

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE GESTÃO E NEGÓCIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

ANANDA SILVA SINGH

**GRUPOS DE INTERESSES E AS PRÁTICAS DE GESTÃO NA ESCOLA PÚBLICA
BÁSICA: UM ESTUDO DE MULTICASOS**

UBERLÂNDIA/MG

2016

ANANDA SILVA SINGH

**GRUPOS DE INTERESSES E AS PRÁTICAS DE GESTÃO NA ESCOLA PÚBLICA
BÁSICA: UM ESTUDO DE MULTICASOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Linha de pesquisa: Organização e Mudança

Orientador: Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior.

**UBERLÂNDIA-MG
2016**

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

S617g
2016 Singh, Ananda Silva, 1984-
Grupos de interesses e as práticas de gestão na escola pública
básica : um estudo de multicasos / Ananda Silva Singh. - 2016.
159 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. Stakeholders - Teses. 3. Escolas
públicas - Organização e administração - Brasil - Teses. 4. Escolas
públicas - Uberlândia (MG) - Administração - Teses. I. Valadão Júnior,
Valdir Machado, . II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDU: 658

**GRUPOS DE INTERESSES E AS PRÁTICAS DE GESTÃO NA ESCOLA PÚBLICA
BÁSICA: UM ESTUDO DE MULTICASOS**

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 21 de dezembro de 2016.

Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior – Orientador - UFU

Prof. Dr. Janduhy Camilo Passos – Membro interno – UFU

Prof. Dr. Vicente da Rocha S. Ferreira – Membro externo – UFG

**UBERLÂNDIA-MG
2016**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ser meu aporte, meu confidente, meu porto seguro, meu eu. Foram muitos os altos e baixos enfrentados durante estes dois anos de curso e certamente minha fé foi a principal responsável pelo sucesso desta empreitada que foi o curso de mestrado.

Também gostaria de agradecer a meus pais por terem me ensinado, desde pequena, que sem ética, respeito e sensibilidade para com o próximo, todo e qualquer trabalho perde seu valor. Á meu pai, por ter sempre me incentivado a dar o meu melhor em tudo que faço, a acreditar em mim e a me ensinar a ser forte para enfrentar os percalços que eventualmente a vida nos traz. À minha mãe, pela paciência, pela compreensão, pelos conselhos e pelo incentivo, tão necessários em momentos em que as coisas não caminharam conforme o planejado. Vocês me fazem acreditar que ainda existe espaço para pessoas boas e sensíveis ao próximo, mesmo vivendo neste mundo dotado de tantos valores distorcidos como este em que nos encontramos. Vocês foram, e sempre serão, meus exemplos de vida.

Meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, professor Valdir, por acreditar em mim, por me “acolher” e pelos esforços e dedicação despendidos durante todo o mestrado. Parabéns pela excepcional orientação, cada comentário e sugestão feitos foram extremamente proveitosos e esclarecedores para o desenvolvimento da minha dissertação. Espero poder orientar meus futuros alunos com tamanha dedicação e empenho como professores como você o fazem.

Agradeço também à minha avó, dona Fia, por sempre ter tido tanto orgulho de mim. Obrigada por ter me ensinado o que é fé, o que é amor incondicional, o que é altruísmo e tantas outras coisas que aprendi com o tempo que pude desfrutar de sua companhia.

Aos queridos Nirmalatmanda, Pareshananda, Trevor, Anderson e Viviane pelo companheirismo e apoio. Sou extremamente afortunada por ter preciosidades como vocês em minha vida.

A meus colegas de mestrado, principalmente à Francielih Dorneles, pela amizade verdadeira, pelo companheirismo, pelas orientações, pelos conselhos... enfim, por compartilhar comigo esta árdua, porém gratificante jornada. A vida se torna melhor quando a dividimos com amigas-irmãs como você! Agradeço também ao Leonardo e à Ana Beatriz pela parceria no desenvolvimento dos trabalhos e artigos realizados nas disciplinas. Não é fácil trabalhar em grupo, ainda mais quando estamos sob pressão e com limitações de tempo, como era o nosso caso. Vocês tornaram o processo mais leve e prazeroso.

Obrigada aos professores que participaram da minha banca de qualificação e defesa. As sugestões e contribuições apontadas foram e serão de grande valia para melhoria do meu trabalho.

A todos os funcionários e professores da FAGEN, em especial à profa. Karem e aos professores da área de Operações e Métodos por terem sido sempre tão solícitos e compreensivos em relação às minhas atividades do mestrado. Deixo meus agradecimentos especiais aos professores Márcio Pimenta, André Fagundes, Luciana Cezarino, Darly Andrade e Camila de Araújo, pela prestatividade e amizade durante estes dois últimos anos.

Por fim, agradeço às escolas nas quais foram realizados os estudos para esta pesquisa, pela receptividade e pela aceitação em participar deste trabalho. Em vários momentos certamente nossa presença foi inconveniente, entretanto a abertura para a realização da pesquisa e a compreensão da importância da mesma abriram uma porta para o estreitamento do relacionamento existente entre a escola básica da cidade de Uberlândia e o meio acadêmico.

RESUMO

A educação pública pode ser considerada um aspecto de relevância no âmbito nacional, visto que tem recebido crescentes investimentos nos últimos anos. Uma vez que a escola é tida com um dos principais vias de acesso ao conhecimento, para a maioria da população, é de suma importância a existências de estudos voltadas para a gestão escolar, dado que esta se constitui em um meio para realizar princípios, diretrizes e objetivos educacionais que, por sua vez, direcionam a promoção de ações educacionais com qualidade social. Entretanto, é comum, na gestão escolar, a presença única do diretor como comandante de todos os demais integrantes e interessados na escola. Sendo assim, observa-se que é mínima ou até mesmo ausente a presença de práticas de gestão voltadas para atender aos interesses dos demais *stakeholders* das escolas, que não sejam seus gestores. Diante deste contexto, o presente trabalho busca trazer para a gestão das escolas públicas os princípios da Teoria dos Stakeholders ou Teoria dos Grupos de Interesses, buscando verificar, a partir desta teoria, como se configuram as práticas de gestão das escolas públicas municipais de ensino básico da cidade de Uberlândia, nas relações com seus grupos de interesse. Para isto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, contando com a utilização de três fontes de dados: documentos, observações diretas e entrevistas semiestruturadas. Após a coleta de dados, os mesmos foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo. Nesta etapa da pesquisa, os dados foram apresentados e interpretados de acordo com categorias definidas *a priori* e *a posteriori* à coleta de dados, sendo estas correspondentes aos componentes do modo de gestão de Chanlat (1996) e à Teoria dos Grupos de Interesses de Freeman e McVea (2000). Alguns dos resultados encontrados nesta pesquisa foram: o levantamento dos principais *stakeholders* de cada escola, a existência de objetivos conflitantes entre a escola e seus grupos de interesses, os valores que atuam como elementos-chave nos processos e práticas de gestão, a influência e o grau de envolvimento e de participação dos *stakeholders* em cada um dos componentes do modo de gestão de proposto por Chanlat (1996). As principais limitações desta pesquisa são: a quantidade de escolas analisadas impossibilita a generalização dos resultados encontrados, o estudo de escolas públicas municipais não permite a verificação do cenário das escolas estaduais e a ausência de documentos – principalmente na escola B – referentes a alguns aspectos de duas categorias analisadas impossibilitaram a análise completa das mesmas.

Palavras-chave: Teoria dos Grupos de Interesses, Teoria dos *Stakeholders*, práticas de gestão, escola pública

ABSTRACT

Public education can be considered an aspect of great relevance nationally speaking, since great amounts of investment has been dedicated to it in the past years. Once the school is seen as one of the main ways the majority of the population have to gain knowledge, it is of great importance that studies that talk about school management take place in the academic literature, since that the later consists of a way to achieve principles, guidelines and educational goals that guide the promotion of educational actions with social quality. However, it is common in school management, the unique presence of the principal as the main commandant of all members and of other stakeholders of the school. Thus, it is possible to realize that the existence of managerial practices aimed towards the needs of stakeholders of the school, other than its managers' needs, is minimum or even absent. In this context, this research aims to bring the principles of the Stakeholder Theory to public schools' management, analyzing how managerial practices of public basic schools take place, in the city of Uberlândia, when it comes to its relations with the school's stakeholders. In order to do so, this research consisted of a qualitative analysis, using three sources of data: documents from the school, direct observations and semi-structured interviews. After being collected, the data were analyzed through the "content analysis" technique. In this stage of the research, the data collected were presented and analyzed based on categories defined before and after the data collection, related to the components of the managerial methods proposed by Chanlat (1996) and to Freeman and McVea's (2000) Stakeholder Theory. Some of the results found in this research were: identification of the main stakeholders of the schools, the presence of conflicting goals between the schools and its stakeholders, the values that act as key-elements of managerial practices and processes, the influence and the degree of involvement and participation of the school's stakeholders in each component of the managerial method proposed by Chanlat (1996). The main limitations of this research are: the amount of schools that were studied doesn't allow generalization of results, the type of schools that were studied (municipal school) doesn't allow knowing the scenario of other types of schools (state schools, for example) and the lack of documents – especially in school B – regarding some aspects of two of the analyzed categories made it difficult to fully analyze them.

Key words: Stakeholder Theory, managerial practices, public school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Principais temas relacionados à Teoria dos Grupos de Interesses, referentes aos estudos apresentados na seção.....	34
Quadro 2: Algumas noções de prática.	36
Figura 1: Comunidade escolar – os stakeholders que afetam e são afetados pelo processo educacional.	49
Quadro 3: Resumo de alguns estudos relacionados às práticas de gestão na escola pública. ..	51
Quadro 4: Atividades promovidas pela escola A e a participação dos <i>stakeholders</i>	69
Figura 2: Organograma da escola A.	81
Quadro 5: Ações promovidas pela escola A e os stakeholders envolvidos.	85
Quadro 6: Atividades promovidas pela escola B e a participação dos <i>stakeholders</i>	100
Figura 3: Organograma da escola B.....	109
Quadro 7: Resumo dos dados apresentados e analisados no capítulo.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários
- ASG – Auxiliar de Serviços Gerais
- CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Educacionais
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- EBP – Estudos Baseados em Prática
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISO – *International Organization for Standardization*
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONG – Organização Não Governamental
- PAPAE – Plano de Ação dos Profissionais de cada Ano de Ensino
- PBS – *Practice-based Studies*
- PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
- PIB – Produto Interno Bruto
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PIP – Programa de Intervenção Pedagógica
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- Saeb – Sistema de Avaliação de Educação Básica
- SRI – Stanford Research Institute
- SMD – Sistema de Mensuração e Desempenho
- SEE-MG – Secretaria de Estado da Educação em Minas Gerais
- UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Contextualização.....	12
1.2 Problema de pesquisa.....	14
1.3 Objetivos da pesquisa	14
1.3.1 Objetivo geral	14
1.3.2 Objetivos específicos	14
1.4 Justificativas da pesquisa	15
1.5 Estrutura da dissertação	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos <i>Stakeholders</i>	18
2.1.1 Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos <i>Stakeholders</i> : conceitos e definições	18
2.1.2 Pesquisas sobre a Teoria dos Grupos de Interesse	20
2.2 Práticas de Gestão na Administração.....	35
2.2.1 O conceito de práticas, os Estudos Baseados em Prática (EBP) e as abordagens baseadas em prática	35
2.2.2 Os conceitos de administração, gestão escolar e os modos de gestão existentes.....	38
2.2.3 O paradigma dinâmico e a participação dos grupos de interesses na gestão escolar	40
2.2.4 Papel do diretor nesse paradigma dinâmico	42
2.2.5 O conceito de <i>Managerialismo</i>	43
2.3 Práticas de Gestão na Escola Pública.....	44
2.3.1 Práticas de Gestão na Escola Pública: conceitos e diferenças entre as práticas de gestão na administração da escola pública e as práticas de gestão na empresa privada ...	44
2.3.2 Pesquisas sobre práticas de gestão na escola pública	46
3. METODOLOGIA	53
3.1 Classificação quanto à natureza.....	53
3.2 Classificação quanto à abordagem.....	53
3.3 Classificação quanto à base epistemológica.....	54
3.4 Classificação quanto aos meios	54
3.5 Caracterização e construção do <i>corpus</i> da pesquisa	55

3.6	Técnicas de coleta e análise de dados	56
3.6.1	Análise documental.....	56
3.6.2	Observação direta	57
3.6.3	Entrevistas semiestruturadas	57
3.6.4	Técnica de análise de dados	59
3.6.4.1	Categorias utilizadas para analisar os dados das escolas A e B.....	59
4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	62
4.1	Caracterização da escola A	62
4.2	Apresentação e análise de dados da escola A.....	64
4.2.1	<i>Stakeholders</i>	64
4.2.1.1	A visão dos gestores: Quem são os stakeholders?	64
4.2.1.2	Familiaridade dos stakeholders com os processos de gestão.....	65
4.2.1.3	Os stakeholders na organização do trabalho	66
4.2.1.4	A obtenção de recursos e o relacionamento com os grupos de interesses.....	71
4.2.2	Objetivos, valores e filosofia de gestão.....	72
4.2.2.1	Objetivos da escola	72
4.2.2.2	Objetivos dos stakeholders da escola A.....	75
4.2.2.3	Valores e filosofia de gestão da escola A	76
4.2.3	Estabelecimento das condições de trabalho	78
4.2.4	Estruturas organizacionais	80
4.2.5	Natureza das relações hierárquicas	82
4.2.6	Organização do trabalho	83
4.2.6.1	Da especificação do método da organização do trabalho	83
4.2.6.2	Da especificação do conteúdo da organização do trabalho.....	84
4.2.6.3	Das competências dos gestores	86
4.2.6.3.1	Das competências do diretor.....	86
4.2.6.3.2	Das competências do vice-diretor	87
4.2.6.3.3	Das competências do Conselho Escolar	88
4.2.7	Políticas de gestão de pessoal.....	89
4.2.8	Sistemas de controle e avaliação de resultados	91
4.3	Caracterização da escola B.....	94
4.4	Apresentação e categorização de dados da escola B	95
4.4.1	<i>Stakeholders</i>	96
4.4.1.1	A visão dos gestores: Quem são os stakeholders?.....	96

4.4.1.2 Familiaridade dos stakeholders com os processos de gestão	96
4.4.1.3 Os stakeholders na organização do trabalho	98
4.4.1.4 A obtenção de recursos e o relacionamento com os grupos de interesses	101
4.4.2 Objetivos, valores e filosofia de gestão	102
4.4.2.1 Objetivos da escola	103
4.4.2.2 Objetivos dos stakeholders da escola B	105
4.4.2.3 Valores e filosofia de gestão da escola B	106
4.4.3 Estabelecimento das condições de trabalho	107
4.4.4 Estruturas organizacionais	108
4.4.5 Natureza das relações hierárquicas	109
4.4.6 Organização do trabalho	111
4.4.6.1 Das competências dos gestores	111
4.4.6.1.1 Das competências do diretor	111
4.4.6.1.2 Das competências do vice-diretor	113
4.4.6.1.3 Das competências do Conselho escolar	115
4.4.7 Políticas de gestão de pessoal	116
4.4.8 Sistemas de controle e avaliação de resultados.....	117
4.5 Breve avaliação das escolas de maior e menor Ideb em Uberlândia	122
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
5.1 Recomendações às escolas de maior e de menor Ideb.....	127
5.2 Limitações da pesquisa e sugestão de pesquisas futuras.....	129
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS.....	138
APÊNDICES	158

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

A educação pode ser concebida como “a formação do ser humano em integralidade de sujeito”, como ser de vontade e também autor de sua própria história (PARO, 2009, p.456). De acordo com Saviani (2008), o trabalho educativo pode ser considerado o ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo singular; a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Em se tratando da educação no âmbito nacional, de acordo com o documento *Education at a Glance 2015*, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil se destacou entre os países que mais fizeram investimentos públicos em educação nos últimos anos. Em 2012, 17,2% do investimento público total foi destinado para a educação, sendo que em 2005 esse percentual era de 13,3%; e, em relação à educação básica, em 2012, o investimento no Brasil cresceu 210% em relação a 2005, tendo alcançado a ordem de 4,7% do PIB (G1, 2015). Ainda, este resultado de 2012 corresponde a praticamente o dobro do valor investido em 2000, que foi correspondente a 2,4% do PIB (BRASIL, 2015).

Ao pensarmos em educação, a escola nos vem em mente imediatamente, uma vez que a escola é, ainda, para a maioria da população que dela faz parte (principalmente a classe trabalhadora), uma das vias que possibilitam acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e que são necessários em cada ser humano para a constituição da humanidade (FINGER, PIASSA, 2008).

A escola se constitui no local onde este trabalho educativo se dá, visto que pode ser considerada como um local de aprendizado e de interpretação do mundo. Esse aprendizado contribui para que seja possível transformar o mundo, “a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento” (KUENZER, 2000, p.17).

Nesse contexto, a gestão escolar apresenta-se como tema relevante para auxiliar a promoção da educação. Para Luck (2009), a gestão escolar constitui-se em uma das áreas de atuação profissional na educação, que se destina a realizar o planejamento, organização, liderança, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e avaliação dos processos que

são necessários para garantir a efetividade das ações educacionais orientadas para promover a formação dos alunos.

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se em um meio para realizar princípios, diretrizes e objetivos educacionais que, por sua vez, direcionam a promoção de ações educacionais com qualidade social. Essas ações devem atender prontamente a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas e fornecendo condições para que o educando saiba enfrentar, de forma crítica, os desafios que vierem a surgir. Desse modo, espera-se que o aluno se torne um cidadão atuante e transformador da realidade que vive, dando continuidade permanente a seus estudos (LUCK, 2009).

Para a mesma autora, na escola básica, o dirigente escolar acaba sendo visto como uma autoridade, dado que muitas vezes ele é colocado sobre as demais funções docentes e não-docentes da escola. Sendo assim, exige-se que sua formação e suas aptidões sejam diferenciadas dos demais integrantes da unidade escolar, demandando uma formação profissional também diferenciada. Entretanto, não é necessário que a dinâmica da escola ocorra desta forma, ou seja, não há nada que exija a presença de um único diretor comandando todos os demais da escola.

Dessa maneira, uma vez que é comum a presença única do diretor como comandante de todos os demais integrantes e interessados na escola, observa-se que é mínima ou até mesmo ausente a presença de práticas de gestão voltadas para atender aos interesses dos demais *stakeholders* das escolas. Verifica-se, assim, que a relação da escola como um todo com seus grupos de interesses (comunidade, funcionários da escola, alunos e seus familiares, professores, governo, dentre outros) é minimizada ou até mesmo ignorada, visto que as práticas de gestão comumente identificadas nas escolas são mais voltadas para atender aos interesses dos gestores da escola, e não aos interesses dos demais *stakeholders* da mesma.

Ainda, é comum a existência de estudos que tratam da Teoria dos Grupos de Interesses (COELHO, 2009; CURVO, 2010; MAINARDES et al., 2011; CHEN, TURNER, 2012; SHAFIQ et al., 2013; WITTKE, 2014, VIDAL et al., 2015, MARTINI, BUFFA, 2015; RETOLAZA, SAN-JOSE, 2015, dentre outros) e das práticas de gestão de escolas (KRAWCZYK, 1999; FINGER, PIASSA, 2008; SOUZA, 2009; BRITO, 2011; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012, SANTOS, PAULA, 2012; SILVA, KAYSER, 2013) de forma separada. Não é comum encontrar trabalhos que tratam destes construtos de forma conjunta.

Em virtude disto, busca-se neste trabalho, trazer para a gestão das escolas públicas os princípios da Teoria dos *Stakeholders* ou Teoria dos Grupos de Interesses, cuja proposta sugere que os gestores devem formular e implementar processos que satisfaçam a todos e apenas aos grupos interessados (que influenciam ou são influenciados) pela organização (FREEMAN; MCVEA, 2000).

Ao trazer a Teoria dos Grupos de Interesses para as escolas básicas, almeja-se preencher essa deficiência enxergada nas práticas escolares, que muitas vezes ignora as relações e interesses dos seus *stakeholders*.

1.2 Problema de pesquisa

Diante deste contexto, o problema de pesquisa do presente trabalho consiste da seguinte questão: como se configuram as práticas de gestão das escolas públicas municipais de ensino básico, na cidade de Uberlândia, para os temas relevantes aos seus grupos de interesse?

1.3 Objetivos da pesquisa

1.3.1 Objetivo geral

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral deste trabalho é identificar e analisar as práticas de gestão das escolas públicas municipais de ensino básico, da cidade de Uberlândia, nas relações com seus grupos de interesse, de acordo com a abordagem da Teoria dos Grupos de Interesses.

1.3.2 Objetivos específicos

Como meio de atingir o objetivo geral, os objetivos específicos do presente estudo são os seguintes:

- Identificar os *stakeholders* (ou grupos de interesse) envolvidos no processo de gestão escolar;
- Verificar a visão dos *stakeholders* das práticas de gestão na administração das escolas;
- Levantar os objetivos da escola e de seus grupos de interesses e estabelecer

associações entre eles;

- Analisar a existência de valores fundamentais compartilhados que permeiam as escolas, enquanto organizações, como um elemento-chave no processo de gestão e no processo de participação dos *stakeholders*;
- Conhecer as práticas de gestão de Chanlat (1996) nas escolas públicas municipais de ensino básico;
- Indicar e discutir como são as relações das escolas com seus *stakeholders* e como são as práticas de compreensão, de influência, de envolvimento e de integração das escolas com seus grupos de interesse favoráveis e/ou antagônicos.

1.4 Justificativas da pesquisa

As justificativas para o presente estudo podem ser divididas em justificativa teórica, justificativa prática e justificativa social. No que diz respeito às contribuições teóricas, este estudo não visa buscar soluções ou modelos, mas sim revelar novos subsídios para a Teoria dos Grupos de Interesses, de acordo com as proposições de Freeman e McVea (2000).

Uma contribuição teórica apresentada pelo presente estudo é o fato de que o mesmo traz para a abordagem da Teoria dos Grupos de Interesses (FREEMAN; MCVEA, 2000), um grupo de análise pouco estudado: as escolas públicas. Apesar de existirem vários trabalhos que tratam da Teoria dos Grupos de Interesses e sua relação com demais construtos (CHEN, TURNER, 2012; JENSEN, SANDSTROM, 2011; COELHO, 2009; RETOLAZA, SANJOSE, 2015, e outros), foram encontrados poucos estudos que relacionam a Teoria dos *Stakeholders* com a educação. Silva, Machado e Domingues (2013) e Gonçalves (2013) fizeram estudos nos quais observaram a teoria e sua relação com as Instituições de Ensino Superior. Entretanto, existe ainda uma grande lacuna a ser preenchida, no que diz respeito a estudos empíricos que tratam da Teoria dos Grupos de Interesses e suas relações com as práticas de gestão da escola básica pública.

Dessa forma, a proposta desta pesquisa traz para a gestão pública não apenas uma discussão natural da gestão de negócios, como também objetos de análise com objetivos diferentes.

Do ponto de vista prático, este estudo pretende contribuir com a educação básica, verificando como se dão as práticas de gestão escolar, direcionadas às relações com os atores sociais de escolas públicas municipais do ensino básico, situadas cidade de Uberlândia. A escolha desta cidade se deu pelo fato de este trabalho estar inserido em uma pesquisa maior –

a qual contempla cidades nas quais a Universidade de Uberlândia (UFU) possui *campus* – e ao fato de nas demais cidades onde a Universidade possui *campus* (Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas) já terem sido e estarem sendo realizados estudos, dentro do programa de Pós-Graduação em Administração, da linha Organização e Mudança, com mesma temática e objetivos.

A contribuição prática deste estudo está diretamente relacionada à necessidade de colaboração com a educação básica, apontada como foco prioritário das áreas de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, na avaliação geral dos programas de pós-graduação de 2013, relativa ao triênio de 2010-2012. Essa contribuição foi apontada como forma de garantir a qualidade deste nível de ensino e de modo a contribuir para o avanço da competitividade do país.

Durante os seminários de acompanhamento das ações a serem promovidas pelos programas ao longo dos próximos anos a fim de adequá-los às melhorias sugeridas, os coordenadores dos programas das áreas indicaram, dentro da categoria de Gestão escolar da educação básica, o desenvolvimento de estudos acadêmicos para a proposição de práticas que ajudem os gestores escolares, visando um melhor desempenho (BRASIL, 2015). Diante deste cenário, o presente trabalho consiste em um desses estudos acadêmicos voltados para a proposição de práticas que ajudem os gestores escolares das escolas públicas das cidades mencionadas previamente.

Já na perspectiva social, o presente trabalho busca conhecer as relações das escolas com seus *stakeholders*, com o intuito de melhorar a adaptação dessas escolas, de evitar a ocorrência de conflitos entre seus grupos de interesse e também de contribuir com um melhor nível da qualidade do ensino, de forma a beneficiar todos os atores sociais envolvidos.

Este trabalho se enquadra na linha de pesquisa de Organização e Mudança do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Uberlândia, mais especificamente na área de Ensino em Administração.

1.5 Estrutura da dissertação

Este trabalho é composto por um capítulo introdutório, que conta com a contextualização do tema tratado nesta pesquisa, conduzindo ao problema de pesquisa que este trabalho busca responder. Na sequência são apresentados os objetivos (geral e específicos) os quais se busca atingir ao concluir o trabalho. Ao final do capítulo são

apresentadas as justificativas (teórica, prática e social) do trabalho, sendo o capítulo concluído com este tópico referente à estrutura da dissertação.

No capítulo seguinte, que diz respeito ao “Referencial Teórico” são apresentados, primeiramente, conceitos, definições e estudos relacionados à Teoria dos *Stakeholders* ou Teoria dos Grupos de Interesse, seguidos de estudos realizados com esta temática. Em seguida são apresentados conceitos e definições relacionadas às práticas de gestão na administração, como por exemplo: os conceitos de práticas, de estudos e abordagens baseados em práticas, as diferenças entre os conceitos de gestão e administração, os modos de gestão, a participação dos grupos de interesses na gestão escolar e o papel do diretor na mesma, o *Managerialismo* e por fim, são abordadas algumas pesquisas teóricas e empíricas relacionadas às práticas de gestão na escola pública.

Nos capítulos seguintes são expostos, na sequencia, a metodologia que foi utilizada no presente trabalho, sendo apontados neste capítulo: a classificação da pesquisa quanto à sua natureza, à sua abordagem, à base epistemológica e aos meios; a caracterização e construção do *corpus* da pesquisa, as técnicas de coleta de dados utilizadas e por fim, a técnica utilizada para a análise dos dados encontrados. São ainda apresentados, neste capítulo, as categorias que foram utilizadas para apresentação e análise dos dados coletados.

No capítulo que se segue, “Apresentação e Análise dos dados”, são caracterizadas as escolas A e B aqui estudadas e apresentados os dados e sua análise, de acordo com as oito categorias utilizadas. Ao final do capítulo realiza-se uma breve análise das escolas estudadas, a partir da apresentação dos resultados encontrados, sob a perspectiva de cada objetivo específico proposto a este trabalho.

Por fim, o último capítulo “Considerações finais” expõe os resultados encontrados, analisando o cumprimento dos objetivos propostos, bem como aponta as limitações do trabalho e sugestões de pesquisas futuras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está dividido em três partes: Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos *Stakeholders*, Práticas de Gestão na Administração e Práticas de Gestão na Escola Pública. Na primeira parte serão apresentados um histórico a respeito do surgimento do conceito *stakeholder*, a definição deste conceito e a importância da consideração dos interesses dos *stakeholders* nas práticas de gestão. Na segunda parte são abordados conceitos relacionados à gestão, bem como os modos de gestão existentes, seus componentes, o papel do diretor e o conceito de *Managerialismo*. Por fim, na terceira parte deste capítulo são apresentadas similaridades e diferenças encontradas na gestão pública e privada, além de estudos teóricos e aplicados que dizem respeito à gestão participativa na escola pública.

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

Esta seção encontra-se dividida em duas partes: uma parte referente aos conceitos e definições relacionados à Teoria dos Grupos de Interesses ou Teoria dos *Stakeholders*, e outra parte referente a estudos relacionados a essa teoria, tanto teóricos quanto empíricos.

2.1.1 Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos *Stakeholders*: conceitos e definições

O uso do termo *stakeholder* surgiu do trabalho pioneiro feito no *Stanford Research Institute* (hoje SRI internacional) nos anos 1960. Este trabalho, por sua vez, foi bastante influenciado por conceitos que foram desenvolvidos no Departamento de Planejamento de Locklead e estas ideias foram posteriormente desenvolvidas através do trabalho de Igor Ansoff e Robert Stewart.

De acordo com Freeman (1984), o termo *stakeholder* foi redescoberto nos anos de 1970, por pesquisadores da teoria dos sistemas, tendo Russel Ackoff como líder. O SRI argumentava que os gestores precisavam entender as preocupações dos acionistas, colaboradores, clientes, fornecedores, credores e da sociedade, a fim de desenvolver objetivos que os *stakeholders* iriam apoiar, uma vez que esse apoio seria necessário para um sucesso a longo prazo da organização. Dessa forma, gestores deveriam explorar ativamente seus relacionamentos com todos os *stakeholders* a fim de desenvolver estratégias de negócios (FREEMAN; MCVEA, 2000).

Para Freeman e McVea (2000, p.4), o termo *stakeholder* pode ser definido como sendo “qualquer grupo ou indivíduo que é afetado por ou pode afetar o alcance dos objetivos de uma organização”. Ainda, para Mitroff e Linstone (1993) *stakeholders* são quaisquer indivíduos, grupos, organizações, instituições que podem afetar bem como ser afetadas pelas políticas de um indivíduo, grupo, organização ou instituição.

Dentro deste contexto, a abordagem da Teoria dos *Stakeholders* ou dos Grupos de Interesses voltada para estratégia surgiu alguns anos depois, em meados dos anos 1980. Um ponto focal nesse movimento foi a publicação do artigo “*Strategic Management – A Stakeholder Approach*”, em 1984, por R. Edward Freeman. O ímpeto por trás da gestão dos *stakeholders* era tentar construir uma estrutura que fosse responsiva às preocupações dos gerentes que estavam sendo desafiados por ambientes de altos níveis de turbulência e de mudanças. As estruturas tradicionais de estratégia não estavam ajudando os gerentes a desenvolver novas direções estratégicas nem a criar novas oportunidades no meio de tantas mudanças. Uma abordagem dos *stakeholders* era a resposta para este desafio (FREEMAN; MCVEA, 2000).

Os gestores deveriam considerar, em suas decisões, não somente os interesses dos acionistas (*shareholders*), mas também dos *stakeholders*, se não por dever ético, visto que este é da esfera do indivíduo, mas porque este comportamento irá implicar na redução de custos de agência e transação (CAMPOS, 2006).

Complementarmente ao apontado por Campos (2006), Freeman (1984) sugere que, além de os grupos de interesses serem considerados na gestão das organizações, devem também fazer parte do seu desenvolvimento de suas estratégias de negócios. Sendo assim, estas estratégias, devem ser realizadas a partir da exploração dos relacionamentos com todos os grupos de interesses da organização, deve se desenvolver a partir da busca das seguintes respostas sobre os *stakeholders* das organizações: (a) Quem são eles?, (b) O que eles querem? e (c) Como eles tentarão atingir suas metas e satisfazer seus interesses?

Para considerar os interesses dos *stakeholders* em suas práticas de gestão, os gestores devem assegurar um bom relacionamento da organização para com os *stakeholders*. A importância do bom relacionamento para os diversos tipos de organização encontra-se presente em estudos aplicados, em âmbito nacional, que visam compreender: o relacionamento de empresas com seus *stakeholders* e a gestão dos mesmos (MOYSÉS FILHO; RODRIGUES; MORETTI, 2011; LYRA, GOMES; JACOVINE, 2009), a relação entre os *stakeholders* e os Sistemas de Mensuração de Desempenho das Organizações (HORNEAUX JUNIOR, 2010); além de outros estudos que foram trabalhados sob as

perspectivas dos *stakeholders* (BARROS, 2005; COELHO, 2009; CURVO, 2010; CINTRA, 2013).

Diante deste contexto, pesquisas teóricas e empíricas vêm sendo realizadas no meio acadêmico, com o intuito de explorar a abordagem da Teoria dos Grupos de Interesses. Algumas destas pesquisas são apresentadas no tópico a seguir.

2.1.2 Pesquisas sobre a Teoria dos Grupos de Interesse

Diversas pesquisas foram e ainda têm sido realizadas, no que concerne a Teoria dos Grupos de Interesses. A seguir são apresentados alguns trabalhos realizados desde o ano de 2009 até o ano de 2015

No trabalho de Lyra, Gomes e Jacovine (2009) foi realizado um estudo de caso no qual analisaram uma empresa e seus *stakeholders*, buscando formas de inferir que uma melhor gestão desses grupos de interesse pode provocar repercussão positiva no processo de sustentabilidade de uma empresa. O estudo ainda buscou analisar ações da empresa e oferecer alternativas de políticas gerenciais. Para tal, os autores utilizaram duas metodologias internacionais aplicadas ao contexto brasileiro: o diagrama de Venn de Mitchell, Agle e Wood (1997) que contém sete tipos de *stakeholders* segundo as combinações dos atributos poder, legitimidade e urgência; e a matriz de Savage, Nix, Whitehead e Blair (1991), que analisa a propensão dos *stakeholders* em colaborar ou ameaçar as estratégias da empresa.

Lyra, Gomes e Jacovine (2009) concluíram em seus estudos que a ausência de uma gestão transparente pode provocar conflitos de relacionamento entre a empresa e seus *stakeholders*. Alinhando ações de transparência à sua estratégia, o diálogo entre a empresa e seus grupos de interesse será facilitado, melhorando a gestão das partes interessadas, uma vez que haverá maior aproximação entre as percepções dos *stakeholders* internos e externos à empresa.

Coelho (2009) também considerou a perspectiva dos diversos grupos de interesses em seu trabalho, no qual pretendeu contribuir para a construção de uma metodologia de avaliação para projetos sociais. Ressaltou-se a necessidade de confecção de instrumentos de avaliação que superem a “importação” de conceitos de gestão – tanto pública quanto privada – e caminhem para construir um novo olhar sob referências existentes, “promovendo uma ampla releitura capaz de subsidiar o desenvolvimento de tecnologias de gestão social feitas sob medida para responder a desafios estruturais que perpassam nossos dilemas sociais” (COELHO, 2009, p.7).

No estudo de Coelho (2009), a pesquisa realizada foi exploratória, uma vez que buscou construir respostas diante da carência de estudos relativos ao tema. Em seu trabalho, o autor utilizou a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o levantamento. Ainda, trabalhou com uma abordagem qualitativa e quantitativa – exceto na etapa de pré-teste realizada com gestores sociais, na qual foi utilizada a perspectiva de análise qualitativa. Como resultados do estudo, Coelho (2009, p.14) observou que existe uma necessidade de confecção de instrumentos de avaliação que superem a “importação” de conceitos de gestão pública ou privada e caminhem para a construção de um novo olhar.

