. **Relações entre as partes interessadas (stakeholders) e os sistemas de mensuração do desempenho organizacional**. 2010. Tese de Doutorado em Administração da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ITUIUTABA. Prefeitura Municipal. Câmara Municipal de Ituiutaba. **Lei complementar n. 103, de 02 de março 2011**: dispõe sobre o Plano de Carreira e remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de Ituiutaba - MG, e dá outras providências. 2011.

Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0ahUKEwjIqLb19P7JAhWMMSYKHct2BCYQFghGMAc&url=http://www.sintrapi.com.br/upload/doc_103_plano_de_carreira_do_magisterio.doc&usq=AFQjCNEDdw0F67SdoOYII01Z9-Kq9VpCRA&cad=rja>. Acesso em: 01 nov. 2015.

KEYNES, J. M. **Teoria geral do emprego, do juro e da moeda** (*General theory of employment, interest and money*). Tradutor: CRUZ, M. R. da. São Paulo: Editora Atlas, 1982.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um caminho minado. - análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.

LIMA, L. C. E depois de 25 de Abril de 1974: Centro (s) e periferia (s) das decisões no governo das escolas. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 43, p. 141-160, 2014.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LYRA, M. G.; GOMES, R. C.; JACOVINE, L. A. G. O papel dos *stakeholders* na sustentabilidade da empresa: contribuições para construção de um modelo de análise. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 13, n. spe, p. 39-52, 2009.

MACHADO, S. H. S. O uso da teoria dos *stakeholders* em uma análise da etapa de formulação da Política Nacional de Medicamentos. **Rev. Adm. Pública**, maio/jun., 47(3), p. 543-565, 2013.

MAGUIRE, M.; BALL, S. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, p. 97-104, 2009.

MAMIGONIAN, A. Tecnologia e desenvolvimento desigual no centro do sistema capitalista. **Revista de Ciências Humanas**, v. 1, n. 2, p. 38-48, 1982.

MAINARDES, E. W.; DESCHAMPS, M.; TONTINI, G. Percepções dos *stakeholders* sobre a qualidade de uma instituição de ensino superior. **RECADM**, v. 8, n. 1, p. 90-105, 2009.

_____ et al. Categorização por importância dos *stakeholders* das universidades. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 9, n. 3, p. 4-43, 2010.

MÁRIC, I. Stakeholders analysis of higher education institutions. **Interdisciplinary Description of Complex Systems**, v. 11, Iss 2, p. 217-226, 2013.

MARINHO, G. S.; LIMA, M. A. M. Gestão escolar: práticas nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza - CE. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.

MARTELLI, A. F. Relações da escola com a comunidade. In: MENEZES, J. G. de C.; BARROS, R. S. M. de; NUNES, R. A. da C. **Estrutura e funcionamento da educação básica - Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998. Cap. 13, p. 283-290.

MAZZON, J. A. Projeto de Estudo Sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, Organizadas de Acordo com Áreas Temáticas, a Saber, Étnico-Racial, Gênero, Geracional, Territorial, Necessidades Especiais, Socioeconômica e Orientação Sexual. São Paulo: **FIPE, MEC, INEP**, 2009.

MCVEA, J. F.; FREEMAN, R. E. A Names-and-faces approach to stakeholder management how focusing on stakeholders as individuals can bring ethics and entrepreneurial strategy together. **Journal of management inquiry**, v. 14, n. 1, p. 57-69, 2005.

MITCHELL, R. K.; AGLE, B. R.; WOOD, D. J. Toward a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of the who and what really counts. **Academy of Management Review**, v. 22(4), 853-886, 1997.

MONTEIRO, J. M. de O. **Auto-avaliação de uma escola básica 2º e 3º ciclos: aplicação do modelo CAF**. 2009. Tese de Mestrado em Administração e Gestão Pública da Universidade de Aveiro, Portugal, 2009.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 10, n. 2, p. 199-206, 1984.

_____.; VASCONCELOS, I. G. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 3. ed., 2006.

MOYSÉS FILHO, J. E.; RODRIGUES, A. L.; DO AMARAL MORETTI, S. L. Gestão social e ambiental em pequenas e médias empresas: influência e poder dos stakeholders. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 17, n. 1, p. 204-236, 2011.

O TEMPO (Brasil). Jornal Impresso. **Cinco professores se demitem por dia das escolas estaduais**. 2013. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/cinco-professores-se-demitem-por-dia-das-escolas-estaduais-1.717680>>. Acesso em: 23 set. 2013.

PARO, V. H. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 77, n. 186, 1996.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 453-467, 2009.