Curvo (2010), em seu estudo de natureza qualitativa, com enfoque descritivo e exploratório buscou avaliar e identificar os *stakeholders* e as relações da rede social, caracterizando os conflitos, alianças e as demandas socioambientais no contexto do Zoneamento Sócio Econômico e Ecológico do Estado de Mato Grosso. Foi utilizada a pesquisa documental para realização do trabalho, além de entrevistas semiestruturadas com 65 participantes. Como resultado, Curvo (2010) identificou e caracterizou os grupos de *stakeholders* que apresentaram maior grau de dominância de interesses, influências e destaque evidente na análise da rede social construída.

Outro trabalho empírico que dá suporte à Teoria dos *Stakeholders* foi realizado por Francisco e Alves (2010). Os autores realizaram um estudo de caso em uma organização sem fins lucrativos e buscaram soluções para avaliarem o desempenho dessas organizações. Francisco e Alves (2010) concluem que existe um desafio de encontrar soluções que divulguem informações mais precisas e mais completas aos *stakeholders* da organização, fazendo com que estas sirvam a generalidade dos interessados na organização e os apoie nas tomadas de decisão.

Em outro estudo, Horneaux Junior (2010) busca entender a relação entre as partes interessadas (*stakeholders*) e os Sistemas de Mensuração de Desempenho (SMD) das organizações. Além deste, um dos outros objetivos de seu estudo é considerar a participação das partes interessadas e sua influência na determinação do desempenho organizacional, a partir do entendimento da importância destes para as organizações.

Para realizar o estudo, o autor realizou uma pesquisa qualitativa, do tipo *survey*, com a participação de 149 empresas. Os principais resultados obtidos em seu estudo são: a prevalência dos consumidores e clientes como a categoria de *stakeholders* mais influente, seguidos pelos acionistas; o predomínio das dimensões financeira e de clientes na constituição dos SMDs; a existência de diferenças na percepção quanto à influência dos *stakeholders*.

Ainda, para o autor, “as organizações necessitam conhecer os resultados de suas ações, justamente para poder geri-los de forma mais efetiva” (HORNEAUX JUNIOR, 2010, p.10).

A partir do exposto, surge um novo desafio para a gestão, que é o de gerenciar as organizações considerando os seus efeitos para os vários grupos de interesses existentes em seu ambiente, e ao mesmo tempo como entender esse ambiente, por sua vez representado de várias maneiras por diferentes públicos que podem influenciar o desempenho da organização. Sendo assim, as organizações se veem diante de uma nova realidade, para a qual devem se moldar através de novos modelos e ferramentas que as auxiliem em sua perpetuação e em sua melhoria de desempenho.

Além dos estudos de Lyra, Gomes e Jacovine (2009) e Horneaux Junior (2010) outros trabalhos foram realizados no que concerne à participação das partes interessadas da organização.

Ao trabalhar com o turismo nas cidades de Florianópolis e Londrina, respectivamente, Barros (2005) e Cintra (2013) também apresentaram estudos que lidaram com a perspectiva dos *stakeholders*. Barros (2005), em seus estudos sobre a situação atual do turismo em Florianópolis, buscou identificar indicadores que pudessem subsidiar a formulação de políticas públicas locais para o turismo sob a perspectiva dos *stakeholders* institucionais estratégicos. O autor verificou, como resultado, a insipiência e a dificuldade do poder público municipal de Florianópolis em traçar políticas públicas integradas, com a participação de todas as partes interessadas no turismo.

Cintra (2013) buscou, através de sua pesquisa qualitativa e descritiva, delinear o campo organizacional do turismo de Londrina, a partir da aproximação do institucionalismo sociológico e da Teoria dos *Stakeholders*. Na pesquisa, o autor mostrou como se dão as relações dos *stakeholders* no processo de estruturação e institucionalização do *trade* turístico. Além disso, Cintra (2013) pôde verificar que não é fácil estabelecer, de forma clara e definitiva, a delimitação das fronteiras do campo do turismo local, devido à sua característica de intersetorialidade e complementaridade. Entretanto, o estudo do autor possibilitou avanço na compreensão do que é turismo e do reconhecimento de quem faz parte deste campo, bem como quais desses grupos podem ser classificados como *stakeholders* primários, secundários ou irrelevantes (ou não *stakeholders*).

Outros estudos relacionados à Teoria dos *Stakeholders* foram publicados nos últimos cinco anos, em âmbito internacional. No ano de 2011 foram publicados estudos que tratam de: definições e conceitos a respeito da Teoria dos *Stakeholders* (MAINARDES; ALVES; RAPOSO, 2011), relações existentes entre a Teoria dos *Stakeholders* e outros construtos,

como a criação de valor, a globalização e a Economia Social (ARGANDOÑA, 2011; JENSEN; SANDSTROM, 2011; RETOLAZA; SAN-JOSE, 2011), aplicações da Teoria dos *Stakeholders* na investigação do gerenciamento de incubadoras tecnológicas (ALSOS et al., 2011) e a utilização da Teoria dos *Stakeholders* para conseguir licença social de operação (WILBURN; WILBURN, 2011).

Nos estudos de Mainardes, Alves e Raposo (2011), os autores buscaram confrontar e discutir a respeito dos principais assuntos relacionados ao debate acadêmico da Teoria dos *Stakeholders*. Para isso, os autores primeiramente discutiram o conceito “*stakeholder*”, seguido da história e natureza da Teoria dos *Stakeholders*. Na sequência, os autores tentam trazer, sistematicamente, pontos de divergência dentre os pesquisadores do tema e, finalmente, fazem uma breve discussão a respeito dessas lacunas teóricas. Em relação aos resultados encontrados com seus estudos, os autores apontam que, com base na unificação de questões teoricamente problemáticas, uma agenda de pesquisa deve ser colocada com o objetivo de esclarecer dúvidas e resolver controvérsias entre pesquisadores acadêmicos.

No que diz respeito à formulação da Teoria dos Grupos de Interesses uma questão que exige solução é aquela relacionada ao conceito de *stakeholder* propriamente dito. Os autores sugerem, como pesquisas futuras, que seja dado enfoque a aspectos como os conflitos de interesse existentes entre os *stakeholders* e dificuldades de gerenciamento para lidar com seus diferentes objetivos.

Em estudos relacionados à Teoria dos Grupos de Interesses associada à criação de valor, Argandoña (2011) tem como objetivo mostrar o que significa criar e apropriar valor econômico, com o intuito de demonstrar que, uma vez que nos confinamos a um conceito exclusivamente econômico de “valor” e apesar de ser possível (pelo menos na teoria) alcançar um valor ótimo, não será possível alcançar um gerenciamento sustentável e livre de conflitos porque estaremos omitindo importantes aspectos da realidade.

Dessa forma, Argandoña (2011) propõe ampliar o conceito de valor, não baseado no critério externo da empresa, mas sim no relacionamento central existente entre a empresa e seus *stakeholders*. O autor conclui que é possível encontrar melhores maneiras de criar valor - tanto econômico quanto não econômico - de uma forma sustentável, de maneira que todos os *stakeholders*, que ajudam a criar esse valor também possam desfrutar dos resultados do valor criado.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, relacionando a Teoria dos Grupos de Interesses a outros construtos, Jensen e Sandstrom (2011) relacionam a Teoria de Freeman à globalização, verificando como se pode criar valor para a empresa e seus grupos de interesses

ao desenvolver uma Teoria dos *Stakeholders* mais sensível à globalização. Isso é conseguido através de dois desafios que a globalização traz à teoria: reconhecer novas relações de poder (movimentos subpolíticos, novas formas de burocracia e hierarquia) e reconhecer novas dimensões de responsabilidade (responsabilidade política).

Retolaza e San-Jose (2011) propõem, em seus estudos, integrar o paradigma da Economia Social com a Teoria dos *Stakeholders*, com o intuito de resolver o fundamento teórico da Economia Social e sua permeabilidade com a economia capitalista. O alinhamento de recursos e capacidades de acordo com bens sociais, característica da Economia Social, irá fornecer à perspectiva ontológica da Teoria dos *Stakeholders* uma base mais forte, distanciando-a da perspectiva instrumental.

Com o intuito de verificar se a Economia Social pode contribuir para a Teoria dos *Stakeholders*, os autores buscam desenvolver um possível modelo que integra e identifica sinergias geradas entre a Economia Social e a Teoria dos *Stakeholders*. Os autores concluem que apesar de se serem duas perspectivas diferentes, a Economia Social e a Teoria dos *Stakeholders* são complementares. A Teoria dos *Stakeholders* contribui com a Economia Social, fornecendo seus fundamentos e com um discurso que promove inter-relação com a racionalidade capitalista.

Estudos empíricos que concernem a Teoria dos *Stakeholders* também foram realizados em 2011, como por exemplo, os estudos de Alsos et al. (2011). Os autores tiveram como objetivo investigar como incubadoras tecnológicas gerenciam e equilibram as expectativas de seus *stakeholders*, bem como o efeito que isto tem no desenvolvimento das incubadoras tecnológicas e nas suas chances de sucesso. Através da realização de um estudo de caso, os autores observaram que o gerenciamento de incubadoras envolve equilibrar um conjunto complexo de metas conflitantes. As expectativas são interdependentes, organizadas hierarquicamente e envolvem subprocessos relacionados a diferentes *stakeholders*. Por fim, os autores concluem que devem ser escolhidas soluções sub-ótimas, com o intuito de balancear e atender a expectativas dos *stakeholders*. Além disso, Alsos et al. (2011) identificam estratégias que almejam alcançar esse equilíbrio entre as metas conflitantes dos grupos de interesses da organização.

Wilburn e Wilburn (2011) também realizaram estudos nos quais se observa uma aplicação da Teoria dos *Stakeholders*: propõem um processo baseado na Teoria dos *Stakeholders* para identificar e classificar os *stakeholders*, dividindo-os em dois grupos: investidos e não investidos. O grupo de *stakeholders* investidos tem voto na atribuição de uma licença social para operar, enquanto que os grupos não investidos têm apenas uma voz. O

conceito de licença social para operar é utilizado por algumas empresas, como parte de sua estratégia de Responsabilidade Social Corporativa. Como conclusão, os autores apontam que, utilizando um processo baseado no alinhamento das normas e valores da empresa, bem como dos grupos de *stakeholders*, as licenças sociais para operar podem ser negociadas, contribuindo para uma empresa ser bem sucedida em diferentes países e culturas.

Hasnas (2012) buscou, em seu trabalho, apontar tanto as implicações dos fundamentos normativos da Teoria dos *Stakeholders*, como o alcance da aplicação da mesma. O artigo identifica as prescrições essenciais da teoria e o tipo de organização à qual a Teoria dos *Stakeholders* se aplica, na esperança de facilitar discussões e análises eficazes da dimensão normativa da teoria. O trabalho de Hasnas (2012) gerou, como resultado, uma afirmação clara a respeito das implicações normativas da Teoria dos *Stakeholders* e a identificação das obrigações éticas fundamentais dos gestores que se utilizam da abordagem desta teoria.

Minoja (2012) buscou desenvolver uma estrutura que ligasse o gerenciamento dos *stakeholders*, o compromisso dos mesmos para cooperar com a empresa, o compromisso ético de tomadores-chave de decisão e a estratégia da empresa. Para desenhar essa estrutura teórica e para abordar a necessidade de integração da estratégia com a ética, o autor propõe um modelo conceitual de três níveis, que distingue os objetivos, o campo e os níveis de integração.

O mesmo autor identificou em seu trabalho, três contribuições para a prática e teoria gerenciais: a) tomou emprestado o conceito “ambidestro” da Teoria das Organizações, e sugeriu que uma abordagem ambidestra de gestão dos *stakeholders* contribui para a motivação e cooperação dos *stakeholders*, para o bem-estar sustentável da empresa; b) mostrou como a estratégia poderia se integrar a decisões de gestão dos *stakeholders* e; c) desenvolveu uma abordagem dinâmica para a gestão dos *stakeholders*. Por fim, o conjunto de proposições que o autor delinea, representa uma primeira tentativa de desenvolver uma abordagem dinâmica do gerenciamento dos grupos de interesses.

Também buscando um modelo que provocasse adaptações da Teoria dos *Stakeholders*, Tullberg (2012) busca, em seu trabalho, contribuir para um avanço do modelo dos *Stakeholders*. O autor defende a ideia comum de que o discurso de negócios e o discurso moral devem ser integrados à Teoria dos Grupos de Interesses, e não tratados separadamente. Para levantar pontos de avanço na Teoria dos Grupos de Interesses, o autor realiza sugestões em alguns assuntos centrais: quais grupos são os *stakeholders*, o que é uma estratégia leal, como governar, e o porquê da justificativa filosófica. O artigo conclui, por fim, que a

prioridade dos grupos de interesses implica um distanciamento da filosofia altruísta que argumenta contra fornecer atenção especial para os *stakeholders* da empresa.

Em outros estudos, Crane e Ruebottom (2012) também propõem uma adaptação à tradicional Teoria dos Grupos de Interesses, na qual os *stakeholders* são conceituados na base de suas identidades sociais. Através da identificação de fraquezas existentes na abordagem atual da Teoria dos Grupos de Interesses, bem como seus pontos fortes, os autores propõem uma abordagem alternativa que refina nosso entendimento sobre grupos de interesses e que descentraliza a empresa, adicionando identidades sociais que são mais relevantes para a autoidentificação dos atores da empresa.

Ainda no ano de 2012, alguns autores realizaram trabalhos que dizem respeito à relação da Teoria dos *Stakeholders* com outros construtos (MORIARTY, 2012; BROWER; MAHAJAN, 2012; LACZNIAK; MURPHY, 2012). No trabalho de Moriarty (2012), o propósito do autor é mostrar a ligação entre a Teoria dos Grupos de Interesses e a democracia dos *stakeholders*. O autor destaca uma mudança de “pensamento” a respeito das implicações da Teoria dos Grupos de Interesses: anteriormente havia um pensamento de que deveria ser dado controle total da organização a todos os grupos de interesses; em estudos mais recentes é apontado o fato de que a Teoria dos Grupos de Interesses não exige mudança na atual estrutura da governança corporativa. Moriarty (2012), concordando com os pensamentos mais antigos a respeito do controle dado aos *stakeholders*, argumenta que deve ser dado, a todos os grupos de interesses, controle sobre a organização.

Assim como Moriarty (2012), Brower e Mahajan (2012) também tratam da influência dos *stakeholders* em algum aspecto da organização. Os últimos tratam da influência dos grupos de interesses na amplitude de seu desempenho social corporativo. Utilizando a Teoria dos Grupos de Interesses os autores propõem que alguns fatores aumentam a saliência e o impacto das demandas dos grupos de interesses na organização e, como resposta a esses fatores, o desempenho social corporativo da organização terá mais amplitude. Resultados baseados em uma amostra multi-industrial, longitudinal, de 447 empresas norte-americanas apontaram que empresas que: (1) têm grande sensibilidade para as necessidades dos *stakeholders* como resultado da ênfase estratégica da empresa no *marketing* ou na criação de valor (2) enfrentam maior diversidade de demandas de seus grupos de interesses e (3) encontram um maior grau de escrutínio ou risco proveniente da ação dos grupos de interesses têm maior amplitude de desempenho social corporativo em resposta ao cenário dos grupos de interesses que elas encontram.

Laczniaik e Murphy (2012) relacionam a Teoria dos Grupos de Interesses ao *Marketing* em seu trabalho, no qual argumentam que o *marketing* dos *stakeholders* está gradativamente se juntando aos pensamentos mais amplos que têm ocorrido no gerenciamento dos grupos de interesses, e literatura sobre ética durante o último quarto de século. Os autores apontam que é necessária uma visão mais forte de *marketing* de grupos de interesses, a qual reflita orientações mais normativas, macro /sociais, e focadas na rede, ao invés da visão atualmente predominante que muitos gestores de *marketing* têm dos *stakeholders* – uma visão primariamente pragmática e centrada na organização. Os autores apontam, finalmente, que os gestores de *marketing* devem perceber que servir a seus grupos de interesses algumas vezes exige sacrificar a obtenção do lucro máximo para mitigar resultados que iriam infligir danos grandes em outros *stakeholders*, principalmente a sociedade.

Nos estudos de Sen e Cowley (2012), os autores apresentam a aplicação da Teoria dos Grupos de Interesses em um estudo que investiga a responsabilidade social corporativa, a partir da perspectiva de pequenas e médias empresas localizadas na Austrália. Sem nenhuma presunção teórica, os autores comentam sobre a relevância e aplicabilidade de duas teorias que têm sido comumente utilizadas para investigar a responsabilidade de negócios: a Teoria dos Grupos de Interesses e a Teoria do Capital Social. Como resultados, os autores observaram que a responsabilidade social corporativa dentro das pequenas e médias empresas está mais alinhada aos fundamentos da Teoria do Capital Social, devidamente aos recursos únicos e desafios de sobrevivência que essas empresas enfrentam.

Chen e Turner (2012) também investigam a aplicação da Teoria dos Grupos de Interesses em seu trabalho, no qual tentam verificar qual teoria – a Teoria Formal ou a Teoria dos *Stakeholders* – é mais eficaz nas intervenções relacionadas a problemas comunitários. Os autores realizam um estudo de caso de uma comunidade na qual está sendo realizada a avaliação de um programa de prevenção da fumaça do tabaco no ambiente. Contrariamente às suposições previamente elaboradas, os autores verificam que a intervenção baseada na Teoria dos Grupos de Interesses foi mais viável e eficaz do que a intervenção baseada na Teoria Formal, principalmente devido a motivos relacionados à implementação. Os resultados encontrados contribuem para compreender os dois tipos de intervenção, para o desenvolvimento de melhores estratégias para a comunidade e no avanço de avaliações orientadas pela teoria.

Em 2013 alguns trabalhos relacionados à Teoria dos Grupos de Interesses foram publicados, como por exemplo, o de Verbeke e Tung (2013) que propõem adicionar uma dimensão temporal à Teoria dos Grupos de Interesses e discutir as implicações geradas para a

competitividade da empresa. Para os autores, a vantagem competitiva de uma empresa depende fundamentalmente da sua capacidade de se transformar com o tempo, no que diz respeito a assuntos relacionados à gestão dos grupos de interesses.

Para tratar tal abordagem, os autores se utilizam de *insights* da Visão baseada em Recursos, explicitando as relações existentes entre esta visão e a Teoria dos Grupos de Interesses. Os autores também apontam a coexistência e coevolução das práticas da gestão dos *stakeholders* que buscam manter a heterogeneidade requisitada dos recursos da empresa, e as práticas que servem outro propósito, para acomodar as demandas dos grupos de interesses para práticas comuns nas empresas. Sendo assim, provavelmente é a capacidade de selecionar, governar e ajustar o conjunto de práticas que servem respectivamente as forças dos *stakeholders* que suportam a heterogeneidade e as que buscam homogeneidade, as responsáveis pela vantagem competitiva das empresas no longo prazo.

Também em 2013, Harrison e Wicks publicaram um estudo no qual buscaram desenvolver uma perspectiva de quatro fatores para definir valor (valor determinado pelo preço, trabalho, troca e pela produção) e que incluía, por sua vez, o valor econômico que os *stakeholders* procuram. Essa perspectiva se baseia no fato de que a Teoria dos Grupos de Interesses promove “lentes” apropriadas para considerar uma perspectiva mais complexa do valor que os grupos de interesses buscam, bem como novas formas de mensurar esse valor. Os autores afirmam que aquilo que os *stakeholders* buscam é complexo e mais do que apenas valor econômico.

Além disso, os Harrison e Wicks (2013) apontam que a perspectiva de desempenho baseada nos grupos de interesses pode ajudar os gestores a verificar onde sua atenção é demandada, com a finalidade de facilitar a criação de mais valor. Ainda, coletar informação não financeira a respeito do desempenho da empresa contribui para aumentar a comunicação, o aprendizado e a coordenação entre empresas. Os autores concluem afirmando que, para que grandes avanços sejam feitos na literatura empírica a respeito dos *stakeholders*, o desempenho baseado no grupo de interesses deve ser considerado uma variável dependente, e não uma variável independente.

Também seguindo a mesma linha de Harrison e Wicks ao propor uma nova perspectiva para a Teoria dos Grupos de Interesses, Bridoux e Stoelhorst (2013) apontam que tanto uma abordagem de equidade quanto uma abordagem de não equidade possuem custos e benefícios específicos para a organização, e que ambas podem ser uma fonte de criação de valor sustentável quando apoiadas por um conjunto apropriado de práticas organizacionais.

No mesmo ano, alguns autores realizaram estudos nos quais apresentam aplicações da Teoria dos *Stakeholders*, como por exemplo, Mishra e Mishra (2013) que apresentam as aplicações da Teoria de Freeman nos sistemas de informação; e Shafiq, Klassen e Johnson (2013) que apresentam a aplicação da mesma teoria nas práticas socialmente responsáveis. Nos estudos de Mishra e Mishra (2013), os autores evidenciam, a partir de uma revisão e análise da literatura, que a maioria das aplicações da Teoria dos Grupos de Interesses nos sistemas de informação se encontra no governo eletrônico (*E-government*), no comércio eletrônico e em domínios de sistemas de informação.

Já Shafiq, Klassen e Johnson (2013) realizaram um estudo exploratório, no qual utilizam a Teoria dos Grupos de Interesses para desenvolver novas escalas de medida com vários itens, relacionadas a múltiplos grupos (fornecedores, consumidores, *stakeholders* da comunidade). Além disso, os autores testam, empiricamente, um construto multidimensional de ordem mais elevada que avalia coletivamente as práticas socialmente responsáveis de uma empresa. Utilizando construtos derivados da Teoria dos Grupos de Interesses, os autores identificam importantes padrões na forma como múltiplos grupos de *stakeholders* estão envolvidos.

Em outros trabalhos que estudam a influência dos grupos de interesses em entidades específicas, Silva, Machado e Domingues (2013), bem como Gonçalves (2013) procuram analisar como se dá essa influência, em Instituições de Ensino Superior (IES) Brasil e no Chile, e em Portugal (Lisboa), respectivamente.

No estudo de Silva, Machado e Domingues (2013), os autores se utilizam de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, e obtêm dados através de entrevistas com membros que compõem o nível estratégico de uma Instituição privada no Brasil e com membros do mesmo nível estratégico em uma Instituição no Chile. As entrevistas foram analisadas e concluiu-se que existe significativa diferença sobre o poder de influência dos grupos de interesses entre as duas IES (Instituições de Ensino Superior). Além disso, observaram também que a IES chilena possui uma visão focada em seus clientes – *stakeholders* estes que consideram sendo seus mais importantes –, e na IES brasileira a visão é dispersiva entre todos os entrevistados.

No trabalho de Gonçalves (2013), o autor se utilizou do estudo de caso, de uma pesquisa com abordagem qualitativa e a coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas. Como resultados, foram identificados os *stakeholders* da Instituição e foram também identificados os fatores que justificam a importância individual e relativa de cada um

deles para a escola, bem como os mecanismos pelos quais influenciam a governança da Instituição.

Em 2014 alguns estudos relacionados à Teoria dos Grupos de Interesses foram realizados. Dentre eles, podemos citar os estudos de Araújo Júnior et. al. (2014), no qual buscam investigar as principais características da divulgação de informação social e tentam explicar os resultados sob a perspectiva de três teorias: a Teoria dos Grupos de Interesses, a Teoria da Legitimidade e a Teoria da Divulgação Voluntária. Para tal, foi realizado um estudo exploratório e utilizada uma amostra de 30 grandes empresas brasileiras e 30 grandes empresas britânicas. Foram levantados os principais indicadores divulgados pelas empresas brasileiras e britânicas, sendo alguns deles explicados pela Teoria dos Grupos de Interesses, outros pela Teoria da Legitimidade e ainda outros pela Teoria da Divulgação Voluntária. Com seus estudos os autores buscam mostrar a influência das teorias mencionadas nos indicadores utilizados pelas empresas, bem como apontaram que as empresas brasileiras e britânicas possuem padrões de divulgação relativamente similares.

Horisch, Freeman e Schaltegger (2014) realizam um trabalho no qual examinam relações, similaridade e diferenças entre a Teoria dos Grupos de Interesses e o gerenciamento da sustentabilidade. Os autores buscaram desenvolver uma estrutura conceitual para aumentar a aplicabilidade e a aplicação da Teoria dos Grupos de Interesses ao gerenciamento da sustentabilidade. Como conclusão identificaram três desafios para os gestores ao gerenciarem os relacionamentos dos *stakeholders* para a sustentabilidade: a) fortalecer os interesses de sustentabilidade particulares; b) criar interesses mútuos de sustentabilidade, e c) promover autonomia aos grupos de interesses para que ajam como intermediários para o desenvolvimento sustentável. Com o intuito de trabalhar esses três desafios, três mecanismos inter-relacionados são sugeridos: educação, regulação e criação de valor baseado na sustentabilidade para os *stakeholders*.

Seguindo a mesma linha ao relacionar a Teoria dos Grupos de Interesses a outras abordagens, Wittke (2014) busca aproximar a Teoria dos Grupos de Interesses ao gerenciamento da cadeia de suprimentos. Para tal, a autora objetiva verificar como a Teoria de Freeman se aplica a decisões da cadeia de suprimentos, como por exemplo, decisões de *make-or-buy* (fazer ou comprar), estratégias de fornecimento, decisões de contratos etc. A autora revisa a literatura sobre Teoria dos Grupos de Interesses, avalia a mesma e a posiciona dentro do Ciclo de vida de Teorias. Finalmente, a autora conclui que os *stakeholders* são parte de qualquer decisão relacionada à cadeia de suprimentos e que o conceito de saliência dos

stakeholders pode agir com uma forma de junção entre a teoria de Freeman e as tomadas de decisão da cadeia de suprimentos.

Em outros estudos, Abidin et al. (2014) buscam entender a importância do conceito de colaborações universidade-indústria e como ele pode gerar valor para a empresa, principalmente no que diz respeito ao desempenho da empresa. Os autores apontam que a Teoria dos Grupos de Interesses pode responder à questão sobre qual é a relação existente entre o conceito de colaborações universidade-indústria e a criação de valor, e também qual a responsabilidade que a empresa tem para com a universidade.

Estudos mais recentes, publicados no ano de 2015, dizem respeito a diversos aspectos relacionados à Teoria dos Grupos de Interesses, como por exemplo: estudos a respeito dos conceitos e definições relacionados ao termo *stakeholder* (MILES, 2015), a relação entre a Teoria dos Grupos de Interesses com outras abordagens (MAIER, 2015; WU; WOKUTCH, 2015), a otimização da gestão a partir da Teoria dos Grupos de Interesses (HARRISON; FREEMAN; ABREU, 2; BERMAN; BUREN, 2015) e a aplicação da Teoria dos Grupos de Interesses no ramo do Turismo e da Saúde (KHAZAEI; ELLIOT; JOPPE, 2015; MARTINI; BUFFA, 2015; KOK et. al., 2015).

Em seu estudo, Miles (2015) revisou sistematicamente 539 definições diferentes sobre Teoria dos Grupos de Interesses, com a finalidade de sequenciar, ordenar e filtrar definições dos termos “*stakeholders*” e “Teoria dos *Stakeholders*”, objetivando produzir uma classificação de fácil entendimento e multidimensional a respeito da Teoria dos Grupos de Interesses.

Visto que o conceito de “*stakeholders*” é um conceito essencialmente contestado, a solução não reside em uma definição universal do conceito, mas sim em uma discussão das limitações da identificação dos grupos de interesses. Foi realizada uma revisão da literatura relacionada aos *stakeholders*, como ponto de partida para determinar as suas características. A análise das 885 definições resultantes retornou uma massa de informação complexa que foi resumida, sintetizada e contrastada. A principal contribuição dos estudos de Miles (2015) é o fato de que o modelo proposto de classificação representa a primeira tentativa sistemática de filtrar e ordenar os construtos do conceito de *stakeholder*.

Já Maier (2015) utiliza o trabalho do filósofo pragmático americano Richard Rorty para situar a Teoria dos Grupos de Interesses de Freeman de uma forma diferente. Maier descreve tanto as vantagens quanto limitações da Teoria dos Grupos de Interesses, bem como uma visão superficial do projeto filosófico de Rorty, apontando pontos de contato do mesmo com a teoria de Freeman. Maier (2015) destaca uma limitação levantada pelos estudiosos de

relações públicas, no que diz respeito à Teoria dos Grupos de Interesses: para os mesmos, o potencial da teoria é limitado uma vez que o conceito de *stakeholder* permanece envolto em uma definição ambígua e deficiente de técnicas de medição conceituadas.

Por fim, Maier (2015) sugere como os pontos de contato do projeto filosófico de Rorty com a teoria de Freeman podem estruturar uma nova compreensão das relações públicas fundamentada nas noções de contingência, de ironia e solidariedade de Rorty, nas quais acadêmicos, profissionais e estudantes aprendem a se enxergarem como humanos intelectuais, no mais amplo aspecto do termo.

Também concernente à relação entre a Teoria dos Grupos de Interesses e outras abordagens, nos estudos de Retolaza e San-Jose (2015) os autores buscam fornecer uma opção para resolver o “problema da governança” de Jensen, mostrando uma perspectiva diferente na aplicação da Teoria dos Grupos de Interesses. Para tal, os autores utilizam o método Delphi e encontram como resultados: a adição de uma nova perspectiva para as diferentes classificações feitas pela Teoria dos Grupos de Interesses, uma solução para a diversidade de indicadores entre *stakeholders* e *shareholders* (acionistas) e uma proposta para um sistema de contabilidade integrado, incorporando tanto aspectos econômicos quanto sociais utilizando uma métrica comum (monetária).

Além disso, uma implicação prática do estudo de Retolaza e San-Jose (2011) diz respeito a uma nova perspectiva, que foca nos interesses dos *stakeholders* e na confirmação de que interesses podem convergir permite o controle e gerenciamento de múltiplos princípios de empresas transnacionais operando em países diferentes. Em seus estudos, Wu e Wokutch (2015) discutem que o Confucionismo forma uma base adicional normativa para a Teoria dos Grupos de Interesses. Através da demonstração da aplicação do Confucionismo em importantes relacionamentos dos *stakeholders*, os autores mostram a significativa adição ao corpus da literatura dos *stakeholders* que o Confucionismo traz.

Nos estudos de Harrison, Freeman e Abreu (2015) os autores explicam a importância de se examinar a Teoria dos Grupos de Interesses a partir de uma variedade de perspectivas internacionais, bem como apontar a importância da teoria para a pesquisa relacionada à gestão. Em suas observações os autores apontam que a Teoria dos Grupos de Interesses é considerada uma perspectiva útil para tratar alguns assuntos importantes no ramo dos negócios, oferecendo a oportunidade de reinterpretar uma variedade de conceitos, modelos e fenômenos por várias disciplinas diferentes, como a economia, administração pública, finanças, filosofia, *marketing*, direito e gestão.

Vidal et al. (2015) realizam um estudo que tem como objetivo entender a forma pela qual as maiores empresas brasileiras pensam e comunicam a criação de valores para seus *stakeholders*. Para tal, os autores utilizam análise de conteúdo qualitativa, para avaliar a sustentabilidade ou relatórios anuais das 25 maiores empresas brasileiras quanto à receita de vendas. Como resultados encontrados, os autores identificaram sete áreas de concentração discutidas pelas empresas no que diz respeito à criação de valor para os grupos de interesses: melhoramento entre os grupos de interesses, melhor ambiente de trabalho, preservação do ambiente, maior base de clientes, desenvolvimento local, reputação e diálogo entre os *stakeholders*.

Uma vez que a participação da comunidade é um importante ponto no planejamento do turismo e há consenso entre os pesquisadores que engajar todos os grupos de *stakeholders* no processo contribui para a sustentabilidade do turismo, o objetivo dos estudos de Khazaei, Elliot e Joppe foi o de aumentar a participação da comunidade, através do engajamento dos imigrantes no planejamento do turismo, Martini e Buffa (2015) sugerem a Análise de Redes Sociais (“*Social Network Analysis*”) como um método apropriado para explicar a dinâmica das relações interpessoais nas áreas de turismo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a qual afirma que a participação dos *stakeholders* contribui para a garantia do turismo sustentável, também na área da saúde Kok et. al. (2015) afirmam ser a Teoria dos Grupos de Interesses útil para promover mudanças no nível da organização. Para os autores, a aplicação da teoria exige uma boa compreensão da análise dos *stakeholders*. Os autores sugerem, para análise dos *stakeholder*: compreender a saliência dos *stakeholders* (seu poder, sua legitimidade e urgência), os seus interesses, bem como a sua posição dentro da rede da qual faz parte.

A partir do exposto, pode-se observar a importância do relacionamento existente entre as organizações e seus *stakeholders*, bem como da gestão destes relacionamentos, que podem, por sua vez, contribuir para um melhor desempenho das organizações. Além disso, pode-se observar a relevância da Teoria dos *Stakeholders* apontada como base para vários dos estudos realizados, por tratar a influência, a participação e as práticas de gestão associadas às partes interessadas de uma organização.

Abaixo segue um quadro-resumo contendo as principais temáticas relacionadas à Teoria dos *Stakeholders* apresentadas pelos estudos nacionais e internacionais previamente expostos.

Quadro 1: Principais temas relacionados à Teoria dos Grupos de Interesses, referentes aos estudos apresentados na seção.

Tema	Autores
Teoria dos <i>Stakeholders</i> : conceitos e modelos	Mainardes; Alves e Raposo (2011); Hasnas (2012); Tullberg (2012); Crane e Ruebottom (2012); Verbeke; Turner (2013); Miles (2015)
Teoria dos <i>Stakeholders</i> e suas relações com outras teorias	Chen; Turner (2012); Araújo Junior et. al. (2014); Maier (2015); Wu; Wokutch (2015)
Teoria dos <i>stakeholders</i> e a globalização	Jensen; Sandstrom (2011)
Teoria dos <i>Stakeholders</i> e as redes sociais	Curvo (2010); Martini e Buffa (2015)
Teoria dos <i>stakeholders</i> e projetos e economia social	Coelho (2009); Retolaza; San-Jose (2011)
Teoria dos <i>Stakeholders</i> e a governança corporativa	Retolaza; San-Jose (2015)
Teoria dos <i>stakeholders</i> e o desenvolvimento organizacional	Argandoña (2011); Francisco; Alves (2010); Horneaux Junior (2010); Minoja (2012); Moriarty (2012); Brower; Mahajan (2012); Harrison e Wicks (2013); Harrison; Freeman; Abreu (2015); Vidal, Berman; Buren (2015)
Teoria dos <i>Stakeholders</i> e a responsabilidade social corporativa	Sen; Cowley (2012); Shafiq; Klassen; Johnson (2013)
Teoria dos <i>Stakeholders</i> e o gerenciamento da sustentabilidade	Lyra; Gomes; Jacovine (2009); Horisch; Freeman; Schaltegger (2014)
Teoria dos <i>Stakeholders</i> e as áreas departamentais das organizações	Laczniak; Murphy (2012); Wittke (2014)
Teoria dos <i>Stakeholders</i> e os sistemas de informação	Mishra; Mishra (2013)
Teoria dos <i>Stakeholders</i> e as instituições de ensino superior	Silva; Machado; Domingues (2013); Gonçalves (2013)
Teoria dos <i>Stakeholders</i> e as colaborações universidade-indústria	Abidin et. al. (2014)
Teoria dos <i>stakeholders</i> e incubadoras tecnológicas	Alsos; Hytti; Ljungreen (2011)
Teoria dos <i>stakeholders</i> e licenças sociais de operação	Wilburn; Wilburn (2011)
Teoria dos <i>Stakeholders</i> e o turismo	Barros (2005); Cintra (2013); Khazaei; Elliot; Joppe (2015)
Teoria dos <i>Stakeholders</i> e a saúde	Kok et. al. (2015)

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A partir do quadro acima é possível identificar que uma das principais temáticas abordadas pelos estudos apresentados, a Teoria dos Grupos de Interesses, vem sendo estudada por alguns autores durante os últimos cinco anos. É possível observar, através do quadro 1, que existem vários estudos que relacionam a Teoria dos Grupos de Interesses a outras teorias e a outros construtos, como por exemplo, a globalização, as redes sociais, a responsabilidade social corporativa, dentre outros. Ainda, é possível observar que poucos estudos relacionam a Teoria dos Grupos de Interesses à educação. Os estudos de Silva, Machado e Domingues (2013) e de Gonçalves (2013) relacionam a teoria às Instituições de ensino superior. Entretanto, ainda são insipientes os estudos empíricos que relacionam a Teoria dos Grupos de Interesses com as práticas de gestão de escolas públicas básicas.

É dentro deste contexto que esta pesquisa se insere, com o intuito de preencher essa lacuna existente, referente a estudos que tratam da Teoria de Grupos de Interesses com as práticas de gestão de escolas públicas de ensino básico.

A próxima seção trata de conceitos e definições relacionadas às práticas de gestão na administração, bem como de pesquisas teóricas e empíricas realizadas dentro desta temática.

2.2 Práticas de Gestão na Administração

Na presente seção são apresentados conceitos relacionados às práticas e suas abordagens, bem como aos Estudos Baseados em Práticas, à administração e gestão escolar, aos principais modos de gestão existentes, à participação dos grupos de interesses na gestão escolar, ao papel do diretor na mesma e conceitos relacionados à gestão e à administração, como o *Managerialismo*.

2.2.1 O conceito de práticas, os Estudos Baseados em Prática (EBP) e as abordagens baseadas em prática

De acordo com Gherardi (2008), o conceito de prática pode ser tomado como sendo um sistema de atividades no qual conhecer não é separado de fazer; além disso, pode-se dizer das situações que elas coproduzem conhecimento por meio da atividade.

Para Gherardi (2006), as práticas são padrões reconhecidos que, por sua vez, variam de acordo com o cenário do qual estão inseridos. Ainda, são reconhecíveis e pela própria execução se disseminam e se modificam de forma constante e recursiva. Assim, práticas: (i) são incompletas e indeterminadas até que sejam executadas situadamente; (ii) se autorreproduzem, mas nunca são idênticas a si mesmas.

Relacionado ao conceito de prática, é importante mencionar ainda uma expressão comumente presente na literatura relacionada a este tema - a expressão Estudos Baseados em Prática (EBP, ou *Practice-based Studies* – PBS). Essa expressão foi primeiramente apresentada por Gherardi (2003), como sendo um rótulo que compila um conjunto de estudos que se contrapõem ao racionalismo e ao paradigma funcionalista, além de considerarem o conhecimento como sendo uma atividade mundana que se situa nas práticas de organização e de trabalho em andamento. Ademais, esses pressupostos requerem uma metodologia apropriada à observação do saber-na-prática (GHERARDI, 2008 *apud* AZEVEDO, 2013).

Os Estudos Baseados em Prática foram muito influenciados pela etnometodologia, fenomenologia e pelo legado de Wittgenstein. Os EBPs foram muito influenciados por alguns elementos marxistas e outros pensamentos mais contemporâneos como os desenvolvidos por Pierre Bourdieu e Anthony Giddens. Entretanto, na área da Administração, a utilização das práticas sob esta perspectiva ainda é bastante recente (BISPO, 2013).

Uma vez que não existe um corpo teórico coerente e unificado que possa ser chamado de “Teoria da Prática”, vários autores foram construindo, ao longo do tempo, teorizações que têm como foco o estudo das práticas e que deram origem a escritos nas mais variadas áreas, os quais adotam, de alguma maneira, a ideia de prática - as chamadas abordagens baseadas em práticas (AZEVEDO, 2013).

Para a mesma autora, as principais bases para as abordagens baseadas em práticas encontram-se no campo da Filosofia e da Sociologia. Na primeira, os autores que exercem maior influência nas diversas teorizações sobre prática são: Ludwig Wittgenstein, Martin Heidegger e Charles Taylor. Já na segunda, as principais influências fundadoras são Pierre Bordieu, Anthony Giddens, Harold Garfinkel e Bruno Latour. Ainda, recentemente merecem destaque os trabalhos de Theodore Schatzki (2000) e Andrea Reckwitz (2002).

Observando o quadro 2, a partir de Schatzki (2000) e Reckwitz (2002) pode-se verificar que as teorizações sobre prática são as que tratam as práticas como sendo unidade social genérica primária. As teorizações sobre prática são, ainda, caracterizadas pela concepção do social como localizado nas práticas, uma vez que estas são consideradas a menor unidade de análise social (AZEVEDO, 2013).

Quadro 2: Algumas noções de prática.

Autor	Noções de prática
Schatzki (2000)	<u>Prática como entidade coordenada:</u> Um desdobramento temporal e espacialmente disperso de nexus de fazeres e dizeres, esquemas enactados que podem ser transpostos de uma situação (ou domínio) à outra. Exemplos são práticas de cozinhar, práticas de votar, práticas industriais, práticas recreativas e práticas correcionais. Dizer que as ações e os ditos que formam uma prática constituem um nexus é o mesmo que dizer que eles estão ligados de determinadas maneiras. Três grandes eixos de ligação estão envolvidos: (1) através de compreensões, por exemplo, sobre o que dizer e fazer; (2) através de regras explícitas, princípios, preceitos e instruções, e (3) através de estruturas “teleoafetivas” envolvendo fins, projetos, tarefas, propósitos, crenças, emoções e humores.
	<u>Prática como desempenho:</u> o executar a prática, desempenhar os fazeres e dizeres que realizam e sustentam as práticas no sentido do nexus.

Reckwitz (2002)	Tipo de comportamento rotinizado que consiste de muitos elementos, interconectados uns aos outros: formas de atividades corpóreas, formas de atividades mentais, "coisas" e seus usos, uma base de conhecimentos na forma de compreensão, <i>know-how</i> , estados de emoção e conhecimento motivacional.
Warde (2005)	Entidades coordenadas que requerem desempenho para sua existência. Um desempenho pressupõe práticas e uma prática pressupõe desempenhos. Três componentes da prática: compreensões, procedimentos e compromissos.

Fonte: BISPO (2013, p.38)

Para Azevedo (2013), uma vez caracterizado o que seriam “teorizações sobre prática”, resta uma questão referente a “o que se quer dizer quando se fala em prática?” Apesar de a resposta para esta questão não ser simples, visto que prática é um termo de uso comum, bem como porque as teorizações constroem, cada uma, uma noção de prática, Corradi, Gherardi e Verzelloni (2008, p.1) apontam que, mesmo no senso comum, o termo prática tem diversos sentidos e usos, incluindo-se “um corpo de conhecimentos na base de uma expertise profissional, uma forma de aprendizado, entrada e socialização em uma comunidade profissional e a repetição de uma habilidade adquirida.”

Apesar de o termo prática possuir diversos usos e sentidos, algumas abordagens de prática consideram a mesma como sendo simplesmente “o que os atores fazem”. Nestes casos, estas abordagens não estão revelando muito poder crítico, em oposição às abordagens com concepções epistêmico-normativas de prática - as quais, por sua vez, abrem espaço para uma análise não cognitiva, não-positivista e não racionalista (GEIGER, 2009).

Para isso, de acordo com Warde (2005) *apud* Azevedo (2013), as teorizações da prática, geralmente devem abranger noções não-instrumentais de conduta. Para tal, deve-se observar, por um lado, o papel da rotina e, por outro, o da emoção, *embodiment* e desejo. Dessa forma, as práticas não são apenas praticadas (produzidas e reproduzidas) socialmente, mas também contribuem para a construção e reprodução da sociedade. (AZEVEDO, 2013).

Segundo a mesma autora, na literatura organizacional, o termo prática muitas vezes aparece ligado à ideia de “modo recorrente de fazer as coisas”, que por sua vez se desdobra em uma noção de rotina e em uma noção de como as coisas são realmente feitas. Apesar das diferenças encontradas, as noções de prática comumente apresentam uma similaridade: todas elas visam conectar a ação individual ao que é normativo ou institucionalizado.

Dessa forma, considerando as práticas como as menores unidades de análise social, “abre-se espaço para discutir os papéis do corpo, da mente, das emoções, dos não humanos, da estética, do hábito e do saber prático nos processos de aprender e praticar – ressignificando

conhecimento e saber” (AZEVEDO, 2013, p.51). Ainda, podemos dar destaque à situacionalidade das práticas, estas que são sempre dinâmicas e provisórias, sempre vinculadas a seu contexto, a seus atores e à sua linguagem, as quais, ao serem produzidas e reproduzidas, também produzem e reproduzem a sociedade.

Uma vez que a presente subseção trata das práticas de gestão na administração, é pertinente entender o que o conceito de gestão aqui tratado abarca, bem como no que consiste a diferença entre este conceito e o conceito de administração, dado que muitas vezes são tidos como iguais. Ainda, é importante apontar os modos de gestão existentes, a fim de observar o grau de participação e a importância dada aos grupos de interesses em cada um deles. Estes conceitos são abordados na subseção a seguir.

2.2.2 Os conceitos de administração, gestão escolar e os modos de gestão existentes

De acordo com Motta (2003, p.369) administrar é, do ponto de vista meramente descritivo, “planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar”. Uma vez que quem administra é, normalmente, uma minoria, do ponto de vista político, administrar significa exercer um poder delegado. Sendo assim, se administra em nome daqueles que dispõem dos meios de administração, ou seja, que dispõem de poder econômico ou político, ou em nome próprio. Por poder, o autor entende a posse de recursos que permite direcionar o comportamento do(s) outro(s) em determinada direção almejada por quem o possui.

São várias as formas existentes de se exercer poder, sendo que todas elas permeiam as relações sociais, ou seja, em qualquer relação social ao menos uma modalidade de exercício de poder acaba acontecendo. Dentre essas modalidades de exercício de poder pode-se citar o 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 (MOTTA, 2003).

Para o mesmo autor, perante essa modalidade de poder, surge o aspecto coercivo da administração. Apesar de a administração nos moldes em que a conhecemos não poder perder esse seu aspecto intrinsecamente coercivo, certamente é possível minimizá-lo. Uma das formas de fazê-lo é através da participação, ou seja, participar de um poder, participar tanto da implementação quanto das tomadas de decisões que dizem respeito à coletividade. A preocupação com a participação decorre de valores democráticos, isto é, da ideia de que a sociedade ou as coletividades menores como a empresa ou a escola são pluralistas. Uma vez

que se constituem num sistema de pessoas e grupos heterogêneos, precisam ter seus interesses, vontades e valores próprios levados em consideração.

Trazendo os conceitos de gestão e administração para o âmbito escolar, pode-se considerar o primeiro como sendo mais abrangente do que o segundo, visto que a gestão escolar abarca uma série de concepções não consideradas pelo conceito de administração escolar. Dentre estas concepções pode-se citar

a democratização do processo de construção social da escola e a realização do seu trabalho, mediante a organização do seu projeto político-pedagógico; o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização; o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação; a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LUCK, 2000, p.16).

Atrelado ao conceito de gestão escolar existe o conceito de modos de gestão, que por sua vez pode ser definido como sendo um conjunto de práticas administrativas executadas pela organização visando atingir seus objetivos. O autor aponta ainda que o método de gestão compreende: (a) a organização do trabalho; (b) o estabelecimento de condições de trabalho; (c) o tipo de estruturas organizacionais; (d) a natureza das relações hierárquicas; (e) os sistemas de controle e avaliação dos resultados; (f) as políticas de gestão de pessoal; e (g) os objetivos, os valores e a filosofia de gestão (CHANLAT, 1996).

De acordo com Chanlat (1996), todos os modos de gestão possuem dois componentes: o modo de gestão prescrito e o modo de gestão real. O modo de gestão prescrito corresponde a um componente abstrato, prescrito, formal e estático; já o modo de gestão real corresponde a um componente concreto, real, informal e dinâmico.

Para o autor, existem quatro principais grandes modos de gestão: (a) o modo de gestão tayloriano e neotayloriano, (b) o modo de gestão tecnoburocrático, (c) o modo de gestão baseado na excelência e (d) o modo de gestão participativa.

O modo de gestão tayloriano e neotayloriano se baseia nos princípios desenvolvidos por F.W.Taylor (1911), caracterizado, dentre outros aspectos, pela divisão do trabalho, pela realização de tarefas repetitivas, pela divisão entre a concepção e a execução e por sistemas de controle muito elaborados. Neste modo de gestão valoriza-se a padronização de tarefas, a redução de custos e o ser humano é visto apenas como uma engrenagem da máquina de produção que é a empresa (CHANLAT, 1996).

O modo de gestão tecnoburocrático foi primeiramente descrito por Max Weber (1971), caracterizando-se por uma pirâmide hierárquica desenvolvida, divisão do trabalho parcelada, regulamentação escrita onipresente, grande importância dada aos especialistas e técnicos, controles sofisticados, comunicação difícil entre os escalões da empresa, centralização do poder, baixa autonomia para os patamares inferiores e direitos de expressão limitados. Neste modo de gestão o ser humano está submetido às normas e, tal qual o modo de gestão tayloriano, ele encara a empresa como uma máquina. Esta máquina é racional e não totalmente mecânica, como vista no modo de gestão tayloriano (CHANLAT, 1996).

Para o mesmo autor, o modo de gestão baseado na excelência (ou qualidade total) caracteriza-se por promover uma maior autonomia no trabalho, forte responsabilização, recompensas individualizadas, relações hierárquicas mais igualitárias e exige um comprometimento total dos colaboradores. Ainda, esse modo de gestão vê o ser humano como uma pessoa consagrada aos desafios e à superação de si mesma, além de introduzir algo de novo em relação aos outros modos de gestão: a mobilização total do indivíduo a serviço da organização.

O quarto modo de gestão apontado por Chanlat (1996) – o modo de gestão participativo – caracteriza-se por uma maior participação dos grupos de interesses em diversos níveis da organização. Sendo assim, o mesmo é apresentado no próximo tópico, dentro do contexto da gestão democrática e do paradigma dinâmico, no qual a direção da escola é vista como um processo de equipe, e não como um processo individual.

2.2.3 O paradigma dinâmico e a participação dos grupos de interesses na gestão escolar

Seguindo esta linha de pensamento, de acordo com o princípio da gestão democrática, o processo da gestão escolar não deve incluir apenas a direção escolar, a supervisão ou coordenação pedagógica, a orientação educacional e a secretaria da escola, mas também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, ou seja, de todos os grupos de interesses relacionados à escola (LUCK, 2009).

Concordando com esta autora, Paro (1998, p.6) afirma que a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se aos limites do próprio estado, - promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior – mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar

em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.

Ainda sobre a gestão democrática, Bordignon e Gracindo (2001, p.151-152) afirmam que as relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos.

O modo de gestão participativo caracteriza-se por promover a participação de todo o pessoal de uma organização, em diversos níveis. 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 para a realização da tarefa para, na verdade, integrá-la na gestão mais global da empresa” (CHANLAT, 1996, p.121).

De acordo com Luck (2000), os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, podem ser caracterizados como organismos vivos e dinâmicos. Eles fazem parte de um contexto socioeconômico-cultural marcado pela pluralidade e pela controvérsia que também se manifesta na escola. Sendo assim, as escolas também podem ser vistas como organizações vivas, participantes de uma rede de relações entre todos os elementos que dela fazem parte ou a influenciam de forma direta ou indireta. Sendo assim, a sua direção exige um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar deve atender.

Dessa maneira, a gestão escolar deve abarcar a dinâmica das interações, “em decorrência do que o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino” (LUCK, 2000, p. 14).

Contrapondo-se ao enfoque estático para o modelo dinâmico descrito, a escola ainda se encontra, muitas vezes, com um sistema contraditório. Diante disto, a mesma acaba, por vezes, assumindo ações para as quais ainda não desenvolveu a competência necessária. Dessa forma, a organização escolar e seus dirigentes passam a desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com esse “novo” modelo dinâmico. Diante deste contexto, cria-se um novo paradigma, alterando a base teórico-metodológica orientadora do trabalho da direção da escola. Esta não mais é vista como um processo individual, mas sim um processo de equipe (LUCK, 2000).

Para a mesma autora, essa mudança de paradigma relaciona-se a uma maior ênfase dada ao enfoque de gestão, em detrimento ao enfoque de administração, associada a uma mudança de consciência. Este paradigma baseia-se nos pressupostos de que: a realidade é global e dinâmica; o ambiente social e o comportamento humano são dinâmicos e

imprevisíveis; incerteza, ambiguidade, contradições, tensão, conflito e crise são aspectos inerentes de todo processo social, bem como fontes de oportunidade de melhorias e modificações; a procura por sucesso é um processo, e não apenas um fim; o dirigente deve trabalhar as sinergias das competências humanas, visando uma cultura voltada para resultados; devem-se adaptar experiências de outras situações e contextos, visto que cada contexto possui características e demandas únicas; as organizações alcançam suas metas a partir da coparticipação sinérgica de seus colaboradores; a sinergia corresponde a uma das melhores formas de se gerir uma organização; dentre os vários recursos que uma organização possui para atuar no contexto no qual está inserida são o talento e a energia humana.

A partir destes pressupostos, entende-se que professores, equipes técnico-pedagógicas, funcionários, alunos, pais, comunidade e demais grupos de interesses formam e constroem o ambiente cultural escolar, desempenhando papéis significativos na gestão escolar e nos resultados da escola.

2.2.4 Papel do diretor nesse paradigma dinâmico

Para Luck (2000), um diretor de escola pode ser considerado um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade com o intuito de dar-lhe unidade e consistência, ao construir o ambiente educacional e promover, de forma segura, a formação de seus alunos. Sendo assim, em seu trabalho, deve prestar atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os de forma global, e de modo interativo e dinâmico,

Uma vez que a organização é algo que não pode ser controlado, a prática do gestor deve ser orientada para desenvolver sensibilidades para provocar e incrementar relações de alta qualidade no trabalho. O gestor deve proceder da seguinte maneira: acreditar na sabedoria intrínseca das pessoas e processos, tentando estabelecer o ritmo e o fluxo natural das relações organizacionais; o gestor deve evitar controlar os processos mecânicos que geram resultados, evitar tomar decisões desnecessárias para controlar pessoas e sistemas; deve estar atento às redes de relações que formam o conjunto organizacional como um todo, e não simplesmente atentar para as partes individuais, isoladas.

De acordo com Dutton (2003) *apud* Davel e Vergara (2005, p.11-12),

o desenvolvimento de relações de qualidade no âmbito organizacional contribui substancialmente para o bem-estar, para o rendimento no trabalho e para a capacidade de uma organização em termos de colaboração, coordenação,

aprendizagem e adaptação, bem como para a habilidade em manter as pessoas comprometidas e leais.

Santos (2004) reforça a afirmação de Bordignon e Gracindo (2001), apontando que a base da organização da gestão da educação não deve ser hierarquizada e piramidal, mas sim, circular, visto que deve contemplar a interação entre os diversos atores da comunidade escolar e uma partilha de poder, ou seja, a importância da necessidade dos *stakeholders* nesse processo. Nessa perspectiva, os atores sociais – diretores, coordenadores, professores, pais, alunos etc – são considerados sujeitos ativos do processo e sua participação deve ocorrer de forma clara e com responsabilidade. Além do mais, é necessário enfatizar a autonomia e participação como dois princípios básicos da gestão democrática.

Além dos conceitos já apresentados, outro conceito relacionado à gestão é o conceito de *Managerialismo*, bastante comum no âmbito dos serviços públicos. Uma vez que este trabalho trata das práticas de gestão nas escolas públicas, sob a perspectiva da Teoria dos Grupos de Interesses, é importante conhecer e compreender o conceito de *Managerialismo*, apresentado no tópico a seguir.

2.2.5 O conceito de *Managerialismo*

Outro conceito bastante falado no universo dos serviços públicos e que se encontra intimamente ligado ao conceito de gestão é o de *Managerialismo*. Este conceito diz respeito ao “sistema de descrição, explicação e interpretação do mundo a partir das categorias da gestão privada” (CHANLAT, 2002, p.2).

O *Managerialismo* pode se manifestar ao nosso redor de diversas formas, sendo elas, a nível linguístico ou a nível organizacional. A nível linguístico, pode-se observar que as palavras: gestão, *management*, gerir, *manager*, gestor são palavras que pertencem ao vocabulário utilizado nas trocas do dia-a-dia. Já a nível organizacional, pode-se perceber que as noções e os princípios administrativos provenientes da empresa privada têm invadido amplamente as escolas, as universidades, os hospitais e outras entidades públicas (CHANLAT, 2002).

Tanto os conceitos de administração, como os conceitos de modos de gestão são, na maioria das vezes, relacionados e dizem respeito à empresa privada. Dessa forma, é imprescindível identificar e analisar as principais diferenças existentes entre as práticas da gestão na empresa privada e as práticas de gestão na administração da escola pública, a fim de

verificar quais adaptações são necessárias para implementá-las na escola pública, da melhor forma possível.

2.3 Práticas de Gestão na Escola Pública

Nesta seção são abordados os principais conceitos relacionados às práticas de gestão, bem como apontadas as principais diferenças entre as práticas de gestão na administração da escola pública e as práticas de gestão na empresa privada. Ainda, são apresentadas algumas pesquisas, teóricas e empíricas, a respeito das práticas de gestão na escola pública.

2.3.1 Práticas de Gestão na Escola Pública: conceitos e diferenças entre as práticas de gestão na administração da escola pública e as práticas de gestão na empresa privada

A gestão pública no Brasil começou a sofrer reformas a partir dos anos 30, no primeiro governo Vargas. Entretanto, a reforma da gestão pública que teve impacto significativo no modo de gerir dos gestores públicos ocorreu nos anos 1995/98. Esta reforma buscava tornar os administradores ou gestores públicos mais autônomos e mais responsáveis, além de incumbir ao Estado a execução direta apenas das tarefas “que são exclusivas do Estado, que envolvem o poder do Estado ou que apliquem recursos do Estado”. Esta reforma promoveu a criação de novas instituições e o desenvolvimento de novas práticas, transformando burocratas clássicos em gestores públicos (PEREIRA, 2005, p.13).

Trazendo o conceito de gestão pública para o âmbito escolar, Finger e Piassa (2008, p.5) apontam que “gerir, administrar publicamente é muito mais do que ser diretor, se faz necessário muito diálogo, discussão, enfrentamento, avançar na descentralização do poder, distribuindo-os aos Conselhos Escolares, ao Colegiado”.

A gestão escolar pode ser considerada uma peça fundamental do processo de transformação educativa, uma vez que se constitui num espaço onde discentes interagem e num local onde são construídas condições objetivas e subjetivas do trabalho docente (KRAWCZYK, 1999). Apesar de muitas vezes comparada à gestão das empresas privadas, esta comparação não pode ser realizada sem as devidas adequações, visto que a natureza do serviço público não pode ser reduzida à natureza de uma empresa privada (CHANLAT, 2002).

Diante disto, pode-se questionar a respeito das diferenças existentes entre as práticas da gestão na administração da escola pública em relação às práticas de gestão na empresa privada. Conforme questiona Paro (2009, p.456),

Como pode, pois, aplicar-se à escola (uma instituição do âmbito do diálogo e da afirmação da subjetividade, não da dominação) os mesmos princípios e métodos administrativos da empresa capitalista, sem que os meios contradigam os fins?

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Paro (2009), que observa que existem diferenças nas práticas da gestão na administração da escola pública em relação às práticas da gestão na empresa privada, Ribeiro (1952) constata algumas destas diferenças da instituição escolar em relação à empresa comum quando afirma que

Considerando que na escola a ideia de autoridade tem um sentido particular, já porque a distância que separa os que devem comandar dos que devem ser comandados é muito pequena, já porque a educação moderna condena as velhas bases do “magister dixit”, a função de comando tem, nela, um sentido próprio. A base das relações humanas na unidade ou no sistema escolar é a colaboração esclarecida e consentida e não a subordinação fundada na autoridade com força para se fazer obedecer ou se fazer crer. Com isso queremos dizer que, na escola, a ideia de comando esvazia-se dos elementos histórico-militares que lhe fossilizaram o sentido, prejudicando sua moderna e conveniente compreensão (RIBEIRO, 1952, p.129).

Para Chanlat (2002), apesar de ser permeada por noções e princípios administrativos provenientes da empresa privada, outra diferença que a gestão pública apresenta em relação às suas práticas, quando comparada à gestão privada é no que diz respeito à sua natureza. A natureza do serviço público remete a embates sociais que interessam a ética do bem comum. A ética do serviço público força o funcionário a deixar de lado suas posições pessoais.

Sendo assim, a introdução de formas empresariais de gestão no sistema público talvez venha a ser uma ameaça a essa separação das ordens de existência. O funcionário passará a obedecer às exigências dos clientes, do seu chefe imediato, fazendo com que a imparcialidade, o tratamento igualitário e o interesse geral corram o risco de desaparecer a longo prazo, em prol de mecanismos cada vez mais mercantis (CHANLAT, 2002).

Ribeiro (1938) tem a intenção, ao propor a aplicação, na escola, dos princípios e métodos da administração empresarial, de buscar formas de realizar na escola, os importantes objetivos educacionais de forma tão eficiente quanto aquela realizada nas empresas. Com isso, o autor não tem a intenção de transportar para a instituição escolar as técnicas e estratégias de dominação presentes na empresa privada. Entretanto, isso não tira a obrigação

daqueles comprometidos com uma educação formadora do humano-histórico e portadores de uma concepção crítica da economia e da sociedade de levar em consideração o tipo de relações sociais de dominação implícitas na empresa capitalista e de buscar formas democráticas para administrar a escola, sem a interferência que o capital exerce o viés autoritário.

Esta constatação vai ao encontro do objetivo desta pesquisa, que procura verificar os tipos de relações sociais existentes entre as escolas e seus grupos de interesses. Ainda, segundo Freeman e McVea (2000), os gestores devem não só se atentar aos relacionamentos existentes entre os principais atores relacionados à organização, como também, tomar decisões corporativas respeitando o bem-estar de todos os grupos de interesses, ao invés de apenas tratá-los com meios para atingir determinados fins (FREEMAN; MCVEA, 2000).

Neste sentido, 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 (BRASIL, 1988).

Dentro deste contexto, pesquisas teóricas e empíricas cuja temática reside nas práticas de gestão na escola pública, vêm sendo realizadas na academia. Dado que o presente trabalho trata de uma pesquisa sobre como se configuram as práticas de gestão nas escolas públicas básicas, a partir da Teoria dos Grupos de Interesses, é pertinente conhecer algumas pesquisas que foram e vêm sendo realizadas com este tema. Alguns destes estudos são apresentados no tópico a seguir.

2.3.2 Pesquisas sobre práticas de gestão na escola pública

Dentre as várias pesquisas realizadas cuja temática envolve as práticas de gestão na escola pública, pode-se elencar estudos teóricos e estudos empíricos. São apresentados, nesta seção, alguns estudos teóricos já realizados abordando esta temática; e em seguida, alguns estudos empíricos.

Nos diversos estudos teóricos realizados acerca da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, pode-se citar o estudo de Souza (2009), no qual discute as relações entre a política, o poder e a democracia na escola pública. Em seu estudo o autor propõe levantar elementos importantes para se pensar os problemas tanto da compreensão quanto da efetivação da gestão democrática nas escolas públicas. Para o autor, a gestão da escola pública pode ser entendida como “um processo democrático, no qual a democracia é compreendida

como princípio, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos”. (SOUZA, 2009, p.126).

Indo ao encontro da ideia de que a gestão escolar deve ser participativa, Souza (2009, p.133) afirma que “é certo que não parece haver democracia sem a participação das pessoas na gestão da coisa pública”. O autor afirma que existem pelo menos três aspectos importantes a serem registrados acerca desse fenômeno: a) a normalização e a normatização da participação; b) a não-participação e c) associação entre democracia e participação nos processos de tomada de decisões.

Para Souza (2009), a gestão da escola pública é mais do que tomar decisões, uma vez que implica na identificação de problemas, no acompanhamento de ações, no controle e fiscalização e na avaliação de resultados. Uma vez que se queira democratizar a gestão da escola pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, isso implica no fato que a participação não pode ser resumida aos processos de tomada de decisão, mas sim a todos os demais processos relacionados à gestão da escola pública (identificação de problemas, acompanhamento de ações, controle e fiscalização e avaliação de resultados).

Em outro estudo teórico, Brito e Carnielli (2011) fazem uma revisão bibliográfica especializada e analisam como o modelo de gestão participativa forma uma teia de interações entre os participantes da comunidade escolar, formada por vários *stakeholders* internos e externos, com resultados positivos para o processo educacional. Os autores apontam que cada um dos agentes internos e externos que interagem com a escola é considerado um *stakeholder*, ou seja, os professores, a comunidade escolar, alunos, pais e membros da comunidade.

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, além de estabelecerem parcerias com os gestores, participando nas ações referentes à tomada de decisões, ao desenvolvimento de estratégias, à definição de missões, ao estabelecimento de metas e objetivos, ao dimensionamento de recursos, ao planejamento de aplicações desses recursos, à análise de cenários e promoção de diagnósticos, à solução de problemas, dentre outros. Diante deste contexto, o gestor exerce um papel extremamente importante quando atua dentro de uma gestão escolar participativa: o de unir e coordenar a ação dos atores envolvidos no processo administrativo-pedagógico (BRITO; CARNIELLI, 2011).

Ainda, em outro estudo teórico, Silva e Kayser (2013) têm como objetivo demonstrar a necessidade de uma gestão escolar descentralizada. Os autores apontam a presença dos

atores envolvidos bem como a importância de sua participação, ao citarem que o gestor deve ser, além de inovador e detentor de conhecimento específico da gestão escolar e administrativa, incentivador de todos os atores envolvidos, buscando estimulá-los e motivá-los. Como consequência, os autores sugerem que o gestor deve desenvolver um processo formativo destes atores envolvidos, buscando reconstruir e reorganizar conhecimentos, de modo a propiciar um ambiente não só agradável como também humanizador.

Para os autores supracitados, este é o retrato de uma escola nova democrática, que desenvolve projetos em conjunto com a comunidade escolar e local, por consequência, valorizando os conhecimentos e as expectativas nativas da comunidade no que diz respeito ao sistema de ensino da escola.

Já no que diz respeito aos estudos empíricos sobre a gestão escolar, em um deles, realizado por Krawczyk (1999), o autor propõe analisar as propostas de política educacional em gestão escolar dos governos de 11 municípios de diferentes regiões do país, além de discutir a racionalidade dessas novas formas de organização e gestão. Em seus estudos, Krawczyk (1999, p. 117) também aponta a participação da sociedade na gestão escolar, uma vez que afirma ser “possível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola”. Krawczyk conclui seus estudos afirmando que “a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares, tanto que não se trata de unidades autosuficientes para promover uma educação de qualidade com equidade” (KRAWCZYK, 1999, p.147).

Finger e Piassa (2008) desenvolveram um trabalho, dentro do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná, cujo objetivo foi analisar o processo de gestão escolar democrática e o papel de seus vários participantes. Como resultados observaram que a gestão democrática é possível, desde que haja um processo de aprendizado coletivo, que implique na efetivação de novas formas de organização e gestão, favorecendo os processos coletivos e participativos de decisão, como o Conselho Escolar, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e o Grêmio Estudantil. Além disso, é necessário também repensar a cultura escolar, o autoritarismo, a distribuição de poder, ter o apoio de todos os envolvidos (dirigentes escolares, professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis e comunidade local) e infraestrutura adequada.

Os mesmos autores apontam a importância da participação na gestão democrática ao afirmarem que é preciso dar condições de participação democrática na tomada de decisão que diz respeito aos destinos da escola e à sua administração. Uma das ações que podem ser tomadas para estimular essa participação é trazer os pais para o convívio da escola, buscando

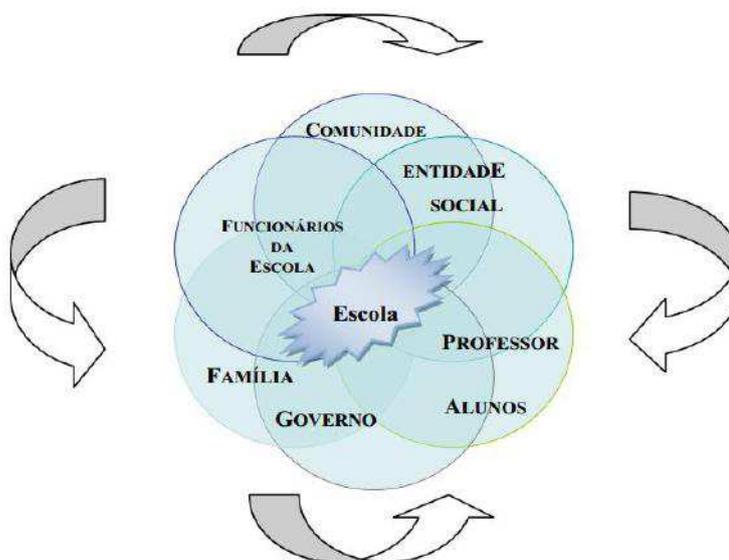
formas de conseguir adesão da família que, por sua vez, tem a tarefa de levar o educando a desenvolver atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar.

Em seu estudo de caráter qualitativo e exploratório, Brito (2011) procura constatar junto a uma escola da rede pública do Distrito Federal, se o modelo de gestão compartilhada presente na literatura pode ser aplicado a uma escola real. Segundo Brito (2011), entre os diversos *stakeholders* que fazem parte da comunidade escolar (conforme verificado na figura 1), a comunidade local na qual a escola está inserida é o agente que se mantém mais distante da gestão escolar, sendo que, em modelos tradicionais de gestão escolar a comunidade tende a manter-se totalmente alheia aos projetos instituídos na escola.