PFEFFER, J.; SALANCIK, G. **The external control of organizations**. New York: Harper, 1978.

PUENTE, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. A situação do ensino médio em Minas Gerais: uma análise do desempenho do município de Uberlândia. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 141-167, jul./out. 2012.

QEDU (Brasil) (Org.). **Prova Brasil**. 2014 a. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

_____. **O que é o Ideb**. 2014 b. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/ideb/>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

_____. **Dados do Ideb/Inep 2013 Ituiutaba**. 2014 c. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/1490-ituiutaba/ideb>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

RISTUM, M.; BASTOS, A. C. de S. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 9, n. 1, p. 225-239, 2004.

ROCHA, C. C.; OLIVEIRA, A. F. de. Gestão Escolar: conceitos, práticas e expectativas. In: MELO, A. F. de; MELO, J. C. de. **Educação, Democracia e Gestão Escolar**. Brasília: Puc Goiás, 2010.

SANDMAUNG, M.; KHANG, D. B. Quality expectations in Thai higher education institutions: multiple stakeholder perspectives. **Quality Assurance in Education**, v. 21(3), p. 260-281, 2013.

SANTOS, A. L. F. dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. **Reunião Anual da Anped**, v. 29, 2004.

SASTRE, E. Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980-2009. **Brasília:[sn]**, 2011.

SCHIAVONI, P. M. B.; MORAES, M. C. B.; CASTRO, A. C. DE; SANTOS, J. N. *Stakeholders*: principais abordagens. **Revista de Ciências de Administração**, v. 15, n. 37, p. 187-197, dez. 2013.

SEE-MG. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução n.º 2795, de 28 de Setembro de 2015**. Belo Horizonte, MG, 29 set. 2015. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uqPREAXivB0J:www.escolhadiretor.mg.gov.br/documentos/download/3+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SILVA, J. C.; MACHADO, M. M.; DOMINGUES, M. J. C. S. O poder de influência dos *stakeholders* de instituições de ensino superior: análise comparativa entre instituições de ensino no Brasil e no Chile. **XIII Colóquio de Gestión Universitaria en Américas – Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad**, nov. 2013.

SILVA, M. A. da; KAYSER, A. M. Globalização e suas implicações um desafio para a descentralização da gestão escolar. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 4, n. 11, p. 151-160, 2013.

SOARES, V. B. N.; SANCHES, R. C. F. A emergência do conceito de stakeholders na educação e suas implicações no ensino jurídico. **XVIII Congresso Nacional do CONPEDI**, nov. 2009.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 2013.

TENÓRIO, F. G. Gestão social: uma perspectiva conceitual. **Revista de administração pública**, v. 32, n. 5, p. 7-23, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WALKER, S. F.; MARR, J. W. **Stakeholder power: a winning strategy for building stakeholder commitment and driving corporate growth**. Cambridge: Perseus Publishing, 2001.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada AS PRÁTICAS DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A RELAÇÃO COM SEUS GRUPOS DE INTERESSE, sob a responsabilidade dos pesquisadores Professor Dr. Valdir Machado Valadão Júnior e Vanyne Aparecida Franco Freitas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Vanyne Aparecida Franco Freitas, antes da entrevista e das observações, a qual será realizada presencialmente, e no horário de 13h15 às 17h, na Escola _____.

Deixamos claro que em nenhum momento você será identificado(a).

As entrevistas e as observações não-participantes referem-se à análise das práticas de gestão da escola em relação a seus grupos de interesse. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim, sua identidade, titulação, e demais informações serão preservados. A pesquisadora tomará todas as providências para garantir o sigilo.

De sua parte, não serão necessários nenhum gasto com a pesquisa, e não haverá nenhum ganho financeiro por participar, nem ganhos com os resultados obtidos por ela. Não existirão benefícios diretos, entretanto os benefícios indiretos consistem em contribuir para a compreensão das relações da escola com seus atores sociais, de modo a facilitá-las e a promover o bem de toda a comunidade.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Um via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Vanyne Aparecida Franco Freitas, nos telefones (34) 9979-7850 ou (34) 3271-5226, na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, em Ituiutaba-MG, ou ainda com o Professor Dr. Valdir Machado Valadão Júnior, no telefone (34) 3239-4525, na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica, na Secretaria do Curso de Mestrado em Administração da Faculdade de Gestão e Negócios, em Uberlândia-MG.

Ituiutaba-MG, _____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar da pesquisa, voluntariamente, após ter sido esclarecido.

Participante da pesquisa