Dessa forma, considera-se que somente um modelo bem planejado de gestão participativa e bem implementado se constitua um elemento capaz de possibilitar a aproximação da comunidade local da escola. Para o autor,

[...] 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 e de âmbito nacional. Além do que os objetivos de melhorias e aperfeiçoamento são mais facilmente alcançados, considerando-se que as ações implementadas são em prol não apenas da instituição educacional, mas seus benefícios se revertem para os membros daquela localidade (BRITO, 2011, p. 70).

Figura 1: Comunidade escolar – os *stakeholders* que afetam e são afetados pelo processo educacional.



Fonte: BRITO (2011, p.31).

A partir da figura 1 é possível verificar que a escola, quando tomada como elemento central de análise, influencia e é também influenciada por diversos agentes externos e internos, como por exemplo: a comunidade, as entidades sociais, os professores, alunos, o governo, a família e os funcionários da escola.

Em outro estudo empírico, Marinho e Lima (2012) buscaram conhecer alguns dos principais traços ou estruturas de gestão predominantes nas escolas municipais públicas de Fortaleza – CE. A pesquisa foi realizada em 34 escolas da rede municipal, nas quais observou-se a predominância da gestão participativa. Os autores também observaram indícios de que a gestão participativa abre espaço para a exposição das ideias e opiniões, além da participação dos alunos e dos funcionários na gestão da escola. Esses traços podem ser caracterizados como traços de gestão democrática, que por sua vez, sugerem que a participação favorece a experiência coletiva, uma vez que se realiza a socialização e as divisões de responsabilidades entre os tipos funcionais.

Santos e Paula (2012) buscam, em seu estudo, identificar as práticas de gestão escolar compatíveis com a gestão do conhecimento, tomando como referência uma escola pública do Estado de Minas Gerais. A metodologia utilizada para a fundamentação teórica foi a revisão bibliográfica. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo na instituição de ensino e no órgão fiscalizador da Secretaria de Estado da Educação em Minas Gerais (SEE-MG). Foram analisados os registros escolares e os projetos do órgão estadual. Os resultados encontrados no trabalho consistiram na identificação das práticas compatíveis com o modelo teórico de gestão do conhecimento, dos processos de aprendizagem organizacional e dos fatores favoráveis e desfavoráveis à gestão do conhecimento. Ainda, Santos e Paula (2012) concluíram que o modelo de análise utilizado no trabalho pode vir a servir de instrumento de gestão escolar.

Foi elaborado um quadro-resumo (quadro 3), a partir dos estudos apresentados nesta seção, contendo, para cada autor ou conjunto de autores, o tipo de estudo (empírico ou teórico) que realizaram, o objetivo do estudo, os principais resultados encontrados e a quais temas os estudos apresentados estão relacionados.

Quadro 3: Resumo de alguns estudos relacionados às práticas de gestão na escola pública.

Autores	Tipo de estudo	Objetivo	Principais resultados	Temas relacionados
Krawczyk (1999)	Empírico	Analisar as propostas de política educacional em gestão escolar dos governos de 11 municípios do país, e discutir a racionalidade dessas novas formas de organização e gestão.	Há uma necessidade de uma política de gestão escolar voltada para a consolidação de um sistema educativo articulado entre as proposições da política educativa e sua concretização na atividade escolar.	Modelo de gestão escolar
Finger e Piassa (2008)	Empírico	Analisar o processo de gestão escolar democrática e o papel de seus vários participantes.	A gestão democrática é possível, desde que haja um processo de aprendizado coletivo, favorecendo os processos coletivos e participativos de decisão, como o Conselho Escolar, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e o Grêmio Estudantil. A participação é importante na gestão democrática, bem como dar condições para a mesma ocorrer.	Gestão escolar democrática e o papel de seus vários participantes
Souza (2009)	Teórico	Articular a escola pública com a política, o poder e a democracia.	Reconheceu a gestão escolar democrática como um processo político, sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar e na construção coletiva de regras e procedimentos.	Política, poder e democracia
Brito (2011)	Empírico	Verificar se o modelo de gestão compartilhada presente na literatura pode ser aplicado a uma escola real, avaliando uma escola da rede pública do Distrito Federal.	Considera-se o estudo como uma primeira contribuição para a pesquisa acerca da importância da gestão participativa. A escola estudada tinha interesse na gestão participativa, mas não sabia como fazê-la acontecer.	Modelo de gestão compartilhada
Brito e Carnielli (2011)	Teórico	Analisar o modelo de gestão participativa e as interações entre os participantes da comunidade escolar.	A gestão participativa promove habilidades no aluno, que serão necessárias para que o mesmo exerça a cidadania quando preciso. A rede de interações entre os diversos atores da comunidade escolar trará resultados positivos para a escola, caso haja um canal livre de comunicação entre eles.	Gestão participativa e a rede de interações entre os <i>stakeholders</i> da comunidade escolar
Marinho e Lima (2012)	Empírico	Definir os conceitos de base para estudo e investigação da gestão, conhecer e comparar as opiniões dos representantes dos tipos funcionais de cada escola e identificar as características das práticas estruturais da gestão predominantes nas escolas municipais públicas analisadas.	A gestão participativa é bastante presente nas escolas estudadas, entretanto ainda falta uma gestão mais integrada, melhoria da comunicação entre os tipos funcionais e ainda há pouca distribuição e conscientização dos papéis a serem executados pelos grupos de interesses das escolas.	Gestão participativa e os tipos funcionais nas escolas
Santos e Paula (2012)	Empírico	Identificar as práticas de gestão escolar compatíveis com a gestão do conhecimento, tomando como referência uma escola pública do Estado de Minas Gerais	Identificação das práticas compatíveis com o modelo teórico de gestão do conhecimento, dos processos de aprendizagem organizacional e dos fatores favoráveis e desfavoráveis à gestão do conhecimento.	Práticas de gestão escolar e a gestão do conhecimento
Silva e Kayser (2013)	Teórico	Demonstrar a necessidade de uma gestão escolar descentralizada	O gestor deve desenvolver um processo formativo de todos os atores envolvidos, buscando reconstruir e reorganizar conhecimentos.	Descentralização da gestão escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A partir do quadro 3 é possível observar que grande parte dos estudos analisados trata da gestão participativa nas escolas, e ainda, outros estudos tratam de temas relacionados à mesma, como por exemplo, a descentralização da gestão escolar e modelos de gestão compartilhadas. Dessa forma, verificou-se que, dentre os estudos apresentados sobre práticas

de gestão na escola pública, há uma tendência a se discutir a gestão participativa e temas a ela relacionados.

Diante disto, o presente trabalho se encaixa como um desses estudos que visam discutir a gestão escolar e temas a ela relacionados, seguindo a tendência identificada pelo quadro 3, que diz respeito à existência de estudos cujo tema principal é a gestão escolar. É possível observar que não são comuns os estudos que relacionam a Teoria dos Grupos de Interesses às práticas de gestão de escolas públicas básicas. Dessa forma, a principal contribuição teórica deste estudo reside em minimizar essa lacuna existente na literatura, que trata destes dois temas (Teoria dos Grupos de Interesses e práticas de gestão na escola pública básica) de forma associada.

Resumidamente, neste referencial teórico, primeiramente foi falado sobre a Teoria dos *Stakeholders* ou Teoria dos Grupos de Interesses. Neste tópico foram apresentados os principais conceitos e definições a respeito da teoria, as principais pesquisas a ela relacionadas e, por fim, foi realizado um quadro-resumo contendo os temas trabalhados nas pesquisas de cada autor ou conjunto de autores.

No próximo tópico do referencial teórico foram desenvolvidos conceitos relacionados às práticas de gestão. Primeiramente foram levantados conceitos de práticas, os Estudos Baseados em Práticas (EBPs) e as abordagens baseadas em prática; em seguida foi apresentado o conceito de gestão e sua diferença em relação ao conceito de administração; na sequência foram expostos os modos de gestão existentes, segundo Chanlat (1996); posteriormente foi retratado o paradigma dinâmico (que enxerga a escola como um organismo vivo e dinâmico, participante de uma rede de relações) e o papel do diretor dentro deste paradigma.

Em se tratando das práticas de gestão especificamente na escola pública, foram expostas as principais diferenças entre a gestão da escola pública e da empresa privada, e na sequência foram demonstradas pesquisas realizadas, com temáticas relacionadas às práticas de gestão na escola pública. Por fim, foi elaborado um quadro-resumo (quadro 3) contendo o tipo de estudo que o trabalho de cada autor(es) tratava(m), o principal objetivo do estudo, os resultados encontrados e os temas relacionados.

O próximo capítulo aborda a metodologia que foi utilizada neste trabalho para que os objetivos (geral e específicos) desta pesquisa fossem cumpridos.

3. METODOLOGIA

Nesta seção é apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa, cuja proposta primordial é verificar como se configuram as práticas de gestão das escolas públicas municipais de ensino básico, na cidade de Uberlândia, para os temas relevantes aos seus grupos de interesse.

Este capítulo apresenta a classificação da pesquisa quanto à sua natureza, abordagem, base epistemológica, meios, caracterização e construção do *corpus* da pesquisa e técnicas de coleta e análise de dados.

3.1 Classificação quanto à natureza

Este trabalho se constitui em uma pesquisa de natureza descritiva-exploratória. A pesquisa descritiva pode ser definida como uma pesquisa onde “os fatos são registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles” (RAUPP; BEUREN, 2003). Ainda, o presente trabalho possui também características de uma pesquisa exploratória, uma vez que, segundo Zikmund (2000), estes tipos de estudos são úteis para diagnosticar situações, explorar alternativas ou descobrir novas ideias.

Sendo assim, o presente estudo se caracteriza por ser uma pesquisa que abarca características de ambos os tipos (descritiva e exploratória), uma vez que será realizado o estudo de caso de duas escolas nas quais serão identificadas e analisadas as práticas de gestão exercidas, apontados os principais *stakeholders*, levantados os seus principais interesses e sua participação na gestão escolar.

3.2 Classificação quanto à abordagem

No que diz respeito à abordagem desta pesquisa, pode-se classificá-la como uma pesquisa qualitativa, que, segundo Godoy (1995, p.58)

não procura enumerar e/ou medir eventos estudados. Parte de questões ou focos de interesse amplo, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares, processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação de estudo.

A pesquisa possui caráter qualitativo, uma vez que tem como objetivo principal descrever a realidade das práticas de gestão na administração das escolas públicas nas relações com seus *stakeholders*, obtendo dados descritivos sobre as escolas e seus grupos de interesses, através do contato do pesquisador com a situação estudada e evitando números, apenas lidando com interpretações de realidades sociais (BAUER; GASKELL, 2002).

3.3 Classificação quanto à base epistemológica

Quanto à base epistemológica, o trabalho em questão pode ser caracterizado como interpretativista.

Para os interpretacionistas, as organizações são processos que surgem das ações intencionais das pessoas, individualmente ou em harmonia com outras. Elas interagem entre si na tentativa de interpretar e dar sentido ao seu mundo. A realidade social é, então, uma rede de representações complexas e subjetivas (VERGARA, CALDAS, 2005, p. 67).

A abordagem interpretativista tem um olhar subjetivo sobre a realidade, sendo esta dependente de como o indivíduo que a vê interpreta os dados coletados. Dessa forma, neste trabalho é dotada de um olhar subjetivo sobre a realidade das escolas estudadas. Neste tipo de abordagem indivíduo e realidade caminham juntos, não podendo ser separados.

3.4 Classificação quanto aos meios

No que diz respeito aos meios, esta pesquisa se utilizou de estudos de casos múltiplos. De acordo com Yin (2001, p.19):

O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

Ainda para o mesmo autor, o estudo de caso contribui significativamente para a compreensão que se tem sobre os fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. A necessidade pelos estudos de caso se dá a partir do “desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (YIN, 2001, p. 19).

3.5 Caracterização e construção do *corpus* da pesquisa

Primeiramente foi realizado um levantamento de artigos acadêmicos disponíveis relacionados ao tema “a Teoria dos *Stakeholders* e suas contribuições para as práticas de gestão da escola pública básica”, para a realização do referencial teórico. Os construtos que foram levantados na análise foram: Teoria dos *Stakeholders*, Teoria dos Grupos de Interesses, Práticas de Gestão da Administração e Práticas de Gestão da Escola Pública.

Para Bauer e Gaskell (2002), uma cobertura adequada de acontecimentos sociais demanda um pluralismo metodológico e a investigação empírica exige: a) a observação sistemática dos acontecimentos, inferir os sentidos desses acontecimentos das (auto-) observações dos atores e dos espectadores exige b) técnicas de entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores exige c) uma análise sistemática.

Dessa forma, com o intuito de atender a essas diversas metodologias, esta pesquisa utilizou, como métodos de coleta de dados e construção do *corpus* de pesquisa, estudos de casos múltiplos. Foram realizadas, ainda, entrevistas semiestruturadas com alguns *stakeholders* das escolas, observação direta durante as visitas realizadas e análise de documentos.

Para os estudos de casos realizados neste trabalho, foram seguidos alguns passos para a elaboração dos mesmos, conforme sugere Yin (2003): (a) definição clara do problema, (b) estruturação do formato da coleta de dados e perguntas a serem realizadas, (c) definição da abrangência dos elementos do caso e (d) determinação dos instrumentos de coleta de dados.

As escolas estudadas nesta pesquisa foram definidas com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB, índice largamente reconhecido no âmbito nacional, foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e representa “a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações”. O indicador é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP (BRASIL, 2011).

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e do Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional) (INEP, 2016). Além disto, o indicador pode ser comparado nacionalmente entre cidades ou escolas, possibilitando obter e

comparar o índice da cidade de Uberlândia em relação aos índices do restante do país. O Ideb também 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).

As escolas escolhidas para este estudo foram as classificadas como detentoras do menor Ideb e do maior Ideb, na cidade de Uberlândia, segundo dados de 2013. A escola aqui considerada de maior Ideb foi, na verdade, a escola com o segundo maior Ideb da cidade de Uberlândia, de acordo com dados de 2013. Isto se deu pelo fato de a escola classificada com o primeiro valor de Ideb da cidade de Uberlândia estar passando por um momento de transição quando foi contatada. O diretor da escola se encontrava afastado da mesma e por este motivo, a gestão da escola não se mostrou receptiva para a realização da pesquisa. Sendo assim, o presente estudo foi realizado na escola de menor Ideb e na escola classificada com o segundo maior Ideb da cidade de Uberlândia, em 2013. Vale ressaltar que o Ideb foi apenas um critério utilizado para escolher as escolas a serem estudadas no presente trabalho, não sendo este utilizado para fins comparativos nem como fator determinante da qualidade ou demais aspectos de desempenho das escolas.

3.6 Técnicas de coleta e análise de dados

A pesquisa de campo deste estudo foi conduzida em três etapas: análise documental, observação direta e realização de entrevistas semiestruturadas.

3.6.1 Análise documental

Segundo Yin (2001), a análise de arquivos visa responder aos seguintes questionamentos de pesquisa: quem, o que, onde, quantos e quando. No presente estudo foram analisados documentos disponibilizados pelas escolas, principalmente os documentos internos à mesma que dizem respeito à gestão e organização do trabalho, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Os documentos da escola de maior Ideb (aqui denominada escola “A”) encontravam-se atualizados, sendo estes datados do ano atual (2016). Já os documentos internos da escola de menor Ideb (aqui denominada escola “B”) não se encontravam atualizados, tendo sido utilizadas as últimas versões disponibilizadas do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico, datados do ano de 2012 e 2014,

respectivamente. Foram analisados um total de 271 páginas de documentos internos da escola de maior Ideb e 134 páginas de documentos internos da escola de menor Ideb.

3.6.2 Observação direta

Para Yin (2001), um observador preparado pode fazer observações e coletar evidências sobre o caso em estudo, enquanto visita o local. As evidências observadas podem ser úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico em estudo. Ainda, caso se deseje aumentar a fidedignidade das observações, além de se ter roteiro definido no protocolo, pode-se designar mais de um observador e, após as observações, comparar os resultados das observações relatadas para se eliminar discrepâncias. O presente trabalho se utilizou da observação direta, com apenas um observador, visto que foi elaborado um roteiro de observações, com o intuito de guiar o observador em relação aos aspectos que o mesmo deveria se atentar durante as observações. Foram realizadas 10 visitas à escola de maior Ideb, enquanto que na escola de menor Ideb foram realizadas 15 visitas.

3.6.3 Entrevistas semiestruturadas

A utilização de entrevistas semiestruturadas permite que dados sejam coletados em detalhe, além de garantir certa flexibilidade para o pesquisador explorar eventuais assuntos adicionais levantados pelos entrevistados. No presente trabalho foram elaborados dois roteiros de entrevistas semiestruturadas, um que foi aplicado aos gestores das escolas, e outro, aos demais *stakeholders* das mesmas.

Na escola A foram realizadas 14 entrevistas, sendo seguintes os entrevistados:

- 01 Diretora
- 02 Vice-diretoras
 - Vice-diretora A
 - Vice-diretora B
- 02 Professores
 - Professor A
 - Professor B
- 02 Pedagogos

- Pedagogo A
- Pedagogo B
- 03 Auxiliares de serviços gerais (ASG)
 - ASG A
 - ASG B
- 03 Oficiais administrativos
 - Oficial administrativo A
 - Oficial administrativo B
 - Oficial administrativo C
- 01 Agente patrimonial

Na escola B foram realizadas 15 entrevistas, sendo seguintes os entrevistados:

- 01 Diretora
- 02 Vice-diretoras
 - Vice-diretora A
 - Vice-diretora B
- 03 Supervisores
 - Supervisor A
 - Supervisor B
 - Supervisor C
- 03 Professores
 - Professor A
 - Professor B
 - Professor C
- 02 Secretárias
 - Secretária A
 - Secretária B
- 03 Auxiliares de serviços gerais (ASG)
 - ASG A
 - ASG B
 - ASG C
- 01 Responsável por discente

3.6.4 Técnica de análise de dados

Depois de concluída a coleta de dados através da triangulação, foi realizada a análise dos mesmos através da análise de conteúdo clássica. Foram seguidas as etapas do processo de análise de conteúdo sugeridas por Bardin (1977):

- (a) Análise de conteúdo feita em três fases (pré-análise, exploração dos materiais e tratamento dos resultados);
- (b) Codificação;
- (c) Categorização;
- (d) Inferência.

As categorias foram definidas *a priori* e *a posteriori* da coleta de dados. As categorias definidas *a priori* da coleta de dados e que foram utilizadas para a análise foram provenientes dos componentes do modo de gestão proposto por Chanlat (1996). As demais categorias foram definidas após realizada a triangulação de dados (análise documental, observação direta e entrevistas semiestruturadas). Estas últimas categorias, definidas *a posteriori*, foram a categoria “*stakeholders*” e a categoria “familiaridade com os processos de gestão”.

3.6.4.1 Categorias utilizadas para analisar os dados das escolas A e B

A escolha das categorias de análise foi realizada a partir da literatura previamente explanada neste trabalho e a partir do surgimento de novos “temas” decorrentes dos dados coletados. As categorias definidas *a priori* e listadas nesta seção são provenientes da literatura (CHANLAT, 1996), e consistem nas seguintes: (a) objetivos, valores e filosofia de gestão; (b) estruturas organizacionais; (c) natureza das relações hierárquicas; (d) organização do trabalho; (e) estabelecimento das condições de trabalho; (f) políticas de gestão de pessoal e (g) sistemas de controle e avaliação de resultados. Além das sete categorias compreendidas pelo método de gestão de Chanlat (1996), outra categoria surgiu após a realização da coleta de dados nas escolas – a categoria *stakeholders*.

Em relação às categorias provenientes da literatura (CHANLAT, 1996), foram consideradas as seguintes definições para a análise dos dados:

- (a) Objetivos, valores e filosofia de gestão: foi considerado o conceito de objetivo como sendo uma posição projetada, almejada, por parte da organização ou do indivíduo (RICHERS, 1980). Já em relação a valores e filosofia estabeleceu-se uma relação com cultura a partir dos aspectos de cultura propostos por Schein (1989). Assim, atribui-se

a objetivo a noção de atributo, valores continuam com a mesma perspectiva e filosofia associa-se a pressupostos.

- (b) Estruturas organizacionais: corresponde ao “conjunto ordenado de responsabilidades, autoridades, comunicações e decisões das partes ou unidades organizacionais de uma empresa” (LEONARDI et al., 2011, p.41). Trazendo para o âmbito escolar, as estruturas podem corresponder à responsabilidades, autoridades, comunicações e decisões das partes de uma escola;
- (c) Natureza das relações hierárquicas: De acordo com a Norma ISO WD 704.1, as relações hierárquicas são definidas da seguinte maneira:

Em uma relação hierárquica, os conceitos são organizados em níveis onde o conceito superordenado é subdividido em pelo menos um conceito subordinado. Os conceitos subordinados que estão no mesmo nível e têm o mesmo critério de subdivisão são chamados de conceitos coordenados. Os conceitos são superordenados, subordinados ou coordenados não por si próprios, mas sempre em relação uns com os outros em uma hierarquia (ISO WD 704.1)

Diante disto, em se tratando da natureza das relações hierárquicas, a mesma trata da forma como essa organização em níveis se dá, como essas relações são construídas.

- (d) Organização do trabalho: A organização do trabalho pode ser entendida como sendo

a especificação do conteúdo, método e inter-relações entre os cargos, de modo a satisfazer os requisitos organizacionais e tecnológicos, assim como os requisitos sociais e individuais do ocupante do cargo (DAVIS, 1966, p.21).

- (e) Estabelecimento das condições de trabalho: as condições de trabalho dizem respeito a algumas categorias, como por exemplo, iluminação, condições atmosféricas, ruído, música, jornada de trabalho e sua organização (TIFFIN, McCORMICK, 1942/1959).
- (f) Políticas de gestão de pessoal: As políticas de gestão de pessoal definem o posicionamento, as expectativas e os valores da organização quando se trata da forma de tratamento dos indivíduos. Servem, ainda, como ponto de referência para o desenvolvimento de práticas organizacionais e para decisões tomadas pelas pessoas, além de promover um tratamento equitativo entre os indivíduos (ARMSTRONG, 2009 *apud* HORTA et al., 2012).
- (g) Sistemas de controle e avaliação de resultados: os sistemas de controle e avaliação de resultados permitem o acompanhamento de processos, de alocação de recursos, a

avaliação de dificuldades, a avaliação da implementação das ações e a verificação se as metas estão sendo atingidas (ARAUJO, 2010; KAPLAN, NORTON, 1996).

A categoria “*stakeholders*” diz respeito aos grupos de interesses das escolas estudadas e foi dividida em quatro subcategorias: A visão dos gestores: Quem são os *stakeholders*?, familiaridade dos *stakeholders* com os processos de gestão, os *stakeholders* na organização do trabalho e a obtenção de recursos e o relacionamento com os grupos de interesses.

A primeira subcategoria diz respeito às respostas obtidas nas falas dos gestores entrevistados, no que concerne a quem os mesmos consideram como sendo *stakeholders* das escolas aqui analisadas. A segunda subcategoria trata do grau de contato, conhecimento (inexistente, alto, baixo...) que os atores sociais da escola têm com os processos de gestão da escola. A terceira diz respeito à participação que os *stakeholders* têm na organização do trabalho das escolas estudadas, e a quarta diz respeito à participação dos grupos de interesses na obtenção de recursos utilizados pelas escolas.

No próximo capítulo são apresentados os dados coletados a partir dos instrumentos propostos neste capítulo (análise documental, observação direta e entrevistas semiestruturadas), bem como a sua análise, realizada a partir da técnica da análise de conteúdo de clássica e apresentada sob a perspectiva das categorias supracitadas.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção são caracterizadas as escolas de maior Ideb (aqui denominada escola “A”) e de menor Ideb (aqui denominada escola “B”) da cidade de Uberlândia, visto que os dados utilizados para os Idebs são do ano de 2013. Em seguida são apresentados os dados encontrados através da triangulação realizada (análise de documentos, observações diretas e entrevistas semiestruturadas) e a análise dos mesmos, dentro de suas respectivas categorias.

A caracterização das escolas foi realizada a partir de informações obtidas com as diretoras das escolas e também a partir de informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar das escolas de maior e de menor Ideb da cidade de Uberlândia. Os dados analisados nesta seção foram obtidos através da análise dos documentos (Projeto Político Pedagógico e Regulamento Interno), das observações realizadas durante das visitas às escolas e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os funcionários e demais *stakeholders* das escolas em análise. Foram considerados gestores das escolas: a diretora, as vice-diretoras (01 do período da manhã e 01 do período da tarde) e o conselho escolar; tendo sido utilizado o questionário do apêndice 1 para entrevistar os gestores. As demais entrevistas foram realizadas utilizando-se o questionário do apêndice 2.

Por fim, os dados coletados foram analisados, a partir da ótica da análise de conteúdo clássica.

4.1 Caracterização da escola A

A escola de maior Ideb da cidade de Uberlândia, aqui denominada como escola “A”, funciona desde o ano de 1996. Quando construída, a escola possuía o objetivo de atender apenas alunos da Pré-escola, e possuía uma estrutura física adequada para atender crianças da faixa etária de 04 a 06 anos apenas. Devido ao crescimento da demanda do bairro, em 1998 a escola encaminhou à Secretaria de Estado da Educação um processo inicial de extensão de séries, processo o qual foi aprovado no ano seguinte, fazendo com que a escola passasse a atender séries subsequentes. Atualmente, a escola atende a alunos do 2º período (alunos de 5 anos, da Educação Infantil) ao 5º ano (alunos do Ensino Fundamental), totalizando 1045 alunos matriculados, nos períodos da manhã e da tarde. Estes alunos encontram-se distribuídos da seguinte forma: 519 alunos frequentam a escola no período da manhã, enquanto 526 alunos frequentam-na no período da tarde.

A partir de 2007, além do ensino regular, a escola A passou a ofertar também o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, permanentes ou temporárias. Conforme detalhado no Anexo 1, o AEE atende a alunos com deficiência (cegueira, surdez, deficiência intelectual), bem como alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, a partir de 2007, a escola A passou a atender à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado).

Para conseguir atender à demanda dos bairros de seus entornos, a escola A funciona das sete horas da manhã até às seis horas da tarde e possui uma estrutura física destinada a atender a Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação Especial. Para tal, a infraestrutura da escola A é composta por 33 salas de aula destinadas ao Ensino Fundamental, 07 salas destinadas à Educação Infantil, 02 salas destinadas ao AEE e 01 sala destinada ao Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). O PIP tem por objetivo trabalhar com alunos que necessitam de intervenção pedagógica, ou seja, que precisam de um trabalho específico que atenda às suas dificuldades de aprendizagem.

Além das salas de aula, a escola é dotada das seguintes dependências:

- 01 hall de entrada seguido de uma varanda coberta;
- 01 biblioteca com dois ambientes (um deles destinado ao PIP);
- 01 sala de diretoria, anexado à mesma, 01 almoxarifado;
- 02 salas de secretaria;
- 01 sala de professores, sendo anexados à mesma, 02 banheiros administrativos, 01 sala de supervisão escolar, 01 sala de orientação escolar;
- 01 cantina, sendo anexado à mesma, 01 depósito, 01 banheiro, 01 área de serviço;
- 01 refeitório;
- 01 almoxarifado (depósito de material de limpeza);
- 15 sanitários masculinos, sendo anexado aos mesmos, 01 sanitário para deficientes;
- 15 sanitários femininos, sendo anexado aos mesmos, 01 sanitário para deficientes;
- 02 quiosques;
- 01 quadra;
- 01 sala de informática.

Ainda, na escola A trabalham 106 funcionários, dentre os quais se encontram a diretora e as vice-diretoras, os pedagogos, os professores, os oficiais administrativos e as auxiliares de serviços gerais.

4.2 Apresentação e análise de dados da escola A

Neste tópico serão apresentados dados coletados através da triangulação dos mesmos (análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações diretas), bem como sua análise a partir da utilização da análise de conteúdo. A apresentação e análise dos dados encontram-se apontadas por categoria estudada.

4.2.1 *Stakeholders*

4.2.1.1 A visão dos gestores: Quem são os *stakeholders*?

Os *stakeholders* da escola listados na literatura são principalmente: a comunidade, entidades sociais, funcionários, professores, alunos, família e governo (BRITO, 2011). Quando questionados sobre quem os gestores consideram como sendo os grupos de interesses da escola A, seguem algumas respostas obtidas durante a realização das entrevistas:

Todo mundo. Funcionários, pais, alunos [...] A escola influencia e é influenciada por todos os segmentos... pais, funcionários e alunos (VICE-DIRETORA B, 2016)
 Os professores exercem maior influência... Os pais têm grande influência, os alunos também têm (DIRETORA, 2016).
 A Secretaria Municipal da Educação (poder público), docentes, discentes, pais, grupo interno (VICE-DIRETORA A, 2016).

A partir das falas obtidas nas entrevistas realizadas com os gestores da escola A, foi possível inferir que é dada maior importância a alguns *stakeholders* em detrimento a outros. Os *stakeholders* mais importantes, sob o ponto de vista destes gestores, são principalmente os alunos, seus familiares, os funcionários da escola – em especial os professores – e a Secretaria Municipal da Educação.

Esta inferência vai de encontro ao proposto por Freeman e McVea (2000) uma vez que é dada atenção maior aos relacionamentos existentes entre os principais atores relacionados à organização, sendo outros atores sociais deixados de lado ou tratados com menor importância, como por exemplo, a comunidade, entidades sociais e o governo. Estes grupos de interesses nem sequer foram lembrados pelos gestores, quando questionados sobre quem consideram como sendo grupos de interesses da escola A. Para Freeman e McVea (2000), os gestores devem se atentar a todos os grupos de interesses, e não apenas aos principais.

4.2.1.2 Familiaridade dos *stakeholders* com os processos de gestão

No PPP (2016) da escola A, a equipe interna da escola pontuou que sua gestão é participativa (MARINHO, LIMA, 2012; BRITO, CARNIELLI, 2011) e que todos têm oportunidade e abertura para contribuir com diversos aspectos (sociais, administrativos, pedagógicos e afetivos). No mesmo documento encontram-se citados alguns exemplos de ações de uma gestão democrática e que acontecem na escola A: a consulta popular para a função de diretores; a criação e fortalecimento dos conselhos escolares, de alimentação e do FUNDEB; e a criação e fortalecimento dos grêmios livres pelo direito de ensinar e de aprender.

Apesar de os documentos enfatizarem constantemente que a gestão da escola é considerada participativa (LUCK, 2009), as falas obtidas das entrevistas apontam que, quando questionados se conhecem o processo de gestão da escola, alguns *stakeholders* da escola A nem sequer o conhecem:

Teoricamente, não. Só o que vejo mesmo. Nem o Regimento Interno nunca vi (OFICIAL ADMINISTRATIVO A, 2016).
 Não (AGENTE PATRIMONIAL, 2016).
 Não (OFICIAL ADMINISTRATIVO B, 2016).

Em contrapartida, os demais entrevistados – correspondentes à maioria deles – afirmaram que conheciam o processo de gestão da escola:

Sim. O Regimento, o PPP, o PIP e o AEE. Se tiver alguma modificação nos regulamentos, é passado pra gente... A gente só pode fazer algo se tiver autorização da Secretaria da Educação (OFICIAL ADMINISTRATIVO C, 2016).
 Conheço[...] Elas têm uma linha de trabalho muito democrática, elas são bem flexíveis (PROFESSOR A, 2016).
 Sim. O método de gestão é democrático, fazemos reuniões direto (vice, diretora e pedagogos)...toda semana (PEDAGOGO A, 2016).
 É democrático, participativo. Sempre que tem PPP a gente participa, o questionário foi passado a todas nós para falar o que poderia mudar [...] Sempre que tem algum evento, vai alguém do setor representar (ASG B, 2016).
 Todas as decisões são tomadas pela equipe (ASG's, pessoal da secretaria, professores, pais, alunos)... nós respeitamos a decisão da maioria (DIRETORA, 2016).

A partir das entrevistas, foi possível verificar que, apesar de a maioria dos *stakeholders* com os quais foram realizadas entrevistas conhecerem o processo de gestão da escola A, ainda existem alguns funcionários que não conhecem este processo.

Uma vez que existem grupos de interesses da escola A que não conhecem o processo de gestão da mesma, é possível inferir que a gestão da escola, sob a ótica desta subcategoria, distancia-se da gestão participativa. Isto pode estar ocorrendo porque, em contradição às recomendações propostas por Chanlat (1996; 2002), não se estabelece um ambiente, filosofia e não se constrói a gestão em direção à integração de todos os grupos que possuam interesse na organização.

4.2.1.3 Os *stakeholders* na organização do trabalho

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, “os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua própria proposta pedagógica (...) articulando-se com toda comunidade escolar” (PPP, 2016, p.7). Ainda, segundo apresentado no PPP (2016, p.7),

o projeto apoia-se no desenvolvimento de uma consciência crítica e no envolvimento das pessoas, tanto internamente como externamente, para o cumprimento dos objetivos estabelecidos (PPP, 2016, p.7).

Concordando com o apresentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como com o excerto supracitado do PPP (2016), Silva e Kayser (2013) afirmam que os atores devem estar envolvidos e devem participar da gestão escolar. Entretanto, é possível observar que, na prática, a gestão da escola A entende por “comunidade” e envolvimento dos agentes externos como sendo relacionados apenas aos familiares dos alunos. Isso pôde ser percebido tanto em excertos do PPP (2016, p.12) (“diagnósticos auxiliaram na compreensão dos anseios da comunidade escolar [...] Construimos um instrumental contendo vinte e uma questões objetivas, enviado às famílias”), quanto nas falas dos entrevistados, quando questionados sobre os grupos de interesses da escola A em sua gestão.

No PPP a gente teve um olhar dos pais, funcionários e alunos. (VICE-DIRETORA B, 2016)

Para reformular o PPP foi feita consulta a grupos de docentes, discentes, pais e grupo interno. (VICE-DIRETORA A, 2016)

Repensamos o Regimento com base no que os alunos falaram (usar boné ou não na escola...) (DIRETORA, 2016).

Fizemos um questionário com os pais para saber o que eles pensam da escola, realizamos a discussão do PPP com os pais. (DIRETORA, 2016)

A partir das falas supracitadas, é possível observar que na reformulação do PPP e na atualização do Regimento Escolar da escola A houve a participação de grupos de interesses internos e externos à escola. Foram citados todos os *stakeholders* internos à escola (funcionários/grupo interno e alunos), entretanto em relação aos grupos de interesses externos citados nas falas dos entrevistados, apenas os pais foram mencionados. Isso indica uma destacada participação dos pais na organização do trabalho da escola A, e uma fraca ou nula participação dos demais agentes externos (como a comunidade, entidades sociais, governo, por exemplo) na gestão da escola, visto que não foram sequer lembrados durante a entrevista.

Ainda, o questionário – presente na fala da diretora – realizado com os pais, ocupou um tópico do PPP (2016) da escola A, apresentando quais foram as concepções das famílias sobre o conceito de qualidade da educação. Outros trechos presentes no PPP (2016) da escola A (como por exemplo, “todos os professores devem trabalhar uma mesma metodologia, inclusive apresentar às famílias, no início do ano letivo, o projeto teórico-metodológico da escola”) também indicam uma maior importância dada à família dos discentes.

Apesar de nas entrevistas e nos documentos internos ser possível observar apenas a participação dos familiares dos alunos como agentes externos que influenciam e são influenciados pela escola, existe um momento em que a escola A possui contato com outros *stakeholders* externos (outras escolas, no caso): quando o aluno realiza a transição de escolas. Referente a esta situação, a escola A toma algumas medidas a fim de minimizar os impactos da transição de escolas para os alunos e também aumentar a interação entre escolas, como, por exemplo, a organização de visitas às várias unidades de Ensino Médio da região, a promoção de encontros de ex-alunos na escola, com pais e os Grêmios Estudantis, para que estes possam contar suas experiências educacionais vivenciadas em outras instituições de ensino, e organização de reuniões de pais para conversar sobre a transição, entre outras sugestões (PPP, 2016).

Ainda que estas ações estivessem presentes no PPP como medidas prescritas de práticas de gestão, durante o período de visitas realizado na escola A, não houve nenhuma transição de alunos de uma escola para outra, sendo assim, não foi possível confirmar se a prescrição destas ações se confirma na prática. Ainda, a partir das observações realizadas durante as visitas à escola A foi possível observar uma interação entre os gestores da escola com os familiares dos alunos, através de telefonemas realizados e a partir de bilhetes enviados aos pais de alunos, através do caderno de anotações que cada aluno possui e deve apresentar aos pais quando houver alguma notificação da escola.

Ainda no que diz respeito à participação dos grupos de interesses em atividades de gestão da escola, quase todos os *stakeholders* entrevistados (exceto o agente patrimonial e um oficial administrativo que afirmaram não conhecer o processo de gestão da escola A) afirmaram participar de ao menos alguma atividade com frequência:

Participo... Já fui do Conselho (PROFESSOR B, 2016).

A gente participa sim, há conselhos de classe, é feita a discussão do PPP, participamos nas reformulações do PPP e do Regimento (PROFESSOR A, 2016).

Já participo... Conselho de classe, conselho escolar e caixa escolar (PEDAGOGO B, 2016).

Já participei... Dia da família, roda de conversa sobre mudanças no PPP uma vez (OFICIAL ADMINISTRATIVO B, 2016).

[...] sempre que tem PPP a gente participa (ASG A, 2016).

A partir da fala do Professor A e do Oficial Administrativo B, pode-se observar que ambos participaram da reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola A, concordando com Luck (2000), quando a mesma afirma que uma das formas de democratização do processo de construção social da escola reside na organização do projeto político pedagógico que, no caso da escola, é realizado mediante a participação dos funcionários (como pode ser visto nas falas dos entrevistados).

Além de participar das atividades de atualização dos documentos internos, os funcionários da escola também participam do Conselho de Classe, do Conselho Escolar e caixa escolar, conforme as falas dos professores A e B, pedagogo B e oficial administrativo B.

Ainda, nas entrevistas realizadas com os *stakeholders* da escola A, foi possível observar que apenas dois *stakeholders* não têm interesse em participar do processo de gestão da escola (agente patrimonial e oficial administrativo A). Quando questionados por qual motivo isso se dá, o agente patrimonial disse que seu trabalho não é fixo na escola, então não vê necessidade de participar da gestão da mesma. Já o oficial administrativo A afirmou não conhecer o processo de gestão devido ao seu pouco tempo de casa.

Durante as observações diretas realizadas nas visitas à escola A foi possível observar que principalmente os professores e pedagogos participam ativamente de ações e decisões tomadas no que diz respeito à gestão da escola, em conjunto com a diretora e as vice-diretoras. Exemplo disto foi a participação de um pedagogo, um professor e a diretora em uma reunião com membros do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Educacionais) para discutir atividades pedagógicas e necessidades de intervenções com alguns alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem. Esta reunião ocorreu na biblioteca da escola, na semana que precedia o início das férias de julho do ano corrente.

Além de estarem em contato constante com os professores e pedagogos, durante as observações realizadas foi possível verificar que os gestores têm contato frequente também com alunos e suas respectivas famílias. No entanto, durante as visitas realizadas não foi possível observar nenhum contato com os demais grupos de interesses da comunidade escolar.

Ainda no que concerne à participação dos grupos de interesses nas atividades gerais da escola A (não apenas em atividades de gestão), o quadro 4 apresenta atividades promovidas pelas escola A durante o calendário letivo, que contam com a participação de diversos *stakeholders*.

Quadro 4: Atividades promovidas pela escola A e a participação dos *stakeholders*.

Projeto	Stakeholders
FESTA JUNINA	Funcionários, alunos, pais e comunidade
RECITAL DE POESIA	Professores e alunos
CELEBRANDO A FAMÍLIA	Professores, alunos, pais, especialistas e palestrantes
SAÚDE BUCAL	Secretaria Municipal de Saúde, professores e alunos
FEIRA DO CONHECIMENTO	Professores, alunos, comunidade
ATIVIDADES DIVERSIFICADAS	Alunos
VISUALIDADES EM ARTES	Alunos
ENSINO RELIGIOSO	Professores e alunos
TABUADA DIVERTIDA	Professores, alunos e pedagogos
MARATONA DE MATEMÁTICA	Professores, alunos e pedagogos
MARATONA SOLETRANDO	Professores, alunos e pedagogos
TRANÇA-TRANÇA CULTURAL	Professores e alunos
DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA	Professores, alunos e comunidade (mostra)
BULLYING – PERMEANDO DIVERSIDADE HUMANA	Professores, alunos e pais
CONSCIENTIZAÇÃO NO COMBATE À DENGUE	Professores, alunos e comunidade (vizinhança)

Fonte: Elaborado pela autora (2016), a partir de Projeto Político Pedagógico da escola A (2016).

A partir dos dados do quadro 4, é possível observar que alguns *stakeholders*, como as entidades sociais e governo, por exemplo, não participam das atividades realizadas pela escola A. Dentre os grupos de interesses externos, os que aparecem com maior frequência nas atividades promovidas pela escola A, são a comunidade e os pais (ambos participam de 26,67% das atividades realizadas durante o ano letivo).

Ainda, a partir dos dados do quadro, verifica-se que a maior parte das atividades tem, principalmente, a participação dos alunos e professores dentre os grupos de interesses internos da escola A. Os funcionários, como um todo, foram citados apenas como participantes de uma atividade – a Festa Junina.

Além de participar das atividades gerais e de gestão da escola A, alguns grupos de interesses externos da escola A também se articulam com a mesma através da utilização de

suas dependências. A escola é utilizada pela comunidade para a realização de encontros de casais, encontros de jovens promovidos, normalmente, por instituições religiosas (PPP, 2016).

Em suma, a partir da triangulação de dados, foi possível realizar algumas inferências a respeito da subcategoria “*stakeholders* na organização do trabalho”. Uma delas foi que, dentre os grupos de interesses externos que influenciam e são influenciados pela escola A, é dado maior destaque aos pais e familiares dos alunos, uma vez que possuem participação efetiva nas atividades de gestão da escola A (como a atualização do PPP e Regimento Interno) e também nas atividades gerais da escola (projetos e programas promovidos pela escola), indo ao encontro do proposto por Finger e Piassa (2008) que sugerem estimular a participação dos pais na gestão escolar.

Outra inferência obtida a partir da coleta dos dados é que a comunidade se constitui num grupo de interesse externo que não é apontado como participante das atividades de gestão da escola, mas participa de algumas atividades gerais promovidas por ela (Feira do conhecimento, Dia da Consciência Negra e Conscientização no combate à dengue).

Sendo assim, alguns dos *stakeholders* externos presentes na literatura (BRITO, 2011) referente a este tema (governo, entidades sociais) não são citados nos documentos internos à escola como participantes do processo de gestão da mesma, ou ainda não são mencionados pelos gestores da escola durante as entrevistas. Desta forma, a gestão da escola A vai de encontro ao sugerido por Paro (1998), visto que o autor aponta que a gestão escolar deve envolver os usuários e a comunidade em geral, e não apenas os *stakeholders* prioritários, como ocorre na escola A.

Já no que concerne aos grupos de interesses internos à escola A, observa-se que os funcionários (oficial administrativo, professor, pedagogo, ASG) como um todo, participam de atividades de gestão da escola, como por exemplo, a elaboração do PPP. Já nas atividades gerais da escola percebe-se uma participação mais acentuada de dois conjuntos de *stakeholders* internos – os professores e os alunos.

Dessa forma, apesar de alguns *stakeholders* influenciarem as atividades de gestão da escola (como por exemplo, a atualização de documentos internos da mesma), uma vez que são apenas alguns agentes que se encontram envolvidos nestas atividades, a gestão da escola A se distancia da gestão participativa proposta por Krawczyk (1999).

4.2.1.4 A obtenção de recursos e o relacionamento com os grupos de interesses

No que diz respeito à obtenção de recursos, a escola A possui como principais fontes: recurso proveniente do Poder Público (federal e municipal) e recurso próprio. Para comprar os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades da escola, os gestores da escola A fazem cotação com três fornecedores, utilizando como critério para escolha do seu fornecedor principal, aquele que ofertar menor preço do material desejado.

A partir de conversas informais com a diretora, foi possível observar que a escola A possui várias iniciativas voltadas para a aquisição de recursos próprio: venda de rifas, realização de festas – como a festa junina – e venda de produtos naturais no barzinho da escola. Os compradores destes produtos comercializados na escola são os alunos, enquanto que os comprados das rifas e dos produtos comercializados nas festas são principalmente os familiares dos alunos e a comunidade. Isto promove um maior envolvimento escola com seus agentes (internos e externos).

Sendo assim, é possível inferir que o envolvimento dos grupos de interesses nas ações promovidas pela escola ocorre e possui uma relação direta com a obtenção de recursos próprios (quanto maior a participação dos *stakeholders* nas iniciativas promovidas pela escola A, maior será a possibilidade de arrecadação de recursos financeiros). Ainda, o estímulo promovido pela escola A para com a participação dos grupos de interesses nestas atividades que contribuem para a aquisição de recursos indica uma proximidade, sob o ponto de vista desta subcategoria, com a gestão participativa.

De acordo com os dados analisados nessa categoria (*Stakeholders*), observou-se que os gestores consideram como *stakeholders* principais da escola os alunos, seus familiares, seus funcionários – em especial os professores – e a Secretaria Municipal da Educação. Dessa forma, conclui-se que é dada maior importância a alguns *stakeholders* em detrimento a outros – indo de encontro ao proposto por Freeman e McVea (2000). Ainda nesta categoria foi possível observar que 21,43% dos entrevistados desconhecem o processo de gestão da escola A. Em relação à participação nas atividades de gestão da escola, observou-se que os grupos de interesse envolvidos são: profissionais da escola, os pais e familiares dos alunos. Isto faz com que a gestão da escola se distancie da gestão participativa em alguns aspectos desta categoria (“A visão dos gestores: Quem são os *stakeholders*?”, “Familiaridade com os processos de gestão” e “Os *stakeholders* na organização do trabalho”) e se aproxime da mesma no aspecto “Obtenção de recursos e o relacionamento com os grupos de interesses”, visto que neste

último é imprescindível o envolvimento de alguns grupos de interesses nas ações promovidas pela escola para que a mesma tenha sucesso na obtenção de recursos próprios.

4.2.2 Objetivos, valores e filosofia de gestão

Nesta seção, primeiramente são apresentados os objetivos gerais da escola e é feito o levantamento de quais grupos de interesses esses objetivos tratam. Na sequência são apresentados os objetivos específicos por modalidade de ensino (ambos declarados nos documentos internos da escola A) e a influência que os *stakeholders* têm nos mesmos. Em seguida é realizada uma comparação entre os objetivos da escola A e os objetivos dos *stakeholders*, verificando possíveis conflitos ou convergências. Por fim são apresentados e analisados os valores e filosofia de gestão da escola, através da análise documental (Regimento Escolar e PPP), observação direta e das respostas dadas às entrevistas realizadas com os grupos de interesses da escola A.

4.2.2.1 Objetivos da escola

Os objetivos gerais da escola encontram-se apresentados no Regimento da escola A, enquanto os objetivos específicos por modalidade de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) encontram-se expostos no Projeto Político Pedagógico da escola A.

Dentre os objetivos gerais da escola A (apresentados em maiores detalhes no anexo 2 deste trabalho), de acordo com o Regimento Escolar da mesma, dizem respeito principalmente a tarefas relacionadas ao planejamento e execução de atividades administrativas (administração de recursos, de pessoal, execução de propostas pedagógicas), articulação com grupos de interesses externos à escola (famílias, comunidade, Conselho Tutelar do Município), formação e desenvolvimento do aluno e democratização da gestão escolar através da tomada de decisões pelo maior número de pessoas.

Ainda, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2016, p.12) da escola A,

cabe à escola transformar o saber científico em saber escolar, de modo que o processo de ensino crie condições para que os/as estudantes aprendam com significado com significância, para que valorizem a educação ambiental, a luta pela paz, os movimentos sociais etc (PPP, 2016, p.12).

Segundo o PPP (2016), ainda no que diz respeito aos objetivos da escola, uma vez que a autonomia intelectual está diretamente relacionada à capacidade de pensar, discutir

problemas, a escola deve possuir como meta o desenvolvimento de indivíduos autônomos ao agir e pensar.

Sendo assim, concordando com Luck (2009), a educação básica tem como objetivo principal desenvolver o educando, assegurando a ele a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo a ele meios para que progrida no trabalho e em seus estudos subsequentes (PPP, 2016, p.85).

Para isso, a escola deve desenvolver estratégias que priorizem uma práxis pedagógica direcionada para a aquisição de conhecimentos imprescindíveis para a formação humana, além de fornecer subsídios para que o discente transforme o meio ao qual pertence (PPP, 2016). Esta argumentação se corrobora nas falas das entrevistas realizadas com dois funcionários da escola A, uma vez que os mesmos associaram o papel da escola à promoção da criticidade ao aluno e à participação do mesmo como transformador da sociedade da qual faz parte.

Além de educar, aumentar a criticidade do aluno [...]. (PEDAGOGO A, 2016)
Preparar o aluno para ser um cidadão ativo. (ASG A, 2016)

Ainda em se tratando dos objetivos da escola, os mesmos foram associados à transmissão do conhecimento pela maioria dos entrevistados (83,33%) quando questionados sobre o que consideram como sendo os objetivos da escola:

Levar conhecimento de qualidade para os alunos [...] Oficial administrativo C
Formação do conhecimento (PROFESSOR B, 2016).
Articular conhecimento, propiciando uma forma social de convivência (PEDAGOGO A, 2016).
Levar a educação, garantir o sucesso da educação com as crianças [...] (OFICIAL ADMINISTRATIVO B, 2016).
Ensinar (VICE-DIRETORA A, 2016).
Educar as crianças... para a vida (AGENTE PATRIMONIAL, 2016).
Educação (PROFESSOR A, 2016).

Indo ao encontro das falas supracitadas, segundo o PPP (2016) da escola A, uma vez que a escola é uma instituição apropriada à aquisição de conhecimentos, ela deve criar condições para que os discentes – tanto do Ensino Fundamental quanto da Educação Infantil – se tornem capazes de solucionar problemas de diversas naturezas. Neste sentido, a escola deve portar-se como “mediadora do conhecimento a ser adquirido, proporcionando situações em que haja práticas constantes de soluções de problemas que visem à aquisição de novos conhecimentos” (PPP, 2016, p.86). Este apontamento aproxima a escola de uma entidade

formadora de cidadãos ativos e com conhecimento suficiente para serem críticos frente a situações diversas que possam vir a enfrentar.

Sendo assim, no que concerne aos objetivos da escola, estes podem ser divididos em três níveis: (a) tarefas de planejamento e execução de atividades administrativas, articulação do aluno com grupos de interesses externos à escola, formação e desenvolvimento do aluno e democratização da gestão escolar através da tomada de decisões pelo maior número de pessoas, (b) incentivo ao despertar do espírito crítico do aluno, como cidadão ativo, e (c) transmissão de conhecimento. Uma vez que os objetivos não são os mesmos, observa-se a existência de metas conflitantes na escola A, indo ao encontro do proposto por Alsos et al. (2011).

Já no tocante aos objetivos específicos por modalidade da escola, o PPP apresenta objetivos específicos do ensino fundamental, bem como da educação infantil. No que diz respeito aos objetivos do ensino fundamental, o Art. 32 da LDB afirma que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo (detalhados no anexo 3) a formação básica do cidadão, mediante aprendizagem do aluno, a compreensão do ambiente no qual ele está inserido e o fortalecimento de vínculos com família, dos laços de solidariedade e tolerância.

No que diz respeito à educação infantil, os objetivos específicos da escola são promover o “desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade” (PPP, 2016, p,88)

Diante dos objetivos específicos, por modalidade de ensino, pode-se destacar que além do aprendizado do aluno, um dos objetivos dos ensinos fundamental e educação infantil é complementar a ação da comunidade e da família, além de fortalecer os vínculos do aluno com esta última. Uma vez que a escola apenas complementa a aprendizagem ocorrida no âmbito da família e da comunidade, a mesma desempenha um papel secundário na aprendizagem do aluno. Dessa forma, a partir da análise dos documentos da escola observa-se que é dada grande importância para o papel exercido pela família e pela comunidade na educação do aluno, tornando estes grupos de interesses principais responsáveis pela aprendizagem do mesmo.

Os objetivos da escola podem ser divididos em três níveis e são construídos a partir do atendimento dos interesses de alguns grupos de interesses específicos e do seu relacionamento com a escola (comunidade, alunos, familiares, Conselho Tutelar, funcionários, sociedade).

Outros grupos de interesses não são tratados nos objetivos declarados da escola A, como por exemplo, o governo, a Secretaria de Educação e outras escolas.

Complementarmente, diante dos objetivos declarados por modalidade de ensino, foi possível observar que a escola apresenta-se como agente secundário na aprendizagem do aluno de educação infantil, sendo esta responsabilidade principal da família e comunidade. A partir disto, observa-se a importância da família e da comunidade como formadores do aluno que frequenta a escola.

Diante disto, uma vez que os objetivos observados não são todos iguais (transmissão de conhecimento, despertar da criticidade no aluno, escola como local secundário de educação do aluno), os resultados obtidos nesta subcategoria vão ao encontro do apresentado por Alsos et al. (2011), que afirma existirem metas conflitantes na organização.

4.2.2.2 Objetivos dos *stakeholders* da escola A

A fim de verificar quais são os objetivos dos grupos de interesses da escola A, os gestores foram questionados sobre quais eles acreditam ser os objetivos dos *stakeholders* da escola. Além dos gestores, os demais grupos de interesses também foram questionados a respeito de quais são seus principais objetivos na escola A.

Os alunos acham que aqui é lugar de diversão, eles não vêm para aprender, eles têm pouca diversão fora daqui (DIRETORA, 2016)

Os pais consideram a escola como um lugar para deixar os filhos para eles irem trabalhar... eles falam isso nas reuniões (DIRETORA, 2016).

O objetivo dos funcionários é ter um trabalho, subsistência, prover sustento pra vida, em equipe (VICE-DIRETORA, 2016).

Fazer um bom atendimento interno e externo e atender dentro das possibilidades, o que estiver ao meu alcance eu faço, com respeito, educação, cordialidade (OFICIAL ADMINISTRATIVO A, 2016).

Exercer bem o meu ofício e atender bem a clientela que é o aluno e também me preocupar com o relacionamento com os funcionários, o bom trabalho depende disto (ASG A, 2016).

Formar desde o básico, comportamento de vida, higiene. O ensino fica um pouco defasado por causa dessas atividades de comportamento (PROFESSOR B, 2016).

Exercer nosso papel da escola, orientando os professores nas metodologias, nos recursos utilizados em sala de aula, orientação da família (PEDAGOGO A, 2016).

Trazer segurança para os alunos. Eu preciso criar um vínculo com o aluno para poder ajuda-lo em suas necessidades (emocional, cognitiva) e encaminhar para os responsáveis naquilo que não estiver ao meu alcance (PEDAGOGO B, 2016)

A partir das falas dos entrevistados na escola A foi possível observar uma proximidade com o constatado por Alsos et al. (2011) a respeito da existência de um conjunto de metas conflitantes com as quais as organizações têm que lidar. Os grupos de interesses apresentam

objetivos divergentes (lazer, atender a clientela externa e interna, formar o aluno, orientar professores, dentre outros), sendo estes conflitantes entre si.

Ademais, outro ponto presente na fala do Professor B que vai ao encontro dos demais objetivos declarados da escola A, é no que diz respeito ao ensino do aluno. Para o Professor B “o ensino fica um pouco defasado por causa dessas atividades de comportamento”. Sendo assim, observa-se claramente uma importância maior dada, por este entrevistado, à educação comportamental do aluno em detrimento ao ensino (transmissão de conhecimentos) propriamente dito.

Ainda, fazendo uma comparação entre os objetivos da escola (citados no item “4.2.2.1 Objetivos da escola”) e os objetivos dos *stakeholders* da mesma, também se observa a existência de um conjunto de metas conflitantes, com as quais a escola deve lidar (ALSOS et al., 2011). Ainda, é importante destacar a diferença existente entre o constatado no tópico anterior e este tópico, a respeito do papel da escola na formação do aluno. No primeiro, a escola é tida, durante a educação infantil, como um local que apenas complementa a educação fornecida aos alunos pela comunidade e por seus familiares. Aqui, para o Professor B, o seu objetivo é “formar desde o básico, comportamento de vida, higiene”. Sendo assim, para este último, a escola é um local em que ocorre a formação básica do aluno, não sendo esta responsabilidade principal da comunidade e da família, como sugerido no excerto do PPP (2016), apresentado no tópico anterior.

4.2.2.3 Valores e filosofia de gestão da escola A

Os valores da organização não se encontram declarados explicitamente nos documentos internos da escola, como ocorre com os objetivos da mesma. No Regimento Escolar não há menção dos valores da escola, entretanto no PPP é possível verificar, de forma implícita, que alguns dos valores da escola A podem ser considerados como sendo o trabalho humanizador e o trabalho em equipe, os quais são pontuados como diferencial da escola A. Estes valores também vão ao encontro do que foi extraído das falas dos entrevistados:

Todas as decisões são tomadas em equipe (DIRETORA, 2016).

Valorização do ser humano – dentro da escola trabalhamos com pessoas; canais de comunicação – por meio de reuniões; atentar-se ao cotidiano [...] (VICE-DIRETORA A, 2016).

A gestão gosta de trabalhar em equipe, não passam por cima de ninguém (PROFESSOR B, 2016).

Apesar de não terem sido mencionados nos documentos internos da escola A, os valores de respeito e de receptividade às pessoas foram mencionados – ainda que com pouca frequência – nas falas de dois entrevistados:

Parceria, respeito, maneira como recebe as pessoas... acolhimento (DIRETORA, 2016).
 O que estiver ao meu alcance eu faço, com respeito, educação, cordialidade (OFICIAL ADMINISTRATIVO B, 2016).
 No nosso grupo do Whatsapp, o grupo se chama “Família Escola A” (DIRETORA, 2016)

Sendo assim, é possível concluir que o trabalho em equipe e trabalho humanizador são os principais valores prescritos pelos documentos da escola A. Ademais, o respeito, valor citado por dois entrevistados, pôde ser observado na prática, visto que em todas as conversas ocorridas entre os funcionários e alunos da escola A, as mesmas se deram com respeito do emissor para com o receptor.

Ainda, outro valor presente na fala da diretora é o conceito de “família” que a mesma atribui à equipe interna da escola. Esse valor pôde ser observado na prática, uma vez que os funcionários são próximos e demonstram afeto uns para com os outros, além de manterem contato constantemente nas dependências da escola.

Apesar de não declarado de forma explícita, outros valores que podem ser observados na escola A dizem respeito ao respeito ao meio ambiente, à ética e à moral. Estes valores podem ser percebidos, de forma implícita, nos objetivos da escola A (itens XVII e XVIII do anexo 2), apresentados em seu Regimento.

Uma vez que a filosofia de gestão diz respeito à forma de agir dos indivíduos dentro da organização, foi possível verificar – a partir das falas dos entrevistados - que algumas ideias que fazem parte da forma de agir dos indivíduos da escola A, ainda que pouco lembradas pelos gestores da escola (apenas uma gestora apontou estas ações), dizem respeito à: escuta diária, ou seja, conversas com os discentes e seus familiares; à observação diária e à gestão servidora.

Através da observação diária, verificamos que precisa de intervenção no recreio, para reduzir acidentes e incidentes [...] (VICE-DIRETORA A, 2016)
 Comunicação diária ... receber pais e alunos no portão (VICE-DIRETORA A, 2016)
 Escuta diária... os alunos falam para a diretora e vice-diretora se têm problemas em casa (VICE-DIRETORA A, 2016)
 Alunos queriam melhorar a comida do recreio e os pais sugeriram mais frutas (VICE-DIRETORA A, 2016).
 A gente está aqui para servir (VICE-DIRETORA A, 2016)

No PPP (2016) também é possível encontrar referência à escuta e à ampliação do diálogo entre os interessados em melhorar efetivamente a educação da cidade de Uberlândia.

Através da observação direta foi possível verificar que, na prática, as ações dos gestores vão ao encontro das falas da Vice-diretora A, visto que em alguns momentos foi possível observar a diretora conversando com pais de alunos, por telefone e com profissionais da escola, como por exemplo os pedagogos, professores e oficiais administrativos.

Sendo assim, nesta subcategoria foi possível verificar que os principais valores da escola A são o trabalho em equipe, o trabalho humanizador, o respeito, o conceito de “família” entre os funcionários da escola, o respeito ao meio ambiente, a ética e a moral. A filosofia de gestão da escola A, por sua vez, é pautada na escuta e na observação diárias e na gestão servidora. A existência de alguns destes valores (como o trabalho em equipe e o respeito) como norteadores das práticas de gestão e participação dos *stakeholders* foi corroborado durante as observações diretas na escola A. Os gestores, pedagogos, professores, oficiais administrativos e ASG’s possuem bastante contato e comunicação frequente durante seu trabalho. Ainda, durante as visitas realizadas, foi possível observar o respeito no tratamento de uns profissionais para com os outros.

4.2.3 Estabelecimento das condições de trabalho

As condições de trabalho dizem respeito às estruturas físicas do local de trabalho, aos recursos e materiais adequados e disponíveis para realização do mesmo. É importante analisar como se dão as condições de trabalho na escola A, uma vez que, para Vidal et al. (2015) um melhor ambiente de trabalho corresponde a uma área de concentração que diz respeito à criação da valor para os grupos de interesses.

De acordo com o exposto no PPP (2016, p.62),

os espaços das instituições de educação infantil devem ser pensados e organizados como um lugar rico de materiais e instrumentos, que estimule as vivências diversificadas das crianças com as diferentes linguagens, bem como o contato com a produção cultural da humanidade (PPP, 2016, p.62).

Dessa forma, ainda segundo o documento interno da escola A, toda a estrutura física da escola deve ser organizada de forma a permitir a livre movimentação das crianças na escola. Sendo assim, deve-se dispender esforços para organizar as salas, materiais e brinquedos de forma adequada, para dispor o mobiliário das mesmas, verificar a altura adequada dos móveis e dos painéis (chamada, calendário, números, alfabeto, rotina etc) e

transformar a sala de aula em um ambiente alfabetizador, com músicas, poemas e textos coletivos, valorizando sempre a produção dos alunos (PPP, 2016).

Ainda segundo o PPP (2016), além da sala de aula, outros espaços também são importantes para o processo educativo das crianças. Dessa forma, é imprescindível que outros espaços estejam disponíveis e adequados para as crianças realizarem atividades, como por exemplo: banho de sol, ducha, atividades motoras, brincadeiras, contato com a natureza, convívio com crianças de outra faixa etária etc. Também, os espaços externos à sala de aula, como: jardins, laboratórios de informática e de Ciências, pátios, quadras, bibliotecas, assim como espaços externos e vizinhos à escola, como parques e praças, devem ser explorados pedagogicamente pelos alunos e professores, uma vez que instigam ricas experiências pedagógicas.

Estas orientações sugeridas no PPP puderam ser observadas durante as visitas realizadas à escola, a qual possuía salas de aula organizadas e espaços externos adequados e bem cuidados (pátio, quadra, laboratórios de informática, bibliotecas, dentre outros). Na biblioteca encontra-se também a sala do PIP, local reservado, onde os professores trabalham atividades com alunos que eventualmente apresentem alguma dificuldade pedagógica. Existe também uma horta na escola, entretanto, uma vez que houve desistência da Cargill em ajudar a cuidar da mesma, este projeto encontra-se praticamente parado. Ainda que estes espaços da escola A, como o pátio, quadra, biblioteca estivessem sendo amplamente utilizados durante o período de realização das visitas, não foi observado, durante este período, nenhum contato dos alunos com os ambientes externos e vizinhos à escola, como parques e praças.

Além das condições de trabalho dos alunos, observou-se também como eram as condições de trabalho dos funcionários da escola A. As gestoras possuem sala de aula com cadeiras, mesas e materiais adequados para a execução de seus trabalhos e em bons estados; as auxiliares de serviços gerais possuem materiais adequados para seu trabalho (toucas de cabelo, luvas, talheres, panelas etc) e bancos para descansarem nos momentos de intervalos de suas atividades; os oficiais administrativos, durante o período de realização das visitas, possuíam materiais suficientes e disponíveis para realização de seus trabalhos; os pedagogos e professores possuem uma sala de aula ampla e dotada de computadores, mesas e cadeiras para realizarem atividades durante seus módulos e intervalos entre suas aulas (nesta sala os professores e pedagogos também se reúnem com as gestoras para discutir assuntos relacionados à escola e lancham durante os recreios das turmas). Na sala dos professores e pedagogos nem na sala da diretora e das vice-diretoras não há telefones para os funcionários se comunicarem, apenas a secretaria possui o aparelho para comunicação. Ainda, as cadeiras

da sala dos professores não possuem encostos ajustáveis para manter um bom apoio lombar, nem existe apoio de pés para que não haja pressão e compressão nas coxas, diminuindo eventuais problemas de circulação sanguínea dos colaboradores. Também no tocante aos materiais e recursos disponibilizados para os funcionários da escola, a secretaria da mesma adota alguns documentos de registro específicos, conforme anexo 11.

Ainda que, pelas observações diretas, a escola A aparentemente possui condições adequadas de trabalho tanto para os alunos quanto para os funcionários da mesma, um ponto negativo das atuais condições físicas da escola A foi citado durante a fala de um entrevistado:

O CNE (Conselho Nacional de Educação) estipula que deve haver no máximo 20 alunos por sala, entretanto existem em média 25 alunos por sala, para atender a demanda dos bairros que a escola atende (VICE-DIRETORA A, 2016)

Outro ponto observado durante as visitas à escola A, referente às condições de trabalho da mesma, foi a condição de trabalho do agente patrimonial. Este agente não é funcionário da escola, mas sim um funcionário terceirizado que trabalha por período determinado na escola, com a função de permitir a entrada e saída dos alunos (portaria). O mesmo possui apenas um banquinho para se sentar enquanto não está realizando sua atividade principal de cuidar da portaria da escola A. O agente patrimonial não possui uma sala ou livre acesso às salas da escola.

Dessa maneira, a respeito desta categoria, pode-se inferir que no geral é dada devida importância para as condições de trabalho dos alunos e funcionários da escola A, uma vez que as mesmas são adequadas e pensadas de forma a atender as necessidades dos interessados (VIDAL et al., 2015). Entretanto, o mesmo não acontece para os funcionários terceirizados (como o agente patrimonial), sendo este um ponto de deficiência da escola A, visto que devem ser atendidas as necessidades de todos os grupos de interesses da escola, e não apenas daqueles considerados como sendo os principais.

4.2.4 Estruturas organizacionais

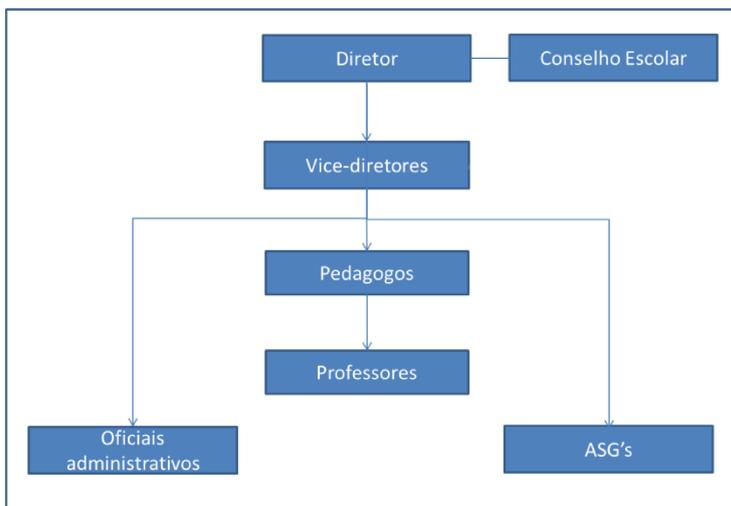
De acordo com o Regimento (2016) da escola A, a gestão escolar da mesma é constituída pela Diretora, Vice-diretores e Conselho Escolar legalmente habilitado ou autorizado pelo órgão competente. Adicionalmente, fazem parte da estrutura organizacional da escola A os pedagogos, os professores, os oficiais administrativos e os auxiliares de serviços gerais.

A estrutura organizacional de uma organização possui relação com o modo de gestão da mesma. Assim, pode-se verificar que diferentes tipos de modos de gestão possuem diferentes padrões de estruturas organizacionais.

O modo de gestão tayloriano, por exemplo, é caracterizado pela divisão do trabalho sendo esta direcionadora de uma estrutura organizacional mais centralizada, com níveis distintos entre os administradores e os executores das atividades. Já o modo de gestão tecnoburocrático caracteriza-se por uma pirâmide hierárquica desenvolvida e divisão do trabalho parcelada. O modo de gestão na excelência caracteriza-se por uma maior autonomia no trabalho, fato este refletido na estrutura organizacional de empresas ou organizações que adotem este tipo de gestão. O mesmo acontece com o modo de gestão participativo, caracterizado pela participação de todo o pessoal de uma organização, em diversos níveis (CHANLAT, 1996),

A partir das observações e análises dos documentos, foi possível elaborar um organograma ilustrativo da estrutura organizacional da escola A, conforme figura 2.

Figura 2: Organograma da escola A.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Sendo assim, a estrutura organizacional á qual a estrutura da escola A mais se aproxima é um mix entre a estrutura característica do modo de gestão tecnoburocrático (visto que apresenta uma pirâmide hierárquica desenvolvida e divisão do trabalho parcelada) e da estrutura característica do modo de gestão participativo (dado que apesar de não haver participação de todos os grupos de interesses na gestão da escola, há participação de alguns funcionários e *stakeholders* externos na gestão e nas atividades promovidas pela escola A).

Isto acaba gerando conflito, pois os dois modelos possuem lógicas diferentes, o que acaba acarretando em uma estrutura que não abarca nenhum modelo por completo, ocasionando obstáculos para que a gestão da escola se aproxime da gestão participativa, conforme já indicado na página 66.

4.2.5 Natureza das relações hierárquicas

No PPP (2016) não há nenhuma menção a esta categoria, entretanto foram encontrados alguns excertos no Regimento Escolar (2016) que dizem respeito à maneira como as relações hierárquicas são construídas na escola A, ou seja, a natureza das relações hierárquicas. Referente aos gestores da escola A, segundo o documento, o diretor e o vice-diretor são nomeados pela autoridade competente conforme normas vigentes. Ademais, há uma consulta popular para a função dos diretores da escola.

No que diz respeito ao Conselho Escolar, cada segmento deve eleger seus representantes e respectivos suplentes, e dentro do segmento dos servidores será obedecida a proporcionalidade abaixo descrita:

I – metade para professores;

II – metade para demais servidores da unidade municipal de ensino, garantindo a representação de no mínimo um servidor que não pertença ao quadro do magistério.

Ainda, cada representante terá um suplente, sendo ambos eleitos pelos membros de seus respectivos segmentos, em assembleia, para um mandato de dois anos, podendo haver recondução por uma única vez (Regimento Interno, 2016).

Já no que diz respeito aos demais funcionários da escola A, como, por exemplo, os orientadores/pedagogos, o Serviço de Orientação Educacional deve ser composto por Orientador Educacional legalmente habilitado e recrutado através de concurso público ou contrato temporário.

No que concerne às instituições e associações discentes e docentes da escola A, a mesma estimula a criação de Grêmios Estudantis livres pelo direito de ensinar e de aprender (PPP, 2016).

A partir do exposto nesta categoria é possível observar que há uma consulta popular para a função dos diretores, indicando influência dos grupos de interesses na formação da gestão da escola. No que diz respeito à nomeação dos membros do Conselho Escolar também há influência dos grupos de interesses da escola A (uma vez que representantes de cada segmento são eleitos por seus membros). Ainda, a promoção de criação e participação em

Grêmios Estudantis estimula o envolvimento de grupos de interesses – como os alunos, por exemplo – em atividades da escola. Ademais, assim como ocorre na categoria previamente apresentada, esta categoria também pode ser relacionada aos modos de gestão tecnoburocrático (por conta da existência de uma pirâmide hierárquica desenvolvida e divisão do trabalho parcelada) e participativo (influência dos grupos de interesses em órgãos de gestão, como por exemplo, o Conselho Escolar).

A partir das observações realizadas durante as visitas à escola, foi possível verificar a existência de aspectos destes dois tipos de modos de gestão ocorrendo em paralelo, visto que há especialização de tarefas e divisão do trabalho bem definidas, e que muitas atividades são realizadas em equipe, como por exemplo, a definição de metodologias de ensino e de como proceder com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

4.2.6 Organização do trabalho

A organização do trabalho, conforme apresentado no início desta seção, diz respeito à especificação do método, conteúdo e inter-relações entre cargos de modo a satisfazer os requisitos sociais e individuais dos ocupantes do cargo. Neste tópico são apresentados estes aspectos da organização do trabalho, na sequência.

4.2.6.1 Da especificação do método da organização do trabalho

Dentre os métodos, que satisfazem os requisitos organizacionais da escola A, encontram-se explícitos no PPP: a realização de rodas de conversa com os servidores da escola – com a finalidade de diagnosticar a realidade pedagógica e material da escola - dentro do calendário letivo, momentos de reuniões, módulos e dias escolares destinados à leitura em grupo de documentos como a Lei 11.444/12 (trata da Rede Pública pelo Direito de Ensinar e Aprender), a Carta de Princípios (elaborada pelos servidores da Rede Municipal de Uberlândia, em 2004), a Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e aprender em Uberlândia, o Plano Municipal de Educação, dentre outros.

Ainda, são realizadas reuniões com os pais para conversar sobre o que os mesmos entendem sobre qualidade da educação, e assim, melhorar o nível de qualidade oferecido pela escola. Apesar da participação frequente dos pais ser desejada pela escola A, a mesma ainda é incipiente, principalmente no que concerne aos pais de alunos que necessitam de

acompanhamento sistemático (PPP, 2016). Apesar de não ter sido observada nenhuma reunião durante o período de observação direta na escola A, durante este período foi possível observar a diretora conversando, algumas vezes, com familiares dos alunos, buscando resolver eventuais problemas de disciplina e assiduidade dos discentes.

De acordo com o exposto no PPP (2016), o mesmo movimento foi realizado com os profissionais da escola, que por sua vez discutiram sobre suas concepções a respeito de qualidade da educação. Este método propiciou a participação de pessoas mais tímidas, permitindo que as mesmas expusessem suas opiniões a respeito das concepções discutidas. Ainda no que diz respeito ao método, conjuntamente ao que diz respeito às inter-relações entre os cargos, a equipe interna da escola A enfatizou um método de trabalho como sendo bastante positivo: o trabalho em grupos, que vem sendo realizado por anos, e que compreende a realização dos módulos em conjunto, aproximando os professores e propiciando a troca de experiências pelos mesmos, a troca de informações referentes ao planejamento de atividades, de práticas pedagógicas diversificadas, dentre outros.

Durante visitas realizadas na escola A, foi possível observar que os professores e pedagogos trabalham em conjunto no que diz respeito à algumas atividades, como por exemplo a forma como os conteúdos devem ser passados aos alunos para facilitar a sua aprendizagem.

Diante do exposto, é possível observar que há envolvimento dos *stakeholders* na organização do trabalho da escola A, no que concerne ao método da mesma. Dentre estes grupos de interesses se encontram os: servidores da escola, pais e familiares dos alunos. Isso nos indica uma influência destes grupos de interesses nas práticas de gestão da escola, correspondentes a esta subcategoria, aproximando-a da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).

4.2.6.2 Da especificação do conteúdo da organização do trabalho

A partir da proposta apresentada pela Lei 11.444/2013, da Rede Pública pelo Direito de Ensinar e de Aprender (anexo 4), foram concretizadas algumas ações na escola A, com a finalidade de garantir uma escola gratuita e qualificada socialmente para os seus alunos. Algumas destas ações são apresentadas no quadro 5.

Quadro 5: Ações promovidas pela escola A e os *stakeholders* envolvidos.

Ação	Objetivos	Stakeholders envolvidos
Organização coletiva do “Guia de Orientações Teóricas/Práticas” elaboradas com gestores - Um convite a todos os profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo de 2016.	Apontar a metodologia de trabalho e os referenciais teóricos que nortearão o desenvolvimento da prática pedagógica nas escolas	Profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia
Rodas de conversa	Reflexão acerca dos problemas, demandas e proposições de ações para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem da criança	Profissionais da escola e a comunidade escolar .
Elaboração do <i>Plano de ação dos/as profissionais de cada ano de ensino – PAPAE</i> .	Anteceder a realização do planejamento individual do/a professor/a e auxiliar nas especificidades de cada agrupamento e/ou ano escolar, assim como, a metodologia, avaliação e os eixos de trabalho que devem estar presentes na Educação Infantil, Fundamental e de Jovens e Adultos.	Todos os profissionais da escola
Elaboração do Plano de Formação	Reflexão acerca das especificidades de cada Unidade Escolar, a partir das demandas levantadas nas rodas de conversa.	Todas as Unidades Escolares, segundo orientações enviadas pelo CEMEPE.
Visita técnica pedagógica e escuta ativa nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental	Acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições e oferta de orientações à equipe gestora, com finalidade maior de melhorar a qualidade da educação.	Professores e alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2016), a partir de Projeto Político Pedagógico da escola A, 2016.

Analisando o quadro acima é possível observar o envolvimento não só de grupos de interesses internos da escola A (professores e demais profissionais, alunos), mas também de grupos de interesses externos da escola A, como por exemplo, profissionais de outras Unidades Escolares e a comunidade escolar em geral. Sendo assim, nesta subcategoria, observa-se a participação destes grupos de interesses nas práticas de gestão da escola aqui analisada, aproximando-a, sob a perspectiva desta subcategoria, da gestão participativa ((LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).

4.2.6.3 Das competências dos gestores

De acordo com a definição de organização do trabalho exposta no início desta seção, a mesma diz respeito à especificação do conteúdo, método e inter-relações entre cargos de modo a satisfazer os requisitos sociais e individuais dos ocupantes do cargo. Sendo assim, as competências dos gestores que fazem parte da organização do trabalho da escola A e são apresentadas, em detalhe, no Regimento Escolar (2016) são apresentadas abaixo.

4.2.6.3.1 Das competências do diretor

De acordo com o apresentado em maiores detalhes no anexo 5, compete ao Diretor de Escola Municipal, além de outras atribuições que lhe forem conferidas pela Secretaria Municipal de Educação ou por leis ou regulamentos, ações como: realização de tarefas de planejamento, execução e controle de atividades administrativas e pedagógicas, participação e desenvolvimento de planos de educação e aprendizagem do aluno, convocação e liderança de reuniões. Mais especificamente, algumas atividades dizem respeito à articulação do diretor com os grupos de interesses internos e outras com os grupos de interesses externos da escola.

Relacionadas aos grupos de interesses externos, são algumas delas: participação de reuniões e de ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, atendimento à comunidade e incentivo da integração da escola com a mesma, comunicação com o Conselho Tutelar quando necessário e comunicação com familiares dos alunos para obtenção de informações.

Já no que diz respeito às atividades do diretor articuladas aos grupos de interesses internos da escola, é possível citar: comunicação e participação de atividades administrativas e pedagógicas em conjunto com os profissionais da escola, incentivo para os alunos participarem de Grêmios Estudantis, incentivo e promoção da integração dos grupos de interesses internos à escola, solicitação de aperfeiçoamento técnico e cultural dos funcionários da escola.

Diante do apresentado, é possível verificar que o há grande influência dos grupos de interesses internos e externos à escola nas competências do diretor, uma vez que muitas delas dizem respeito ao relacionamento da escola com seus *stakeholders* (Secretaria Municipal da Educação, Conselho Tutelar, comunidade, profissionais da escola, alunos).

Os itens XXXIV, XXXV e XXXVI do anexo 5 vão ao encontro do que afirmam alguns autores a respeito da necessidade de o diretor da escola ser um gestor da dinâmica

social, mobilizador e orquestrador de atores (LUCK, 2000), bem como incentivador de todos os atores envolvidos na escola, buscando estimulá-los e motivá-los (SILVA, KAYSER, 2013).

Ainda, durante as visitas realizadas, foi possível observar que a diretora realiza, com frequência, atividades de sua responsabilidade – corroborando com seus deveres, apresentados no Regimento Escolar– como, por exemplo, a assinatura (comprovação) do ponto de todos os funcionários que assinam folha de ponto. Outra atividade que a mesma realiza diariamente é conferir, em todas as salas de aula, se os professores se encontram na mesma e se as aulas começaram pontualmente e sem problemas. Em um momento, durante o segundo dia de visita, a diretora trabalhou em conjunto com uma pedagoga, tomando uma decisão sobre problemas de indisciplina relatados em uma sala de aula, por conta de dois alunos que estavam comprometendo o andamento das aulas. As mesmas optaram por trocar um dos alunos de sala de aula, após analisar a quantidade de alunos em cada sala de aula e após analisar o perfil das professoras (o aluno foi realocado para uma sala de aula com menor quantidade de alunos para não superlotar alguma sala, e também para uma sala regida por uma professora de pulso mais firme que a professora da prévia sala de aula do aluno realocado).

Apesar de realizar várias atividades relacionadas à gestão da escola e consoantes com seus deveres, foi possível observar, no último dia de visita à escola A, a diretora realizando atividades que são, na verdade, de outros servidores da escola. Uma destas atividades foi a utilização da máquina de xerox da escola para tirar cópias de materiais que os professores iriam precisar. Esta atividade é de responsabilidade de outro funcionário da escola A, mas visto que o mesmo não estava presente, a diretora a assumiu.

Dessa forma, é possível inferir que as práticas de gestão reais da diretora dizem respeito tanto a atividades de sua competência, quanto a atividades de competência de outros funcionários quando na ausência destes.

4.2.6.3.2 Das competências do vice-diretor

De acordo com o anexo 6, que apresenta detalhadamente as competências do vice-diretor, além das atribuições pertinentes à administração da coisa pública e aquelas contidas no Estatuto do Magistério, comuns a todos os ocupantes de cargos públicos, compete a ele atividades como: substituir,, representar e auxiliar o diretor, repassando-lhe informações; elaborar plano de trabalho e de atribuições dos funcionários; participar de reuniões

pedagógicas, administrativas e sociais da escola, encaminhar problemas do turno aos responsáveis. Ainda, o vice-diretor realiza atividades diretamente relacionadas a grupos de interesses internos ou externos.

Em relação às atividades relacionadas aos grupos de interesses externos da escola, compete ao vice-diretor atender aos pais e à comunidade escolar. Já em relação às atribuições que lhe competem, que dizem respeito aos grupos de interesses internos da escola, encontram-se ações como: repasse de reunião aos funcionários da escola, acompanhar alunos (entrada, saída, disciplina) e profissionais da escola (assiduidade, pontualidade), incentivo do bom relacionamento entre profissionais e alunos da escola.

Sendo assim, observa-se que dentre as atribuições do vice-diretor, algumas delas possuem grande influência dos *stakeholders* (pais, comunidade escolar, profissionais, alunos).

Durante as visitas realizadas, a vice-diretora do período encontrava-se fazendo a reformulação dos documentos internos da escola (PPP e Regimento Interno). Durante o terceiro dia de visita, assim que chegamos à escola, a mesma se encontrava realizando a atividade de acompanhamento da entrada dos alunos (conforme proposto pelo item XIX do anexo 6). Esta atividade, apesar de ser responsabilidade da vice-diretora, conforme apresentado no item XIX do mesmo documento anexo, é normalmente realizada pelo agente patrimonial contratado pela escola A. Neste dia, o agente patrimonial havia faltado ao serviço, sendo sua atividade realizada pela vice-diretora. A mesma nos informou que isso ocorre com frequência.

Para Brito e Carnielli (2011), o gestor, dentro de uma gestão escolar participativa, deve unir e coordenar a ação dos atores envolvidos no processo administrativo-pedagógico, concordando com o observado nas competências do vice-diretor que visam articular a escola com os grupos de interesses internos e externos a ela.

4.2.6.3.3 Das competências do Conselho Escolar

Segundo Finger e Piassa (2008) o Conselho Escolar é um processo coletivo e participativo de decisão, que pode contribuir para um modo de gestão democrático. Ao Conselho Escolar compete ações (descritas em detalhes no anexo 7) como: participar do desenvolvimento de documentos internos à escola e do calendário escolar, aprovar planos que visem a melhoria da qualidade de ensino, emitir parecer sobre desligamento de membros do Conselho, apreciar a prestação de contas dos recursos financeiros aplicados.

Algumas competências do Conselho Escolar dizem respeito à articulação do mesmo com grupos de interesses internos e externos à escola. A partir do anexo 7, é possível observar que o principal grupo de interesse externo com o qual o Conselho Escolar se articula é a Secretaria Municipal da Educação. O Conselho sugere estratégias para permanência do aluno na escola segundo orientações do órgão, propõe a ele parcerias entre escolas, pais, comunidade, instituições públicas e ONGs e aprova orçamentos de acordo com a disponibilidade financeira da Secretaria.

Outras competências do Conselho Escolar dizem respeito à sua articulação com grupos de interesses internos à escola, como por exemplo: apreciação e deliberação sobre problemas escolares dos alunos, recursos, representações dos profissionais da escola e opinião sobre ações a serem tomadas em caso de violência física ou moral envolvendo os grupos de interesses internos da escola.

Diante do apresentado, as atividades do Conselho Escolar sofrem grande influência dos grupos de interesses da escola (Secretaria Municipal da Educação, alunos e profissionais). A função de unir e coordenar a ação dos atores envolvidos no processo administrativo-pedagógico, sugerida por Brito e Carnielli (2011), apesar de não prescrita nas atividades incumbidas ao vice-diretor, pode ser observada nas competências do diretor e nas competências do Conselho Escolar (item XIII do anexo 7). Sendo a direção e o Conselho Escolar componentes da gestão da escola A, a mesma possui ações que vão ao encontro do sugerido pela literatura, a respeito da gestão participativa.

Além disto, em suma, nesta categoria foi possível observar que há grande influência dos *stakeholders* nas atividades que competem à direção e ao Conselho Escolar da escola A, bem como nos métodos e conteúdos da organização do trabalho. Dessa forma, sob a ótica desta categoria, as práticas de gestão referentes à organização do trabalho na escola A sofrem grande influência de alguns de seus *stakeholders* (como por exemplo, a Secretaria Municipal da Educação, o Conselho Tutelar, os familiares dos alunos, a comunidade, os profissionais e os alunos da escola), aproximando-a da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).

4.2.7 Políticas de gestão de pessoal

Apesar de a política de gestão de pessoal abarcar outros aspectos (como por exemplo, política salarial, política de recrutamento de pessoal) além destes apresentados nesta categoria, foi possível observar que, para a escola A, os pontos de maior relevância referentes

à política de gestão de pessoal são ligados a ações integrativas e promotoras de interações entre os colaboradores e à formação continuada dos profissionais da escola. Apenas estes aspectos da política de gestão de pessoal encontram-se apresentados, explicitamente, nos documentos internos da escola, e apenas estes aspectos foram observados nas visitas realizadas e nas conversas informais com os gestores da mesma.

No PPP (2016, p.149) da escola A, o tópico referente à Gestão de Pessoas aponta que tanto a equipe pedagógica quanto a equipe administrativa da escola desenvolvem, constantemente, “ações que visam promover a integração e a interação entre todos aqueles que nela se encontram, sejam por meio de reuniões ou de atendimentos individualizados, na tentativa, permanente, de valorizar os servidores, os alunos e seus familiares”.

Já no que concerne à gestão dos profissionais da escola A, é realizada uma avaliação de desempenho com os mesmos para verificar se os profissionais receberão uma progressão ou não. A mesma é realizada com todos os funcionários públicos do município, de acordo com o instrumental elaborado pela Comissão de Avaliação de Desempenho da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Em conversa informal com a diretora, a mesma confirmou a ocorrência da avaliação de desempenho e ainda complementou a informação, afirmando que a mesma ocorre com frequência anual. Esta avaliação é aplicada a todos os funcionários da escola, inclusive à diretora. Os funcionários da escola A recebem um *feedback* a respeito da avaliação que fizeram, com o intuito de identificar pontos fortes e pontos a serem melhorados em relação à seu desempenho. Além da avaliação de desempenho, os funcionários da escola A também são avaliados pela quantidade de cursos que fizeram durante o ano. Esta avaliação consiste na apresentação de certificados dos cursos realizados (principalmente do CEMEPE), sendo que o funcionário deve apresentar certificados que totalizem 60 a 120 horas de curso para que o mesmo consiga ter a progressão. Essa progressão consiste em um aumento salarial e ocorre uma vez por ano. Essa avaliação para conseguir aumento salarial é decorrente, dentre outras atividades a serem realizadas pelo profissional, do que a escola A chama de “formação continuada”. Caso os funcionários não apresentem esses certificados, não recebem punição alguma por isto, entretanto recebem uma progressão menor do que aquela recebida pelos que apresentarem os certificados, segundo este critério previamente exposto.

Essas informações, obtidas com a diretora da escola A, são corroboradas pelo exposto no Regimento da escola A, no qual é apontado que a formação continuada dos funcionários deve ocorrer por meio de estudos, encontros e cursos visando o seu aperfeiçoamento. Ainda, a formação continuada deverá ocorrer na própria escola (durante o cumprimento de um terço do módulo II), e onde melhor convier, durante o cumprimento de dois terços do módulo II, a ser

oferecido no CEMEPE, na própria escola ou em outro local. Mais especificamente, a formação continuada para educadores infantis ocorrerá na própria escola, durante uma hora semanal ou em outro local previamente designado pela Secretaria Municipal de Educação, desde que não seja prejudicado o atendimento aos alunos.

Segundo a diretora da escola A, em conversa informal, foi pontuado que há uma grande adesão, por parte dos profissionais da escola, aos cursos e atividades de aperfeiçoamento promovidas pelo CEMEPE.

Diante do exposto, as atividades de maior relevância dessa categoria, na escola A, são relacionadas ao estímulo de ações integrativas e promotoras de interações entre os colaboradores, além de incentivo ao aperfeiçoamento do pessoal. Uma vez que é alta a adesão dos colaboradores aos cursos e demais atividades promovidas pelo CEMEPE e são várias as ações integrativas promovidas pela escola (vide categoria “Os *stakeholders* na organização do trabalho”), é possível inferir que os a gestão da escola A, sob a perspectiva desta categoria, aproxima-se da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).

4.2.8 Sistemas de controle e avaliação de resultados

Neste tópico são apresentadas algumas orientações que visam controlar a assiduidade do aluno e orientações para realização das atividades de ensino e de avaliação com o intuito de conseguir ensinar e verificar o desempenho dos alunos de acordo com o que lhe foi transmitido.

No PPP (2016) encontram-se expostos alguns procedimentos e/ou ações voltados para melhoria dos índices de frequência e permanência na escola. Esta é uma forma de controlar os resultados almejados, no que diz respeito à assiduidade do aluno na escola A. Dentre os procedimentos citados no documento, encontram-se: retomada do conteúdo no qual o aluno apresentou dificuldade; aulas de atendimento às dificuldades no PIP, priorizando alunos do terceiro ano; solicitação aos pais, para que acompanhem, orientem e participem da vida escolar dos filhos; atividades diferenciadas com o intuito de reforçar aquilo que a criança ainda não conseguiu incorporar; garantia de um ambiente confiável, dentre outras ações.

No que diz respeito aos processos avaliativos, os mesmos devem seguir as orientações referentes ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil descritas nos anexos 8 e 9, para que seu desenvolvimento seja bem-sucedido.

Diante disto, é possível inferir que é de suma importância nesse processo de controle da assiduidade do aluno e nos processos avaliativos, os seguintes grupos de interesses: professores – tanto os das aulas regulares quanto os professores do PIP –, os alunos e os seus pais.

As maneiras de avaliar, externamente, os resultados da escola A podem ser observadas nos documentos internos da mesma (Regimento Escolar e PPP). No PPP (2016) da escola A é possível observar que a gestão de resultados educacionais, no que concerne aos alunos que estudam na escola A, se dá através da análise dos índices do Ideb e do Proalfa. Para cálculo destes índices, os alunos do terceiro e do quinto ano são submetidos a exames. Estes resultados apresentam-se satisfatórios, até o momento da pesquisa. A única crítica que a equipe interna da escola A apresenta em relação a estes exames externos é o fato de que existe uma prevalência dos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, excluindo-se, assim, as demais áreas de conhecimento que são preconizadas na legislação vigente, como por exemplo, a Arte, História, Educação Física, dentre outras.

No que diz respeito à qualidade da educação oferecida pela escola A, de acordo com fala obtida em entrevista realizada com a vice-diretora A, os familiares dos alunos da escola avaliaram-na como positiva, dado que 70% dos familiares dos alunos mostraram satisfação plena com a escola, segundo questionário feito com os mesmos dois meses antes do momento da entrevista. Não houve nenhum documento que mostrasse o percentual de satisfação dos demais grupos de interesses da escola.

Dessa forma, existe influência de alguns grupos e interesses nesta categoria, sendo os principais deles os professores, alunos, pais de alunos (no controle da assiduidade e nos processos avaliativos internos) e o governo e os familiares dos alunos (nas avaliações externas da escola e na avaliação da qualidade de ensino da mesma, respectivamente). Este fato aproxima a escola A, sob a perspectiva desta categoria, da gestão participativa ((LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).

Nesta seção foram apresentados e analisados os dados coletados na escola A. Na primeira categoria analisada (*Stakeholders*), foi possível verificar que é dada maior importância a alguns *stakeholders* em detrimento a outros – indo de encontro ao proposto por Freeman e McVea (2000) –, o que acarreta na não participação de alguns grupos de interesses em atividades de gestão da escola, e até mesmo no desconhecimento do processo de gestão por parte de alguns de seus *stakeholders*. Isso faz com que a gestão da escola A se distancie da gestão participativa em alguns aspectos desta categoria (“A visão dos gestores: Quem são os *stakeholders*?”, “Familiaridade com os processos de gestão” e “Os *stakeholders* na

organização do trabalho”) e se aproxime da mesma no aspecto “Obtenção de recursos e o relacionamento com os grupos de interesses”, dado que é imprescindível o envolvimento de alguns grupos de interesses nas atividades promovidas pela escola, para que esta consiga obter recursos próprios.

Em relação aos objetivos da escola A e os objetivos de seus grupos de interesses, foi observado que para ambos os casos, existem objetivos conflitantes. Observou-se também uma divergência também quando são comparados os objetivos da escola A com os objetivos de seus *stakeholders*, indo ao encontro do apresentado por Alsos et al. (2011), a respeito da existência de um conjunto de metas conflitantes na organização com as quais a mesma tem que lidar. Em relação aos valores e filosofia de gestão da escola A foi possível verificar que os principais valores da escola A são o trabalho em equipe, o trabalho humanizador, o respeito, o conceito de “família” entre os funcionários da escola, a preocupação com o meio ambiente, a ética e a moral. A filosofia de gestão da escola A, por sua vez, é pautada na escuta e na observação diárias e na gestão servidora.

Em relação às condições de trabalho da escola A, a partir das observações e da análise documental, foi possível inferir que, no geral, é dada devida importância para esta categoria, uma vez que as mesmas são adequadas e pensadas de forma a atender às necessidades dos interessados (VIDAL et al., 2015). No tocante às categorias “estrutura organizacional” e “natureza das relações hierárquicas”, observou-se uma aproximação do modo de gestão da escola A com dois tipos de modos de gestão propostos por Chanlat (1996): o modo de gestão tecnoburocrático e o modo de gestão participativo. Ainda, na categoria “Natureza das relações hierárquicas”, observou-se características do modo de gestão participativo (grande influência dos grupos de interesses na escolha e composição da equipe gestora da escola); e características do modo de gestão tecnoburocrático (aproximação com a existência de uma divisão de trabalho parcelada, visto que o ingresso de profissionais na escola é feito a partir de suas especializações, uma vez que é realizado por meio de concursos públicos ou contratos temporários).

Na categoria “Organização do trabalho” foi possível observar que há grande influência dos *stakeholders* nas atividades que competem à direção e ao Conselho Escolar da escola A, bem como nos métodos e conteúdos da organização do trabalho, aproximando a gestão da escola à gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012). Também na categoria “Políticas de gestão da pessoal” foi possível observar uma aproximação da gestão da escola A com a gestão participativa, visto que, nos aspectos analisados desta categoria (aperfeiçoamento de pessoal, avaliação de desempenho e atividades

integrativas promovidas pela escola), é alta a adesão dos colaboradores e é eficaz o sistema de avaliação utilizado.

Na última categoria analisada para a escola A (“Sistemas de controle e avaliação de resultados”), observou-se influência dos grupos de interesses, sendo os principais deles os professores, alunos, pais de alunos (no controle da assiduidade e nos processos avaliativos internos), o governo e os familiares dos alunos (nas avaliações externas da escola e na avaliação da qualidade de ensino da mesma, respectivamente).

Diante do exposto, é possível citar alguns pontos fortes referentes às práticas de gestão exercidas pela escola A: a participação de alguns grupos de interesses internos (professores, pedagogos, oficiais administrativos e ASGs) na reformulação do PPP, a opinião dos alunos, familiares e funcionários é considerada ao levantar a situação atual da escola e ao identificar a concepção que os mesmos têm de uma educação de qualidade, a participação de atores sociais (alunos, pais e familiares, vizinhança) nas atividades promovidas pela escola para obtenção de recursos próprios, condições de trabalho adequadas para a realização das atividades da escola e a alta adesão dos profissionais da escola aos cursos e demais atividades promovidas pelo CEMEPE no programa de formação continuada. As recomendações à escola A, referentes a sugestões de melhoria em suas práticas de gestão, encontram-se apresentadas no capítulo a seguir, no item 5.1.

4.3 Caracterização da escola B

A escola de menor Ideb da cidade de Uberlândia, aqui denominada como escola “B”, funciona desde o ano de 1997. Quando projetada, a escola possuía o objetivo de atender apenas alunos de 1º ao 5º ano. A escola B começou seu funcionamento atendendo turnos da manhã e da tarde, usufruindo, para tal, de 18 salas de aula. A partir de 2004 a escola B passou a ser anexa de outra escola, atendendo a demanda por vagas para alunos de 6º ao 9º ano. Em 2007, com o aumento da demanda, a quantidade de salas destinadas a alunos do 6º ao 9º ano aumentou, fazendo com que a escola possuísse dez salas destinadas apenas a alunos deste ano.

A escola B possui um *site* e um blog, nos quais é possível conhecer muitas das atividades lá desenvolvidas, como por exemplo, festas e demais eventos que contam com a participação da comunidade escolar.

A escola B possui um horário de funcionamento das 07h00 às 17h30min, atendendo a aproximadamente 1190 alunos e contando com 135 funcionários, sendo que 85 são

professores. A estrutura física da escola corresponde a 2.660 m² de área construída, contando com as seguintes dependências:

- 19 salas de aula;
- 01 sala de atendimento odontológico;
- 01 almoxarifado;
- 04 banheiros para os alunos (02 no andar térreo e 02 no andar superior);
- 02 banheiros para os funcionários;
- 01 laboratório de artes;
- 01 laboratório de ciências;
- 01 laboratório de informática;
- 01 biblioteca composta de 02 salas (com sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado e sala para PIP – Programa de Intervenção Pedagógica);
- 01 sala de mecanografia;
- 01 sala para secretaria;
- 01 sala para professores;
- 01 sala para especialistas;
- 01 sala para direção;
- 01 área de cultivo de hortaliças e jardins arborizados nas partes lateral e frontal da escola;
- 01 quiosque;
- 01 quadra esportiva coberta;
- 01 palco para apresentações;
- 01 pátio coberto;
- 01 refeitório;
- 01 cantina com banheiros (feminino e masculino), copa e cozinha;
- 02 vestiários (feminino e masculino).

4.4 Apresentação e categorização de dados da escola B

Neste tópico serão apresentados dados coletados através da triangulação dos mesmos (análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações diretas), bem como sua análise a partir da utilização da análise de conteúdo. A apresentação e análise dos dados encontram-se apontadas por categoria estudada.

4.4.1 *Stakeholders*

4.4.1.1 A visão dos gestores: Quem são os *stakeholders*?

A partir das falas obtidas nas entrevistas realizadas com os gestores da escola B, foi possível inferir que os *stakeholders* mais importantes sob o ponto de vista destes gestores, são principalmente os alunos, seus familiares e os funcionários da escola (principalmente os professores). Quando questionados se acreditavam que os objetivos da escola eram iguais aos objetivos dos grupos de interesses da mesma, algumas das falas explicitaram quem são os *stakeholders*, sob o ponto de vista de alguns interessados da escola.

Você fala dos pais ou dos funcionários daqui? (DIRETORA, 2016)
 [...] para os pais isto é visto como garantir um futuro melhor aos filhos, aos professores ensinar da melhor forma possível, ao pessoal da secretaria, atender da melhor forma [...] até mesmo o governo, é o foco deles também o melhor para o aluno (VICE-DIRETORA A, 2016).
 [...] todos ao seu modo, os pais com os recursos para subsidiar essa formação, os professores para ensinar, todos sempre interessados das nossas crianças (VICE-DIRETORA B).

A partir do exposto, é possível observar que os grupos de interesses mais lembrados pelos gestores foram os alunos, seus pais e familiares, os funcionários da escola e o governo; e vários grupos de interesses não são citados nas falas dos entrevistados, como por exemplo, o sindicato, a comunidade, entidades sociais (BRITO, 2011). O governo é um *stakeholder* que foi citado por apenas uma gestora da escola (vice-diretora A), enquanto que outros grupos de interesses – como os alunos, pais e os funcionários da escola, principalmente os professores - aparecem com mais frequência nas falas dos entrevistados.

4.4.1.2 Familiaridade dos *stakeholders* com os processos de gestão

No PPP (2014) da escola B é possível verificar o apontamento de assuntos relacionados a agentes externos à escola, como: a convivência interna e externa junto à comunidade, as formas de relacionamento com os pais e comunidade, os projetos e programas que a escola desenvolve com alguns agentes externos. Diante disto, pode-se observar que existem algumas ações que tendem a aproximar a comunidade escolar da escola. Entretanto, a partir das falas dos *stakeholders* entrevistados, quando questionados se conhecem o processo

de gestão da escola B, os entrevistados que o desconhecem (54,54% dos entrevistados a respeito desta temática) superaram os que o conhecem (45,46%).

Dentre os *stakeholders* que conhecem o processo de gestão da escola encontram-se, os supervisores, em sua totalidade, e dois dos três professores entrevistados.

Conheço sim, nas reuniões que nós temos eu sempre participo com algumas questões que são apresentadas pela diretora e pela vice. Agora em termos de decisões mais importantes aí é só mais com elas mesmo (SUPERVISOR A, 2016).

Conheço sim, acho que até por eu fazer parte do conselho [...] (SUPERVISOR B, 2016)

Conheço sim, mesmo não sendo mais diretora da escola eu sempre procuro saber sobre os acontecimentos, até mesmo para tentar ajudar de alguma forma as meninas, mas eu vejo que elas também sempre procuram fornecer todas as informações que são necessárias (SUPERVISOR C, 2016).

Conheço sim. A diretora é uma pessoa muito cuidadosa com isso, sempre muito participativa. Mesmo que seja um tema que a gente sabe que se dependesse só dela... ela seria contra, ela pega vai e busca ouvir o pessoal. Até os funcionários mais novos são consultados de forma muito direta, acho isso ótimo, sabe dá mais credibilidade ao trabalho do professor (PROFESSOR C, 2016).

Conheço o que é relativo ao PPP, Regimento Interno, pois é sempre meio que recomendado a leitura, a apresentação de tais certificações. Agora já em partes estratégicas, como você diz, isso já é mais papel da diretoria, das vices também. Eu sei mais do que envolve decisões relativas com as aulas, minhas turmas (PROFESSOR A, 2016).

A partir das falas acima, pode-se observar que os funcionários que conhecem o processo de gestão, também participam do mesmo através de: reuniões, Conselho, leitura dos documentos internos à escola (Regimento Escolar e PPP). Apesar de o entrevistado “Professor C” afirmar que a diretora é “muito participativa”, pode-se verificar, a partir da fala do Professor A que “em partes estratégicas [...] é papel da diretora”. Isso pode ser confirmado pelo fato de que a maioria dos entrevistados não conhece o processo de gestão. Os *stakeholders* que afirmaram não conhecer o processo de gestão da escola B correspondem a ambas as secretárias entrevistadas, a todos os auxiliares de serviços gerais entrevistados e a um professor da escola B.

Não, eu conheço mesmo só os aspectos de funcionamento básico [...] (PROFESSOR B, 2016)

Não... conheço muito pouco [...] (SECRETÁRIA A, 2016)

Não, eu sei muito por conta do lugar que fico aqui na escola, aí acaba que tenho mais contato com a diretora, com as duas vice, pois eu trabalho nos dois turnos e fico mais participando somente quando tem as reuniões de funcionários mesmo, que aí tenho a oportunidade de conversar... e falar (SECRETÁRIA B, 2016).

Conheço não [...] (ASG A, 2016).

Não, eu também nem tenho muito conhecimento para isso (ASG, 2016).

Gestão não, talvez alguém que faça parte do conselho escola sim, mas eu mesma só sei o básico, mas tem muitas reuniões onde a gente pode falar... eu mesma já dei sugestões e depois elas organizaram como podia fazer, mas eu não conheço muito não (ASG C, 2016).

A partir das falas supracitadas dos entrevistados, observa-se que estes *stakeholders* não conhecem o processo de gestão. Sendo assim, visto que a maioria dos entrevistados não possui familiaridade com o processo de gestão da escola B, é possível inferir que, sob a ótica desta categoria, a escola se distancia da gestão participativa proposta por Luck (2009).

4.4.1.3 Os *stakeholders* na organização do trabalho

No Regimento interno (2012) da escola B é possível verificar grande importância dada à família dos alunos, como *stakeholders* prioritários da escola, sendo que no documento existe uma seção inteiramente dedicada aos direitos dos pais e responsáveis legais pelos alunos. Também no PPP (2014) da escola B observa-se importância dada à família dos discentes, em uma seção dedicada à “Convivência interna e externa junto à comunidade”, na qual é dada atenção especial para a família dos discentes.

Com relação às famílias procuramos fazer o máximo para um bom relacionamento e inclusão de todos onde cada um assuma a responsabilidade e o compromisso na construção de uma educação cidadã [...] A família tem que trabalhar unida com a escola, pois juntos são a base para pensar a formação do cidadão para participar, conscientemente, das transformações da sociedade no sentido de reduzir as desigualdades, impedindo a exclusão social (PPP, 2014, p.13).

Já no que diz respeito à comunidade escolar, no PPP existe um tópico inteiramente dedicado à condição sócio-econômica-cultural da comunidade escolar, no qual são descritas algumas atividades e características da comunidade da qual a escola faz parte. Neste tópico são descritos o comércio local, a infraestrutura do bairro, dentre outros aspectos da vizinhança da escola B. Complementarmente ao exposto neste tópico e na seção previamente mencionada do PPP, existe ainda, neste documento, outra seção – “Formas de relacionamento com os pais e comunidade” - na qual é dado destaque para o relacionamento da escola com os pais e com a comunidade propriamente dita. De acordo com o exposto nesta seção do PPP, o relacionamento com os pais e a comunidade em geral acontece através de projetos desenvolvidos nessa escola como também da ajuda do Conselho Escolar, cujos membros contribuem para o desenvolvimento do projeto pedagógico, da aprovação de propostas de contas de recursos financeiros, dentre outras.

Ainda no que concerne à comunidade, a escola B mantém relacionamento com a mesma também através da oferta de suas dependências para a realização de diversas atividades, tais quais encontros, palestras e cultos cujos participantes são membros de igrejas.

As dependências da escola B são utilizadas pela comunidade através de um prévio agendamento. Até 2014 a escola B disponibilizava seu espaço físico também para festas particulares de casamentos, aniversários e outros. Entretanto, a partir de 2014, o Conselho Escolar definiu que a escola não mais disponibilizaria suas dependências para eventos particulares.

No que diz respeito à participação dos grupos de interesses em atividades gerais promovidas pela escola B, quase todos os *stakeholders* entrevistados (exceto uma secretária e um auxiliar de serviços gerais) afirmaram participar, com frequência, de ao menos alguma atividade promovida pela escola B:

Tem o dia da família, que é uma atividade que eu consegui participar ano passado e eu vi que realmente é muito legal [...] Tem o momento da festa junina que nós todos participamos com nossos familiares e colegas de trabalho [...] Além disso, tem a parte das reuniões com os pais e as reuniões frequentes e também as extraordinárias do conselho, ao qual eu faço parte (SUPERVISOR B, 2016)

A escola sempre foi muito criadora de projetos e programas, sejam eles internos ou externos com a comunidade [...] Tem o projeto da flauta doce, os projetos que sempre falam da miscigenação, atividades com pais, o dia da família, apresentações de trabalhos com temas de racismo, preconceito [...] Tem também as reuniões [...] sempre procuro ter uma participação muito presente e de forma a auxiliar o trabalho e crescimento da escola (SUPERVISOR C, 2016).

Sempre tem aquelas apresentações da flauta doce [...]. Tem as apresentações para as mães [...] isso fora as reuniões que já são previstas pelo calendário [...] Eu sempre...gosto de vir, uma vez até trouxe minha mãe e meu marido (PROFESSOR C, 2016).

Tem o dia da flauta doce [...] tem dia de leitura das crianças e eu participo sempre (ASG C, 2016).

Já, sempre no dia das mães tem algo na escola... dia das brincadeiras com os pais... a secretaria sempre manda convite de alguma apresentação (RESPONSÁVEL POR DISCENTE, 2016).

A fala do entrevistado “Responsável por discente” concorda com o apontado por Finger e Piassa (2008) que sugerem trazer os pais para o convívio da escola, como forma de promover a participação na gestão.

A Secretária A e o Auxiliar de Serviços Gerais B afirmaram não participar com frequência – apesar de já terem participado alguma vez – de atividades promovidas pela escola.

Sim, já participei de muitas dessas atividades [...] A gente acaba que não participa muito, pois sempre tem muito serviço aqui de secretária, mas sempre somos informados e convidados (SECRETÁRIA A, 2016).

Tem a festa junina, o dia das crianças tocar os instrumentos... o dia que vem as mães e os pais pegar as notas, mas ai eu só venho na festa junina mesmo (ASG B, 2016).

Ademais, existem projetos e programas que a escola B realiza durante o ano letivo e que contam com a participação de alguns *stakeholders*.

Quadro 6: Atividades promovidas pela escola B e a participação dos *stakeholders*.

Projeto/ Programa	Stakeholders
JARDIM	Escola, Horto Municipal, Camaru
PROJETO DOCE HARMONIA - FLAUTA DOCE	Responsáveis pelos alunos, professores e alunos
ESCOLINHA DE FUTSAL JOVENS DE CRISTO	Alunos, responsáveis pelos alunos, empresas
PROJETO INTERDISCIPLINAR: RAÍZES DA ÁFRICA	Pedagogos, professores e alunos
PROGRAMA SAÚDE BUCAL	Agentes de saúde, dentistas e alunos
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	Profissionais da educação e de outras áreas, família, professores

Fonte: Elaborado pela autora (2016), a partir de Projeto Político Pedagógico (2014) da escola B.

O primeiro projeto apresentado no quadro 6 conta com alguns *stakeholders* fornecedores de recursos para a execução do projeto: o esterco animal é adquirido no Camaru, para poder resolver e enriquecer a terra da horta; e as mudas são adquiridas no Horto Municipal. O Projeto Doce Harmonia – Flauta Doce, apesar de possuir nos pais, professores e alunos seus *stakeholders* principais, também utilizou como recursos alguns locais para apresentação, como por exemplo, o Teatro de Bolso – Mercado Municipal. O projeto “Escolinha de futsal Jovens de Cristo” foi desenvolvido pelo pai de um aluno da escola B e conta com empresas para financiar o lanche, o material esportivo utilizado pelos alunos e a participação dos mesmos em campeonatos. Ainda, neste projeto, a participação dos pais e responsáveis dos alunos é imprescindível uma vez que os mesmos devem acompanhar os alunos nos treinos e jogos.

A partir do quadro 6 é possível inferir que os agentes sociais que mais participam dos projetos e programas desenvolvidos pela escola B são os professores e os responsáveis e familiares dos alunos (os professores participam de 50% dos projetos e programas desenvolvidos na escola, bem como os responsáveis e familiares dos alunos). Apesar aparecerem em um único projeto, outros agentes sociais também merecem destaque na

participação dos projetos desenvolvidos pela escola B (Horto Municipal, Camaru, Agentes de saúde etc).

Além dos projetos nos quais participam diversos *stakeholders* da escola B, a escola também fez algumas parcerias pontuais no ano de 2014:

I – PIBID – UFU: iniciativa de construção coletiva entre a Universidade e a escola B, na qual alunos do curso de Ciências Biológicas da UFU desenvolvem um projeto cujo objetivo é proporcionar aos licenciandos uma formação docente inicial.

II – DOCE HARMONIA NO BAIRRO “X” – “CIRANDAS”: O objetivo deste projeto é desenvolver oficinas de Flauta Doce com um conjunto de 100 alunos, sendo estes alunos da escola B e de outra escola situada próxima a ela.

Diante do exposto, essa subcategoria nos permite inferir que a comunidade e a família são os principais grupos de interesses externos que influenciam os processos de gestão da escola (importância dada a estes *stakeholders* nos documentos internos da escola, participação dos mesmos em projetos e em conselhos). Outros grupos de interesses (Ufu, Camaru, Horto Municipal, escolas próximas à escola B, dentre outros), apesar de não possuírem participação nas atividades de gestão da escola, possuem influência em outras atividades relacionadas à organização do trabalho da mesma, como por exemplo, os projetos e programas promovidos pela escola B.

4.4.1.4 A obtenção de recursos e o relacionamento com os grupos de interesses

No que diz respeito à obtenção de recursos, a escola B possui como principais fontes: recurso proveniente do Poder Público (recurso municipal) e recurso próprio. De acordo com o apresentado no PPP (2014) da escola B, o recurso municipal é destinado para a conservação e manutenção de equipamentos e do prédio escolar, bem como para a aquisição e manutenção de aparelhos de som, televisão, vídeo, dentre outros. Já os recursos próprios são utilizados para fornecimento de alimentação complementar aos alunos, complementar o material escolar dos mesmos, adquirir livros didático-pedagógicos, uniformes, materiais esportivos, participar de programas e serviços de educação e saúde.

Segundo o PPP (2014) da escola B, o recurso próprio é proveniente de: doações, renda do barzinho da escola, festas e outras formas de contribuição, como por exemplo, aquelas provenientes de pais ou responsáveis, de outras pessoas da comunidade, de entidades privadas. Os compradores dos produtos ofertados no barzinho da escola são os alunos, e os compradores das festas promovidas são principalmente os familiares dos alunos e a

comunidade. Sendo assim, estas ações promovem uma maior participação dos *stakeholders* nas atividades da escola B.

Diante deste contexto, é possível inferir que quanto maior a participação dos *stakeholders* nas iniciativas promovidas pela escola B, maior será a possibilidade de arrecadação de recursos financeiros próprios. Sendo assim, os grupos de interesses exercem grande influência sobre a obtenção de recursos próprios da escola B.

Em suma, nesta categoria foi possível observar que os grupos de interesses mais relevantes, sob a ótica dos gestores, são os alunos, seus pais e familiares, os funcionários da escola e o governo. Alguns *stakeholders* (como as entidades sociais, por exemplo) apontados na literatura (BRITO, 2011), não foram lembrados pelos gestores durante as entrevistas. Foi observado também que a maior parte dos entrevistados desconhece o processo de gestão da escola (54,54%). Nos documentos internos da escola B observa-se uma maior importância dada à comunidade e aos familiares dos alunos. Sendo assim, uma vez que alguns *stakeholders* são lembrados e mencionados com maior destaque, em detrimento a outros (entidades sociais, governo), a gestão da escola B se distancia da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012) em alguns aspectos (“familiaridade com os processos de gestão” e “A visão dos gestores: Quem são os *stakeholders*?”). Em contrapartida, todos os entrevistados afirmaram já ter participado, ao mesmo uma vez, de atividades promovidas pela escola, voltadas para estreitar o relacionamento da mesma com outros *stakeholders*. Sendo assim, tanto neste aspecto desta categoria quanto no aspecto relacionado à obtenção de recursos próprios, há grande envolvimento e influência dos grupos de interesses, fazendo com a gestão da escola B se aproxime da gestão participativa, quando analisada sob estes aspectos específicos.

4.4.2 Objetivos, valores e filosofia de gestão

Nesta seção, primeiramente são apresentados os objetivos gerais da escola e é feito o levantamento de quais grupos de interesses esses objetivos tratam. Na sequência são apresentados os objetivos específicos do Ensino Fundamental (declarados no Regimento interno da escola B) e a influência que os *stakeholders* exercem sobre os mesmos. Em seguida é realizada uma comparação entre os objetivos da escola B e os objetivos dos *stakeholders*, verificando possíveis conflitos ou convergências. Por fim são apresentados e analisados os valores e filosofia de gestão da escola, através da análise documental (Regimento Escolar e

PPP), observação direta e das respostas dadas às entrevistas realizadas com os *stakeholders* da escola B.

4.4.2.1 Objetivos da escola

Os objetivos que a escola B se propõe a alcançar, de acordo com seu Regimento (2012), dizem respeito ao desenvolvimento e à formação do aluno, ao estímulo da criticidade do aluno perante a sociedade da qual faz parte e à integração do mesmo com a sociedade em que insere (através do desenvolvimento de atividades que integrem a sociedade e a comunidade, por exemplo).

Convergente ao item VIII do anexo 10, grande parte das falas dos entrevistados (53% dos entrevistados) apontaram a importância de se passar conhecimento ao aluno, no que diz respeito aos objetivos da escola, conforme indicado em algumas falas dos entrevistados abaixo:

Eu acredito que é fornecer conhecimento aos alunos, dar as matérias e oferecer as condições que eles precisam para conseguir maiores conhecimentos (DIRETORA, 2016).

A escola é uma instituição de formação, então eu acho que o objetivo dela sempre deve ser fornecer conhecimento aos alunos (PROFESSOR B, 2016).

Ahh... o objetivo é passar conhecimento aos alunos, acho que o principal é isso (SECRETÁRIA A, 2016).

Passar muito conhecimento aos meninos, fazer um papel educador (ASG C, 2016).

Ainda, o outro objetivo mais destacada na fala dos entrevistados foi o objetivo que diz respeito a ensinar os alunos. Este objetivo encontra-se presente em itens como o “VII” e o “X” do anexo 10 e pode ser identificado na fala de 46,67% dos entrevistados.

Ensinar, mostrar as atividades (ASG B, 2016).

O papel da escola é sempre o de ensinar (SUPERVISOR A, 2016)

O primordial é ensinar os alunos, isso sem dúvidas. Dando é claro todo um suporte, que envolve uma série de pessoas, país, professores, diretores, mas o objetivo é ensinar, isso não só conteúdo, mas infelizmente até questões iniciais de educação, já que nem sempre vem de casa (VICE-DIRETOR B, 2016).

Acho que a escola deve ensinar as crianças...oferecer ideias, contato com conhecimento (RESPONSÁVEL POR DISCENTE, 2016).

Ainda que presente em poucas falas dos entrevistados (13,33% dos entrevistados fizeram menção a este aspecto), a importância dos *stakeholders* (assim como citada no item III do Regimento interno da escola B) apareceu em duas destas falas, nas quais foi apontado

que o conhecimento deve, também, ser disseminado a outros grupos de interesses da escola, como os pais, por exemplo.

Os objetivos da escola são concentrados em disseminar conhecimento não só aos alunos, mas todos os que estão a sua volta. É teoricamente contribuir com a formação de um conjunto de pessoas para fomentar a criação de um ambiente mais adequado de cultura, conhecimentos práticos e saberes (SUPERVISOR B, 2016).
Objetivo da escola é ensinar, passar conhecimento, proporcionar esse conhecimento a quem estiver interessado, isso não somente aos alunos, mas pais também (PROFESSOR C, 2016).

Já no que concerne aos objetivos específicos do Ensino Fundamental da escola B, os mesmos remetem ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e da criticidade do aluno, à compreensão do meio no qual ele se insere e ao fortalecimento de vínculos do mesmo com a família, à criação de laços de solidariedade e tolerância.

Sendo assim, pode-se dividir os objetivos da escola em quatro níveis: (a) um conjunto de profissionais acredita que o objetivo da escola reside na transmissão do conhecimento ao aluno, (b) outro conjunto de profissionais acredita que o objetivo da mesma é ensinar os alunos e ,complementarmente ao primeiro nível, (c) outro conjunto de profissionais acredita que o objetivo da escola é transmitir conhecimento não só aos alunos, mas também aos demais grupos de interesses da escola e, ainda (d) segundo o Regimento da Escola B, os objetivos da escola dizem respeito ao desenvolvimento e à formação do aluno, ao estímulo da criticidade do aluno perante a sociedade da qual faz parte e à integração do mesmo com a sociedade em que insere.

Os objetivos citados no Regimento Escolar (2012) e alguns aspectos observados nas falas dos entrevistados vão ao encontro do que afirma Luck (2009), que diz que a gestão escolar é um meio de realizar ações que atendem a população, além de respeitar e considerar as diferenças dos seus alunos, de promover o acesso e construção do conhecimento e fornecer condições para que o aluno saiba enfrentar criticamente os desafios que possam vir a enfrentar, tornando-se um cidadão ativo.

Em suma, os objetivos da escola podem ser divididos em quatro níveis (transmissão de conhecimento ao aluno, transmissão de conhecimento aos demais interessados, ensino aos alunos, e desenvolvimento e formação do mesmo, estimulando sua criticidade) e são construídos a partir do atendimento dos interesses de alguns *stakeholders* específicos e do seu relacionamento com a escola (comunidade, alunos, familiares, funcionários, sociedade). Outros grupos de interesses não são tratados nos objetivos da escola B (como por exemplo, o governo, a Secretaria de Educação, outras escolas).

4.4.2.2 Objetivos dos *stakeholders* da escola B

A partir das entrevistas realizadas com diferentes *stakeholders* da escola B, foi possível extrair excertos das falas dos entrevistados, os quais nos permitiram analisar o alinhamento dos objetivos dos diversos grupos de interesses entrevistados.

Cuidar para que todas as atividades da escola sejam cumpridas da forma correta, assim seja cuidando para que os professores tenham maior cuidado com os alunos, ensinar as matérias e cuidar de tudo aqui da escola [...] (DIRETORA, 2016).

Cuidar para que a escola tenha o máximo aproveitamento de todas as oportunidades e funções, cuidar para que os professores façam um bom trabalho, que os pais sejam bem informados, que a escola funcione corretamente e faça um bom trabalho (VICE-DIRETORA A, 2016).

Realizar um acompanhamento adequado aos professores e alunos (SUPERVISOR A, 2016).

Articular com os professores para desenvolver um bom trabalho [...] contribuir com o crescimento da escola (SUPERVISOR B, 2016).

Atender todos os envolvidos pela organização da escola da melhor maneira possível [...] (VICE-DIRETORA B, 2016)

Meu objetivo é entender as demandas de todos que chegam aqui na secretária e realizar um atendimento de qualidade (SECRETÁRIA A, 2016).

Meu objetivo é atender todos que vem me perguntar algo, atender com respeito, atenção, e também passar as coisas que vejo aos responsáveis pela escola. (ASG A, 2016).

Ensinar os alunos [...] (PROFESSOR A, 2016).

Meu objetivo é fornecer a melhor educação ao meu filho (RESPONSÁVEL POR DISCENTE, 2016).

A partir das falas dos entrevistados na escola B, é possível dividir os objetivos dos grupos de interesses entrevistados em três níveis: (a) assegurar a execução de atividades conforme o planejado, bem como o trabalho dos profissionais, (b) entender e atender as demandas dos envolvidos na organização da escola, (c) ensinar o aluno.

A existência de diferentes objetivos entre os grupos de interesses entrevistas vai ao encontro do constatado por Alsos et al. (2011) em estudo no qual os autores observaram a existência de um conjunto complexo de metas conflitantes dos grupos de interesses das organizações estudadas.

Também nas observações foi possível constatar o que é apontado na literatura, visto que muitos alunos consideram a escola com um lugar de lazer, e não de aprendizado. Sendo assim, seus objetivos vão de encontro aos objetivos de muitos profissionais da escola, que dizem respeito à transmissão de conhecimento ao aluno e à sua educação.

Ainda, se comparados os objetivos da escola B com os objetivos de seus *stakeholders*, apesar de um deles ser comum a eles (ensinar os alunos), existem divergências entre os

mesmos (transmitir conhecimento, atender aos envolvidos, assegurar a execução de atividades conforme o planejado) concordando mais uma vez com a literatura de Alsos et al. (2011).

4.4.2.3 Valores e filosofia de gestão da escola B

Os valores e filosofia de gestão não se encontram presentes, de forma explícita, nos documentos internos da escola B, entretanto foi possível observar alguns valores (prestatividade, dedicação, respeito) dos funcionários da escola, presentes nos excertos de entrevistas realizadas com os gestores da escola B e do PPP.

[...] Se tem algo programado além da sala de aula eu ajudo (DIRETORA, 2016).

[...] Sempre atender todos com máxima disposição e clareza (VICE-DIRETORA B, 2016).

[...] fazemos um trabalho de muita dedicação (VICE-DIRETORA A, 2016).

Complementarmente às falas dos entrevistados acima, no PPP (2014) aponta-se que durante o trabalho realizado na escola B, os funcionários buscam resolver os problemas logo que aparecem, num clima de respeito mútuo.

Presente no Regimento interno da escola B (itens IX e X do anexo 10) encontram-se alguns valores que podem ser observados de forma implícita: a preocupação com o meio ambiente, ética e moral.

Em suma, pode-se inferir que os valores da escola B são: respeito, proatividade, prestatividade, dedicação, preocupação com o meio ambiente, ética e moral.

No tocante à filosofia de gestão da escola B, no PPP (2014, p.13) aponta-se que a escola tem um relacionamento pedagógico, pautado no diálogo mediante o exercício crítico da escuta. Ainda, é apontado no PPP que o trabalho na escola B é colaborativo, “porque todos vão compreendendo o sentido prazeroso de se construir juntos uma gestão pública”. Sendo assim, a filosofia de gestão da escola B é pautada no diálogo, na escuta e no trabalho colaborativo.

A existência de alguns destes valores (como o trabalho em equipe e o respeito) como norteadores das práticas de gestão e participação dos *stakeholders* foi corroborado durante as observações diretas na escola A. Os gestores, pedagogos, professores, oficiais administrativos e ASG's possuem bastante contato e comunicação frequente durante seu trabalho. Ainda, durante as visitas realizadas, foi possível observar o respeito no tratamento de uns profissionais para com os outros.

4.4.3 Estabelecimento das condições de trabalho

Segundo Vidal et al. (2015) um bom ambiente de trabalho corresponde a uma área de concentração que pode promover a criação de valor para os grupos de interesses da organização. Dessa forma, é importante analisar como se dá o estabelecimento das condições de trabalho na escola B, com o intuito de identificar possíveis pontos de oportunidade para que a escola consiga criar valor para seus grupos de interesses.

A partir da análise documental e da observação foi possível verificar que algumas dependências da escola B se encontram em condições de trabalho precárias.

Dentre as condições de trabalho inadequadas para a realização das atividades escolar, segundo o PPP (2014), as dependências da escola B não são bem arejadas, e as salas acabaram se tornando pequenas para a quantidade e tamanho dos alunos (adolescentes), uma vez que as mesmas foram projetadas para atender a crianças de uma faixa etária aproximada de até 10 anos de idade. Complementarmente ao apresentado no PPP (2014), foi possível observar, durante as visitas realizadas, que apesar de espaçosas, as salas de aula normalmente não possuem o número de carteiras adequado ao número de alunos da sala. Sendo assim, frequentemente torna-se necessário buscar cadeiras em outras salas. As dependências das secretárias, apesar de amplas, são dotadas apenas de dois computadores.

Segundo apontado no PPP (2014), a cozinha se tornou pequena para a quantidade de funcionários que nela realizam suas funções e também se tornou mal ventilada; a sala dos professores também se tornou pequena para atender ao grande número de profissionais que a utilizam e não possuem equipamentos adequados ergonomicamente para o trabalho (como por exemplo, a ausência de cadeiras com encostos ajustáveis e a ausência de apoio para os pés); e a quadra, por ser o único espaço adequado para a realização de atividades física, faz com que os profissionais que a utilizam tenham que fazer rodízio. Ainda, de acordo com o PPP (2014), seria interessante que houvesse um anfiteatro na escola B, destinado às reuniões de pais e funcionários da escola, pois o espaço que a escola possui para realizar tal função atualmente, não possui uma boa acústica.

Ainda, algumas dependências da escola B não são utilizadas para seus propósitos originais. Exemplo disto são os vestiários, que, por não estarem sendo utilizados para sua função principal, foram adaptados para salas de aula, sendo utilizados como sala de dança do Programa Mais Educação e a outra aguardando o início das atividades de Saúde Bucal com dentistas. Também foi possível observar, durante as visitas à escola B, que duas salas de aula não estão sendo utilizadas para seus devidos fins, mas sim, como depósito de materiais.

Em contrapartida, alguns aspectos do ambiente de trabalho no qual são realizadas as atividades da escola B apresentam-se adequados às atividades realizadas. Quanto ao local e adaptações para portadores de necessidades especiais, a escola possui rampa de acesso ao piso superior e banheiros adaptados para atendê-los. Ainda, através do Programa Digitando o Futuro, implantando no ano de 2006, a escola recebeu novos computadores com acesso à internet (PPP, 2014).

No que concerne à quantidade de profissionais lotadas na escola, a mesma encontra-se adequada aos critérios pré-estabelecidos pela legislação vigente, segundo o PPP (2014). Também, no tocante aos materiais e recursos utilizados pelos funcionários da escola, a secretaria da mesma adota alguns documentos de registro específicos, conforme anexo 11.

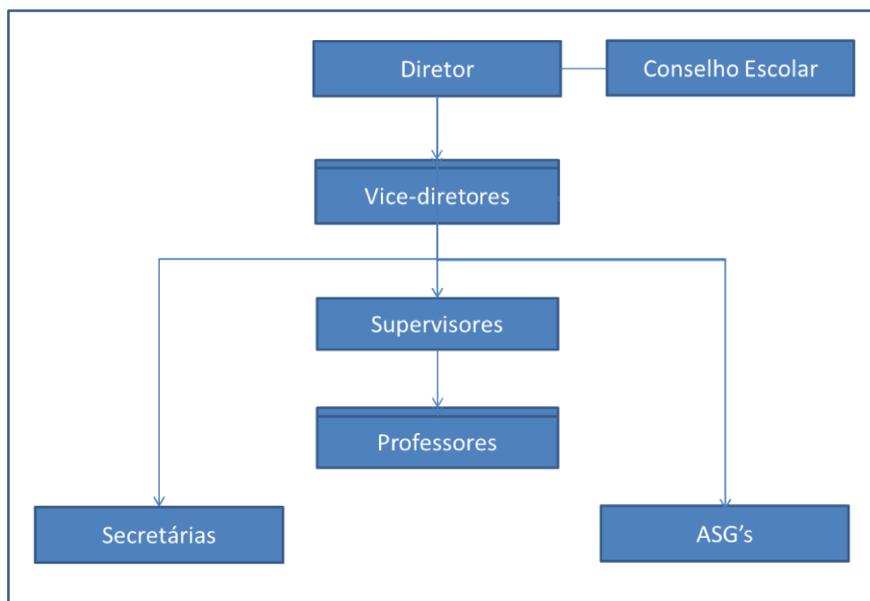
Outro fato observado durante as visitas à escola B, diz respeito ao aspecto relacionado à segurança da mesma. Normalmente, ao final das aulas, e em alguns dias, também no início das mesmas, a patrulha escolar se encontrou presente. De acordo com a diretora, este fato é de ocorrência comum nas escolas ultimamente, e ocorre mais por precaução do que por conta de algum problema específico que tenha ocorrido.

Diante do exposto, observa-se que apesar de escola B possuir algumas condições de adequadas para o trabalho realizado, a maior parte de suas dependências não se encontra em condições de trabalho ou ambientes adequados (carteiras insuficientes para o número de alunos, condições ergonômicas a desejar – salas não arejadas, cadeiras sem encosto ajustável, cozinha mal arejada), dificultando a criação de valor para os grupos de interesses da escola a partir de suas condições de trabalho. Dessa forma, os resultados obtidos nesta categoria vão de encontro ao sugerido por Vidal et al. (2015).

4.4.4 Estruturas organizacionais

De acordo com o Regimento interno (2012) da escola B, a gestão escolar da mesma é constituída pela Diretora, Vice-diretores e Conselho Escolar legalmente habilitado ou autorizado pelo órgão competente. Adicionalmente, com base nas observações realizadas durante as visitas e conversas informais com a diretora, a estrutura organizacional da escola B pode ser representada conforme figura 3.

Figura 3: Organograma da escola B.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Visto que a estrutura organizacional de uma organização é decorrente do modo de gestão da mesma, percebe-se que a estrutura organizacional à qual a escola B mais se aproxima é um *mix* entre a estrutura característica do modo de gestão tecnoburocrático (visto que apresenta uma pirâmide hierárquica desenvolvida e divisão do trabalho parcelada) e da estrutura característica do modo de gestão participativo (visto que há participação de grupos de interesses diversos na gestão da escola – como os membros do Conselho Escolar – e não apenas no diretor da mesma).

4.4.5 Natureza das relações hierárquicas

Segundo o Regimento interno (2012) da escola B, o Diretor escolar deve ser indicado pelos profissionais da escola, comunidade escolar e nomeado pela autoridade competente. Em caso de afastamento temporário do mesmo, ele deve ser substituído pelo Vice-diretor ou por profissional indicado e nomeado pela autoridade competente.

O conselho escolar, de acordo com exposto no PPP (2014), é uma ferramenta importante no processo de democratização da escola, uma vez que reúne representantes de toda a comunidade escolar para discutir, acompanhar e definir as decisões referentes ao funcionamento da escola.

De acordo com o Regimento Escolar (2012), este conselho é constituído pelo diretor ou seu representante da escola B, e por representantes dos seguintes segmentos: professores, especialistas de educação e demais servidores da escola, pais ou responsáveis pelos alunos e alunos com idade mínima de dezesseis anos. Os membros do Conselho Escolar não são remunerados, e na representação dos segmentos está garantida a proporcionalidade de:

I – 50% para os servidores da unidade municipal de ensino;

II - 50% para os segmentos de que tratam os incisos II e III apresentados acima.

Ainda, os representantes de cada segmento devem ser eleitos pelos seus membros, devendo ser obedecida a seguinte proporcionalidade, dentro do segmento:

I – metade para professores;

II – metade para os demais servidores da unidade municipal de ensino, garantindo a representação de no mínimo um servidor que não pertença ao quadro do magistério.

Nos documentos internos da escola B não é feita menção à forma de ingresso dos demais funcionários na escola, entretanto em conversas informais com a direção da escola observou-se que o mesmo se dá através de concursos públicos ou de contratos temporários.

Dessa forma é possível observar que os responsáveis pela Gestão da escola B (diretoria e Conselho Escolar) são formados e representados pelos grupos de interesses internos (profissionais da escola) e externos (comunidade escolar), sendo estes grandes influenciadores da natureza das relações hierárquicas na escola B.

No que diz respeito às instituições docentes e discentes, encontra-se apresentado no Regulamento Escolar (2012) da escola B, que: os docentes e discentes podem se organizar em associações, grêmios ou clubes, devendo a direção da escola garantir condições para seu funcionamento e as instituições devem ter atribuições sociais, culturais e recreativas que se destinam à consecução dos objetivos da comunidade escolar.

Durante as visitas realizadas na escola B, não foi possível observar nenhuma atividade de instituições discentes ou docentes acontecendo ou em vistas de acontecer.

Diante do exposto, pode-se observar a forte presença de grupos de interesses (internos e externos) na composição (Conselho Escolar, por exemplo) e indicação de membros da gestão escolar (diretor é indicado por profissionais da escola e comunidade escolar) e em instituições docentes e discentes (associações, grêmios, clube). Existe também a participação da direção no apoio para que essas instituições efetivamente ocorram e funcionem da melhor maneira possível. Ainda, é possível relacionar a essa categoria, o modo de gestão tecnoburocrático (em decorrência da existência de uma pirâmide hierárquica desenvolvida e divisão do trabalho parcelada) e o modo de gestão participativo (devido à influência de grupos

de interesses diversos na gestão escolar e à possibilidade de criação instituições docentes e discentes, que visam atender a interesses e necessidades dos mesmos).

4.4.6 Organização do trabalho

A organização do trabalho, conforme apresentado no item 3.6.4.1, diz respeito à especificação do método, conteúdo e inter-relações entre cargos de modo a satisfazer os requisitos sociais e individuais dos ocupantes do cargo. Com base na triangulação de dados realizada na escola B, foi possível verificar que o aspecto mais relevante desta categoria são as inter-relações entre cargos, visto que os demais aspectos não são sequer mencionados nos documentos internos da escola. A seguir é apresentado este aspecto da organização do trabalho na escola B.

4.4.6.1 Das competências dos gestores

4.4.6.1.1 Das competências do diretor

De acordo com o Regimento Escolar (2012), compete ao diretor da escola municipal, além de outras atribuições pertinentes à administração da coisa pública e aquelas contidas no Estatuto do Magistério, comuns a todos, os cargos públicos da Secretaria Municipal de Educação ou por outras leis ou regulamentos, através de ações descritas em detalhes no anexo 5. As competências do diretor da escola A são as mesmas do diretor da escola aqui tratada, uma vez que são conferidas pela Secretaria Municipal da Educação ou por leis ou regulamentos.

De acordo com as competências descritas no anexo 5, é possível relacionar algumas tarefas do diretor aos grupos de interesses internos e outras, aos grupos de interesses externos. No que diz respeito às ações de articulação com os grupos de interesses externos, são algumas delas: participação de reuniões e de ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, atendimento à comunidade e incentivo da integração da escola com a mesma, comunicação com o Conselho Tutelar quando necessário e comunicação com familiares dos alunos para obtenção de informações.

Já no que concerne às competências do diretor, que se encontram articuladas aos grupos de interesses internos da escola, é possível citar: comunicação e participação de atividades administrativas e pedagógicas em conjunto com os profissionais da escola,

incentivo para os alunos participarem de Grêmios Estudantis, incentivo e promoção da integração dos grupos de interesses internos à escola, solicitação de aperfeiçoamento técnico e cultural dos funcionários da escola.

Sendo assim, é possível observar influência dos grupos de interesses internos e externos à escola nas competências do diretor, dado que a grande parte delas diz respeito ao relacionamento da escola com seus *stakeholders* (Secretaria Municipal da Educação, Conselho Tutelar, comunidade, profissionais da escola, alunos).

Ainda no que diz respeito às competências do diretor apresentadas no anexo 5, os itens X, XXXIII, XXXIV, XXXV e XLVII vão ao encontro do que afirmam alguns autores a respeito da necessidade de o diretor da escola ser um gestor da dinâmica social, mobilizador e orquestrador de atores (LUCK, 2000), bem como incentivador de todos os atores envolvidos na escola, buscando estimulá-los e motivá-los (SILVA, KAYSER, 2013).

Durante as visitas realizadas na escola B, foi possível observar que a diretora realiza tanto atividades de sua responsabilidade – corroborando com seus deveres, apresentados no Regimento Escolar – quanto, eventualmente, atividades que não lhe competem. Isto indica a existência de uma divergência entre o componente prescrito, estático e abstrato do modo de gestão e o componente real, dinâmico e informal, denominado modo de gestão real (CHANLAT, 1996). Dentre as atividades de sua responsabilidade, as que mais se destacaram durante as observações foram atividades realizadas pela diretora que diziam respeito ao item XIX do Regulamento Escolar (2012), referente a “programar, acompanhar e avaliar a execução de projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da unidade de ensino”. Como exemplo, durante o terceiro dia de visita à escola B, foi possível observar a diretora realizando a organização de atividades em conjunto com uma professora que estava no seu módulo. Ainda corroborando com o proposto no item XIX do Regulamento Escolar (2012), referente às competências do diretor, foi possível observar, no quarto dia de visita à escola, a diretora revisando um projeto proposto por um professor, para eliminar focos de dengue na escola.

Além destas atividades, outra que foi observada durante o décimo dia de visita foi referente a um projeto realizado para preservar a horta da escola B. Geralmente os projetos são realizados a partir de iniciativas de professores, mas quando isto não acontece (como neste caso pontual), a diretora convida algum professor a comandar o projeto. Sendo assim, a diretora listou alguns nomes como sugestão de líderes do projeto e os passou à vice-diretora, para que a mesma pudesse conversar com os professores e designar um líder para o projeto em questão.

Quanto a algumas atividades que não competem à diretora e que foi possível observá-la as realizando, é possível citar: a diretora ajudou as crianças a pregar os desenhos na parede, para decorar o palco da escola. Conforme proposto no item XL, a diretora deve propor, autorizar e promover a organização de festividades cívicas e sociais do estabelecimento” e não trabalhar com a execução da atividade em si, pois isso pode comprometer seu tempo - que, por sua vez, deve ser dedicado às atividades de gestão propriamente dita da escola. Ainda no tocante à atividades que não competem à diretora, durante visita à escola B (no décimo primeiro dia de observação), a diretora teve que realizar a compra de materiais de limpeza com urgência, pois os itens em estoque haviam acabado. À mesma compete, conforme item “L”, “solicitar reposição de materiais necessários ao bom funcionamento da escola” e não realizar a compra dos materiais ela mesma, em seu veículo, como ocorreu. Além do tempo dispendido para realizar a compra dos materiais, a mesma dispendeu tempo de sua gestão para descarregar as caixas dos materiais de limpeza que foram comprados, para abastecer a escola.

Dessa forma, é possível inferir que as práticas de gestão prescritas da diretora são realizadas pela mesma, além de exerce tarefas não relacionadas à gestão da escola, as quais deveriam ser suas únicas e primordiais atividades na escola.

4.4.6.1.2 Das competências do vice-diretor

De acordo com o Regimento Escolar (2012), compete ao vice-diretor, além das atribuições pertinentes à administração da coisa pública e aquelas contidas no Estatuto do Magistério, comuns a todos os ocupantes de cargos públicos, atividades descritas em detalhe no anexo 6. Essas competências são as mesmas para os vice-diretores da escola A quanto da escola B, visto que são conferidas pela Secretaria Municipal de Educação ou por leis ou regulamentos. Dentre estas competências, encontram-se: substituir, representar e auxiliar o diretor, repassando-lhe informações pertinentes ao seu conhecimento; elaborar plano de trabalho e de atribuições dos funcionários; participar de reuniões pedagógicas, administrativas e sociais da escola, encaminhar problemas do turno aos responsáveis. Ainda, o vice-diretor possui competência articuladas especificamente a grupos de interesses internos ou externos da escola.

No tocante às atividades relacionadas aos grupos de interesses externos da escola, compete ao vice-diretor atender aos pais e à comunidade escolar. Já no que diz respeito às suas competências que se articulam aos grupos de interesses internos da escola, é possível citar: repasse de reunião aos funcionários da escola, acompanhar alunos (entrada, saída,

disciplina) e profissionais da escola (assiduidade, pontualidade), incentivo do bom relacionamento entre profissionais e alunos da escola.

Dessa forma, pode-se observar que as competências do gestor aqui tratado são influenciadas e influenciam alguns grupos de interesses da escola, como por exemplo, os pais dos alunos, a comunidade escolar, funcionários e alunos da escola.

O gestor, cujo papel deve ser o de mobilizar e orquestrar atores, unindo e coordenando a ação dos grupos de interesses (LUCK, 2000; BRITO, CARNIELLI, 2011) pode ser enxergado nas competências apresentadas no anexo 6. O vice-diretor, apesar de não possuir atividades articuladas com tantos grupos de interesses como o diretor (quando não o estiver substituindo), possui algumas ações direcionadas para tal função. Algumas ações que competem ao vice-diretor da escola B sofrem grande influência e influenciam alguns *stakeholders* da escola, como por exemplo, os pais dos alunos, a comunidade escolar, os profissionais e alunos.

Durante observação realizada no quinto dia de visita à escola B (período da tarde), foi possível observar a vice-diretora analisando projetos da escola, bem como o blog e o *site* da mesma. Sendo assim, a mesma encontrava-se realizando atividades coerentes com o exposto no item “IV – auxiliar o Diretor de escola municipal no desempenho de suas atribuições” apresentado acima, comprovando o modo de gestão prescrito com o modo de gestão prático (CHANLAT, 1996).

Durante o sétimo dia de visita, também no período da tarde, foi possível observar a vice-diretora trabalhando em atualização de projetos pedagógicos, em conjunto com outras duas professoras (concordando com o prescrito no item “XVI – participar de reuniões pedagógicas, administrativas e sociais da escola” apresentado acima). A vice-diretora e as professoras discutiram, no laboratório de informática, a respeito de algumas atualizações necessárias e possíveis atividades que os alunos poderiam fazer para produzir conteúdo e colocar no *site* da escola B.

Ainda, no décimo quarto dia de visita (período da tarde), também foi possível observar a vice-diretora realizando atividades de responsabilidade da diretora, uma vez que esta não estava presente e competia à vice-diretora substituí-la em suas competências (conforme item “I - substituir o Diretor da escola municipal em caso de ausência deste”). Algumas dessas atividades foram o acompanhamento do recreio e a checagem das salas de aula, para ver se estava tudo em ordem. No último dia de visita foi possível observar que a vice-diretora do período da tarde é bastante solícita para atender às necessidades do pessoal da secretaria, referentes a documentos e empréstimo de materiais.

Dessa maneira é possível concluir que as práticas de gestão reais da vice-diretora da escola B aproximam-se de práticas do modo de gestão prescrito (CHANLAT, 1996).

4.4.6.1.3 Das competências do Conselho escolar

Para Finger e Piassa (2008) o Conselho Escolar é um processo coletivo e participativo de decisão, que pode contribuir para um modo de gestão democrático. De acordo com o Regulamento Escolar (2012) da escola B, ao Conselho Escolar da escola B compete ações detalhadas no anexo 7. As competências do Conselho Escolar da escola B são as mesmas da escola A, visto que as atribuições conferidas ao Conselho são feitas pela Secretaria Municipal de Educação e de acordo com especificidades da comunidade. Neste caso, mesmo considerando as especificidades da comunidade da qual a escola faz parte, as competências do Conselho Escolar da escola B são as mesmas da escola A.

Analisando o anexo 7, de acordo com o item XIII, que diz respeito às competências do Conselho Escolar, os membros do conselho devem ser incentivadores de todos os grupos de interesses da organização, buscando sua participação na escola (SILVA, KAYSER, 2013).

Ainda, a partir das competências do Conselho Escolar apresentadas no anexo, observa-se que o principal grupo de interesse externo com o qual o Conselho Escolar se articula é a Secretaria Municipal da Educação, através de ações como: sugestão de estratégias para permanência do aluno na escola segundo orientações do órgão, propostas de parcerias entre escolas, pais, comunidade, instituições públicas e ONGs e aprovação de orçamentos de acordo com a disponibilidade financeira da Secretaria.

Outras competências do Conselho Escolar dizem respeito à sua articulação com grupos de interesses internos à escola, como por exemplo: apreciação e deliberação sobre problemas escolares dos alunos, recursos, representações dos profissionais da escola e opinião sobre ações a serem tomadas em caso de violência física ou moral envolvendo os grupos de interesses internos da escola. Diante do apresentado, as atividades do Conselho Escolar sofrem grande influência dos grupos de interesses da escola (Secretaria Municipal da Educação, alunos e profissionais).

Diante do exposto, as competências do Conselho Escolar sofrem grande influência de alguns grupos de interesses da escola, como a Secretaria Municipal da Educação, alunos e profissionais.

Nesta categoria foi possível observar grande influência de alguns *stakeholders* nas atividades que competem à direção e ao Conselho Escolar da escola B, sendo, dessa forma, as

práticas de gestão referentes à organização do trabalho, desenvolvidas sob influência de grupos de interesses da escola B, como a Secretaria Municipal da Educação, o Conselho Tutelar, os familiares dos alunos, a comunidade, os profissionais e os alunos da escola.

4.4.7 Políticas de gestão de pessoal

A política de gestão de pessoal é composta de vários aspectos, como a política salarial da organização, a política de recrutamento de pessoal, dentre outros. Entretanto, na escola B, o único aspecto da política de gestão de pessoal que se apresentou relevante foi o aperfeiçoamento dos colaboradores e a avaliação de desempenho dos mesmos. Os demais aspectos não se encontram explícitos nos documentos internos da escola B, nem foram observados nas atividades dos gestores durante as visitas realizadas.

De acordo com o exposto no Regimento Escolar (2012), uma das maneiras que a escola B tem de promover o aperfeiçoamento de seus funcionários é através do incentivo à formação continuada do profissional da educação em exercício na mesma. Este aperfeiçoamento ocorre através de estudos, encontros e cursos, sendo estes promovidos nas dependências da própria escola (durante o cumprimento de um terço do módulo II) ou em outros lugares (durante o cumprimento de dois terços do módulo II).

Ainda no que diz respeito ao aperfeiçoamento dos profissionais da escola, os mesmos são convidados a participar das atividades promovidas pelo CEMEPE. O CEMPE é um espaço de “formação continuada”, o qual se utiliza de metodologias aplicadas e de articulações de estratégias estruturadas ao longo da implementação de Programas e Projetos e na execução de eventos educacionais, como: congressos, seminários, simpósios, encontros, conferências, palestras, cursos, oficinas, mostras pedagógicas e mesa redonda.

De acordo com o apontado no PPP (2014) da escola B, percebe-se que a maioria dos profissionais não dá valor à qualificação oferecida pelo CEMEPE, não usufruindo, da melhor forma, das atividades por ele promovidas.

Já no que concerne à gestão dos profissionais da escola B, em conversa informal com a diretora foi possível verificar que os funcionários da escola realizam uma avaliação de desempenho anualmente. Entretanto, após realizadas as avaliações de desempenho, os funcionários da escola não recebem *feedback* a respeito das mesmas.

Dentro deste contexto, as atividades de maior relevância dessa categoria, na escola B, são o aperfeiçoamento dos profissionais da escola e a sua avaliação de desempenho. Visto que a avaliação de desempenho não tem sua finalidade cumprida (uma vez que não há *feedback*,

certamente não há ações de melhoria nos pontos falhos) nem há adesão às atividades de aperfeiçoamento por parte dos profissionais da escola B, pode-se inferir que a gestão da escola B se distancia, sob a ótica dessa categoria, da gestão participativa.

4.4.8 Sistemas de controle e avaliação de resultados

No PPP (2014) da escola B encontram-se expostos alguns procedimentos e/ou ações voltados para combater a evasão escolar. Esta é uma forma de controlar os resultados almejados, no que diz respeito à assiduidade do aluno. Dentre os procedimentos citados no documento, encontram-se: tomar uma ação imediata que busque resgatar o aluno “evadido” e outra de reestruturação interna que implique na discussão e avaliação do que está sendo trabalhado. Além disso, em parceria com o Conselho Tutelar, é importante realizar campanha de esclarecimento com os pais, mostrando que o estudo formal é um direito da criança e do adolescente e que, o responsável pode inclusive, responder “processos de abandono intelectual” quando seus filhos evadem dos bancos escolares.

Ainda, com o intuito de evitar a evasão dos alunos, a escola B tem desenvolvido ações como a retomada de conteúdo no qual o aluno apresentou dificuldades e estratégias diferenciadas de aprendizagem durante a recuperação paralela. Neste processo é solicitada a presença dos pais para acompanhar, orientar e participar da vida escolar dos filhos, principalmente quando ocorrem faltas, quando participam de brigas e quando possuem muitos registros de ocorrências de indisciplina. Cada sala tem um caderno de ocorrência, no qual são anotadas as ocorrências dos alunos, como por exemplo: deveres que não foram feitos, falta de materiais, discussões em sala, desrespeito às regras, aos colegas e aos funcionários.

Ainda, para garantir que os resultados dos alunos sejam correspondentes ao planejado e para que seu desenvolvimento seja bem-sucedido, os processos avaliativos devem seguir as orientações apresentadas em detalhe no anexo 8. Apesar de o sistema de avaliação do anexo citado ter sido retirado do Regimento Escolar da escola A, a escola B se pauta nos mesmos sistemas de avaliação para o Ensino Fundamental.

Diante do exposto, para controlar a evasão escolar, é possível observar a influência de alguns grupos de interesses, como os próprios alunos, seus pais, o Conselho Tutelar, os professores e a direção (sendo os penúltimos responsáveis por anotar as ocorrências no caderno de cada sala de aula e os últimos responsáveis por tomar providências a respeito destas ocorrências).

Já no que diz respeito às avaliações externas, no PPP (2014) da escola B há menção aos resultados negativos que a escola vem obtendo. No PPP é falado que é possível verificar, em um documento anexo ao mesmo, a queda que a escola vem obtendo nos resultados. Entretanto, não há documentos referentes a esta questão nos anexos do PPP (2014). Isso é um indício de descaso com os resultados obtidos a partir destas avaliações externas, pois seria de grande relevância que estas avaliações realmente estivessem presentes nos anexos do Projeto Político Pedagógico, para que todos aqueles que têm contato com o documento ficassem a par dos pontos falhos da escola e conseqüentemente, trabalhassem para melhorá-los. Sobremaneira é possível confirmar o constatado no PPP a partir do índice do Ideb da escola B, correspondente ao pior da cidade de Uberlândia, até o ano de 2013.

Nos documentos internos da escola B não é feita menção a sistemas de avaliação dos profissionais da escola, nem por parte da escola propriamente dita, nem por parte da comunidade escolar.

Dessa forma, os sistemas de controle e avaliação de resultados correspondem a uma categoria que sofre influência e influencia alguns grupos de interesses, como os alunos, pais, Conselho Tutelar, professor e direção (no controle de evasão da escola) e o governo (nas avaliações externas às quais a escola B é submetida). Diante disto, a gestão da escola B, sob a perspectiva desta categoria, aproxima-se da gestão participativa ((LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).

Nesta seção foram apresentados e analisados os dados coletados da escola B. Na categoria *Stakeholders*, observou-se que a gestão da escola distancia-se da gestão participativa visto que alguns *stakeholders* são lembrados e mencionados com maior destaque em detrimento a outros. Além disso, a maior parte dos grupos de interesses entrevistados nem sequer conhece o processo de gestão da escola. Em contrapartida, no aspecto relacionado à obtenção de recursos próprios e à participação em atividades gerais promovidas pela escola, há envolvimento e influência dos grupos de interesses, fazendo com a gestão da escola B se aproxime da gestão participativa, quando analisada sob estes aspectos específicos.

Quanto aos objetivos da escola B e de seus *stakeholders*, observou-se a existência, em ambos os casos, de divergências entre as metas de diferentes grupos de interesses e da organização em si. Comparando os objetivos da escola B com os objetivos de seus grupos de interesse também foi possível observar que são distintos uns dos outros, concordando com a literatura de Alsos et al. (2011), a respeito da existência de metas conflitantes em uma organização. No que concerne aos valores da escola B, os que se destacaram a partir da triangulação de dados foram: respeito, proatividade, prestatividade, dedicação, preocupação

com o meio ambiente, ética e moral. No tocante à filosofia de gestão, a escola B tem um relacionamento pedagógico pautado no diálogo mediante o exercício crítico da escuta e no trabalho colaborativo.

Em relação à categoria “Estabelecimento de condições de trabalho” observou-se que apesar de a escola B possuir algumas condições de adequadas para o trabalho realizado, a maior parte de suas dependências não se encontra em condições ou ambientes de trabalho adequados, indo de encontro ao sugerido por Vidal et al. (2015). A estrutura organizacional da escola B foi representada em um organograma ilustrativo e observou-se que a estrutura a que ela mais se aproxima corresponde a um mix entre a estrutura característica do modo de gestão tecnoburocrático e a estrutura característica do modo de gestão participativo (CHANLAT, 1996).

Na categoria “Natureza das relações hierárquicas” foi possível verificar influência de alguns grupos de interesses na composição e indicação de membros da equipe de gestão escolar, e também em instituições docentes e discentes (associações, grêmios, clubes). Ainda, é possível relacionar a essa categoria, o modo de gestão tecnoburocrático (em decorrência da existência de uma pirâmide hierárquica desenvolvida e divisão do trabalho parcelada) e o modo de gestão participativo (devido à influência de grupos de interesses diversos na gestão escolar e à possibilidade de criação instituições docentes e discentes, que visam atender a interesses e necessidades dos mesmos).

Na próxima categoria analisada (Organização do trabalho), observou-se influência de alguns *stakeholders* nas atividades que competem à direção e ao Conselho Escolar da escola B, sendo, dessa forma, as práticas de gestão referentes à organização do trabalho desenvolvidas sob influência de grupos de interesses da escola B. Diante disto, a gestão da escola B, sob a ótica desta categoria, aproxima-se da gestão participativa.

No que diz respeito à categoria “Políticas de gestão de pessoal”, as atividades para as quais foi dado maior destaque nos documentos da escola B são o aperfeiçoamento dos profissionais da escola e a sua avaliação de desempenho. Visto que a é baixa a adesão às atividades de aperfeiçoamento por parte dos profissionais da escola B e a avaliação de desempenho não é eficaz (ausência de *feedbacks* após realização da mesma), pode-se inferir que a gestão da escola B se distancia, sob a ótica dessa categoria, da gestão participativa.

Na última categoria analisada da escola B (Sistemas de controle e avaliação de resultados), observou-se que ela sofre influência e influencia alguns grupos de interesses, como os alunos, pais, Conselho Tutelar, professor, direção (no controle de evasão da escola) e o governo (nas avaliações externas às quais a escola B é submetida).

Quadro 7: Resumo dos dados apresentados e analisados no capítulo.

Categoria	Resultados	
	Escola A	Escola B
Stakeholders	Maior importância dada a alguns <i>stakeholders</i> (alunos, familiares, profissionais da escola, governo) gerando um distanciamento, sob o ponto de vista desta categoria, do proposto por Freeman e McVea (2000) e da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).	
	Existe uma minoria de entrevistados que desconhece o processo de gestão da escola, o que distancia a mesma da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).	A maioria dos entrevistados desconhece o processo de gestão da escola, distanciando a mesma da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).
	No aspecto relacionado à obtenção de recursos próprios e à participação em atividades gerais promovidas pela escola, há envolvimento e influência dos grupos de interesses, fazendo com a gestão da escola se aproxime da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012) quando analisada sob estes aspectos específicos.	
Objetivos, valores e filosofia de gestão	Existência de objetivos conflitantes (lazer, atender clientes, formar aluno etc), concordando com o exposto por Alsos et al. (2011)	Existência de objetivos conflitantes (atender clientes, ensinar o aluno, integrar o aluno com a sociedade etc), concordando com o exposto por Alsos et al. (2011)
	Valores que atuam como elementos-chave no processo de gestão: respeito, preocupação com o meio ambiente, ética e moral, conceito de "família".	Valores que atuam como elementos-chave no processo de gestão: respeito, proatividade, prestatividade, dedicação, preocupação com o meio ambiente, ética e moral.
	Escuta diária, observação diária e gestão servidora.	Relacionamento pautado no diálogo mediante o exercício crítico da escuta e no trabalho colaborativo.
Estrutura organizacional	Estrutura organizacional centralizada, com níveis hierárquicos distintos e claros (aproximação com o modo de gestão tecnoburocrático de Chanlat) e existência de um conselho escolar na gestão (aproximação com o modo de gestão participativo de Chanlat).	
Natureza das relações hierárquicas	Cargos claros e bem definidos, ingresso de profissionais por nomeação e por concursos, estímulo à criação de associações discentes e docentes (mix entre o modo de gestão tecnoburocrático e participativo, propostos por Chanlat).	
Estabelecimento das condições de trabalho	Utiliza documentos de registro específicos, possui salas e ambientes bem cuidados, deixa a desejar alguns aspectos ergonômicos e condições de trabalho para os funcionários terceirizados. No geral, vai ao encontro do exposto por Vidal et al. (2015).	Utiliza documentos de registro específicos, as salas de aula são inadequadas (pequenas, mal arejadas, com poucas carteiras), deixa a desejar alguns aspectos ergonômicos e existem dependências utilizadas para fins distintos daqueles aos quais se propõem. No geral, vai ao encontro do exposto por Vidal et al. (2015).

Organização do trabalho	Engloba cargos, métodos e conteúdo (rodas de conversas, visitas técnicas pedagógicas, guia de orientações teóricas e práticas), há democratização (LUCK, 2000) presente na participação dos funcionários na elaboração do PPP, há participação de <i>stakeholders</i> em atividades de gestão da escola, aproximando-a da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).	Engloba cargos e participação dos grupos de interesses nas atividades de gestão da escola. É dada importância à família no PPP e também à comunidade, aproximando a escola, assim, da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).
Políticas de gestão de pessoal	Alta adesão dos colaboradores às atividades de aperfeiçoamento; existência de um <i>feedback</i> a respeito da avaliação de desempenho realizada pelos funcionários anualmente. Vai, assim, ao encontro da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).	Baixa adesão dos colaboradores às atividades de aperfeiçoamento; ausência de <i>feedback</i> a respeito da avaliação de desempenho realizada pelos funcionários anualmente. Vai assim, de encontro à gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).
Sistemas de controle e avaliação de resultados	Influência de <i>stakeholders</i> no controle da assiduidade e avaliações internas (professores, alunos, pais), nas avaliações externas (governo) e na avaliação do ensino da escola (familiares). Vai, assim, ao encontro da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).	Influência de <i>stakeholders</i> no controle da evasão da escola (alunos, pais, Conselho Tutelar, professor e direção) e nas avaliações externas (governo). Vai, assim, ao encontro da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012).

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

No quadro 7, apresentado acima, encontra-se um resumo dos dados apresentados e analisados neste capítulo.

Diante do exposto, é possível citar alguns pontos fortes referentes às práticas de gestão da escola B, como por exemplo: promoção de atividades que estimulam a participação de grupos de interesses internos e externos, com o intuito de obter recursos próprios; participação de profissionais da escola (oficiais administrativos, pedagogos, AGSs) na elaboração dos documentos internos e reuniões; o *blog* e o *site* da escola B se consistem em uma das vias de interação entre a escola e a comunidade. As recomendações à escola B, contendo sugestões de pontos a serem desenvolvidos na mesma, são apresentadas no capítulo a seguir, no item 5.1.

No próximo tópico será apresentada uma breve avaliação de ambas as escolas aqui estudadas, sob a perspectiva de cada objetivo específico proposto como auxílio para o cumprimento do objetivo geral deste trabalho.

4.5 Breve avaliação das escolas estudadas

Nesta pesquisa a questão primordial a que se buscou responder foi: como se configuram as práticas de gestão das escolas públicas municipais de ensino básico, da cidade de Uberlândia, para os temas relevantes aos seus grupos de interesse? Para ajudar a responder a questão-problema e atingir o objetivo geral, foram construídos alguns objetivos específicos. Neste tópico são apresentados os principais resultados encontrados, para cada objetivo específico, referente às duas escolas analisadas. Apesar de os resultados de ambas as escolas serem apresentados em de forma conjunta, vale ressaltar que este estudo não consiste em um estudo comparativo, mas sim num estudo que visa entender a influência dos diferentes grupos de interesses em ambas as escolas.

Os quatro primeiros objetivos específicos deste trabalho dizem respeito aos *stakeholders* e à escola. Em se tratando dos dois primeiros destes objetivos, foram identificados os grupos de interesses envolvidos no processo de gestão escolar, bem como a visão que estes possuem a respeito das práticas de gestão na administração das escolas. No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, em ambas as escolas foram identificados quem são os grupos de interesses das escolas, na visão dos gestores. Notou-se que apenas alguns *stakeholders* são lembrados e mencionados, sendo possível inferir que é dada maior importância a alguns grupos de interesses em detrimento a outros. Sendo assim, para que a gestão da escola se aproxime da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012) é importante que todos os *stakeholders* formem uma teia de interações, sendo dada importância a todos os grupos de interesses e não apenas aos considerados primordiais na interpretação dos gestores.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, foi analisada qual a familiaridade dos grupos de interesses entrevistados com os processos de gestão da escola. Observou-se que em ambas as escolas existem grupos de interesses que desconhecem o processo de gestão, distanciando a gestão das mesmas das práticas participativas inerentes a este tipo de gestão (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012). Na escola B o percentual de *stakeholders* entrevistados que desconhecem o processo de gestão corresponde a mais de 50% daqueles que foram entrevistados ou abordados durante o processo de investigação.

O terceiro objetivo específico diz respeito ao levantamento dos objetivos da escola e de seus grupos de interesses, bem como do estabelecimento de associações entre eles. Foi possível observar que há objetivos conflitantes dentre os grupos de interesses da escola (lazer,

entender e atender às demandas dos clientes internos e externos, formar o aluno, orientador professores) e também há objetivos distintos dentre os apresentados nos documentos internos da escola (realizar tarefas de planejamento e execução de atividades administrativas, transmitir conhecimento ao aluno e demais interessados, despertar o espírito crítico no aluno). Isso implica em um desafio de gestão que a escola enfrenta constantemente, visto que deve trabalhar com práticas voltadas para equilibrar esse conjunto de metas conflitantes existentes na organização (ALSOS et al., 2011).

O quarto objetivo específico diz respeito aos valores que permeiam as escolas. Observou-se que é comum, nas escolas analisadas, a existência de valores – declarados explicitamente ou implicitamente – que atuam como elementos-chave nos processos de gestão e participação dos *stakeholders*. Verificou-se que parte dos valores e filosofia de gestão das escolas analisadas é comum a ambas (trabalho colaborativo ou em equipe baseado na escuta, respeito, preocupação com o meio ambiente, ética e moral). Outros valores são específicos para cada escola, como por exemplo o trabalho humanizador, a gestão servidora e o conceito de “família” existente entre os funcionários, identificados apenas na escola A; e a proatividade, a prestatividade, a dedicação e o diálogo, presentes exclusivamente na escola B.

O quinto e sexto objetivos dizem respeito às práticas de gestão das escolas e ao relacionamento existente entre elas e os *stakeholders*. As práticas de gestão das escolas A e B foram conhecidas, conforme proposto no quinto objetivo deste trabalho, a partir da triangulação de dados. Durante a identificação das práticas de gestão das escolas A e B, analisou-se suas estruturas organizacionais bem como a natureza de suas relações hierárquicas. Estes dois componentes do modo de gestão de Chanlat (1996) apresentaram aproximação com o modo de gestão tecnoburocrático e participativo.

As relações das escolas com seus *stakeholders*, cuja discussão é proposta pelo sexto objetivo específico deste trabalho, foram analisadas a partir de categorias definidas *a priori* à coleta de dados (a partir dos componentes do modo de gestão de Chanlat, 1996) e *a posteriori* à coleta de dados. Dentre estas categorias, observou-se que, em ambas as escolas, a organização do trabalho e os sistemas de controle e avaliação de resultados são componentes do modo de gestão (CHANLAT, 1996) da escola que sofrem influência de alguns de seus grupos de interesses. A escola B não possui envolvimento de agentes externos diferentes do governo em suas avaliações, enquanto que a escola A leva em consideração o que a família dos alunos considera como sendo uma educação de qualidade.

Em relação ao componente “Estabelecimento de condições de trabalho”, o mesmo influencia e é influenciado pela maioria dos grupos de interesses da escola A (exceto o agente

patrimonial, que é um funcionário terceirizado), visto que as condições de trabalho são, no geral, adequadas para atender suas necessidades. O contrário ocorre na escola B, sendo assim, as condições de trabalho nesta escola não levam em consideração as necessidades de seus grupos de interesses.

Ainda, a partir da análise dos documentos internos das escolas, observou-se que não há contextualização ou adequação a situações específicas de cada escola, no que diz respeito à maioria dos aspectos tratados no Regimento Escolar e no PPP, como: competências dos profissionais da escola, políticas de gestão de pessoal, obtenção de recursos próprios (em ambas as escolas são utilizados os mesmos meios para tal), instrumentos de registro, sistemas de avaliação e controle de resultados (no que diz respeito à modalidade de ensino comum a ambas as escolas, o Ensino Fundamental) e também a maioria dos valores e a filosofia de gestão (respeito, preocupação com o meio ambiente, ética, moral, escuta, trabalho colaborativo e em equipe) são comuns a ambas as escolas. Ademais, as estruturas organizacionais das escolas A e B são iguais, apresentando características tanto do modo de gestão tecnoburocrático quanto do modo de gestão participativo.

Alguns objetivos da escola A também são comuns à escola B (orientar e desenvolver o aluno através de fundamentos éticos e morais, preocupação com o meio ambiente, dentre outros), apesar de a primeira escola apresentar uma maior complexidade do que a escola B em relação aos objetivos que lhe competem, expostos em seu Regimento Escolar.

Também em relação ao PPP, o documento da escola A abarca alguns itens – não contemplados no PPP da escola B – interessantes de serem trabalhados junto a qualquer escola, visto que almejam o desenvolvimento da mesma e a participação e envolvimento de alguns grupos de interesses na gestão escolar. Dentre estes itens encontram-se: o “diagnóstico da escola que temos”, “a escola que temos e a escola que queremos segundo a concepção dos alunos”, “concepções das famílias sobre o conceito de qualidade da educação” e “concepções dos servidores da escola sobre o conceito de qualidade da educação”.

O tópico “o diagnóstico da escola que temos” mostra a preocupação da gestão em mapear a situação atual da escola, fato este que contribui para enxergar possíveis pontos falhos e de oportunidades de melhorias, bem como pontos fortes que podem ser estendidos para outras atividades e processos, além daqueles dos quais são provenientes.

Os demais tópicos exclusivos do PPP da escola A ilustram uma preocupação da mesma em envolver alguns grupos de interesses em sua gestão, dado que, para identificar “a escola que queremos”, são ouvidas as opiniões de alguns *stakeholders*, como os alunos, seus

familiares e os servidores da escola, em relação à concepção que os mesmos têm da qualidade da educação oferecida pela escola.

No capítulo seguinte são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, contemplando o cumprimento do objetivo geral a ela proposto, algumas recomendações às escolas – elaboradas com base nos dados coletados a partir da triangulação – as limitações desta pesquisa e, por fim, sugestões de pesquisas futuras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que a escola é uma das vias que promovem a educação para a maioria da população (FINGER, PIASSA, 2008), a gestão escolar apresenta-se como tema relevante para auxiliar a promoção da educação. Ainda no que diz respeito à gestão escolar, comumente é dada maior importância ao atendimento dos interesses dos gestores da escola, visto que estes são tidos, sob o aspecto legal e em muitas situações, como os principais representantes dos demais interessados na escola. Sendo assim, as práticas de gestão normalmente identificadas nas escolas são voltadas para atender prioritariamente aos interesses destes gestores, e não aos interesses dos demais *stakeholders* da escola.

Dessa forma, o presente trabalho pretendeu contribuir com a gestão das escolas públicas ao analisá-las a partir dos princípios da Teoria dos Grupos de Interesses. Neste sentido, procurou entender até qual ponto *stakeholders* internos ou externos possuem participação na construção da gestão das organizações objetos de análise neste estudo.

Diante do exposto, a questão primordial a que este trabalho buscou responder foi: como se configuram as práticas de gestão das escolas públicas municipais de ensino básico, da cidade de Uberlândia, para os temas relevantes aos seus grupos de interesse?

A partir dos resultados apresentados no tópico anterior – referente ao cumprimento dos objetivos específicos propostos – foi possível responder à questão-problema deste trabalho, visto que foram identificados os *stakeholders* das escolas, bem como a forma como enxergam o processo de gestão das mesmas. Ainda, foram identificados os objetivos das escolas, dos grupos de interesses e a associação entre eles; além dos valores que atuam como elementos-chave do processo de gestão da escola. Por fim, foi analisada a relação das escolas com seus *stakeholders*, observando o grau de envolvimento, influência e participação dos grupos de interesses em cada um dos componentes do modo de gestão proposto por Chanlat (1996).

Ainda, o presente trabalho trouxe como contribuição teórica, um novo objeto de estudo para a Teoria dos Grupos de Interesses (a escola pública), como contribuição prática, recomendações de melhorias nas práticas de gestão das escolas públicas básicas estudadas e, como contribuição social, melhoria da adaptação das escolas e minimização de ocorrência de conflitos, beneficiando os atores sociais envolvidos.

A partir da análise das escolas estudadas da cidade de Uberlândia, foi possível sugerir algumas recomendações às mesmas, com a finalidade de melhorar a eficácia e eficiência de algumas práticas de gestão por elas exercidas. Estas recomendações são provenientes de pontos fracos identificados durante a análise dos dados coletados, e dos pontos fortes

enxergados em algumas práticas de gestão das escolas A e B. Estas recomendações são apresentadas no tópico a seguir.

5.1 Recomendações às escolas de maior e de menor Ideb

A partir da análise da categoria “*Stakeholders*” foi possível observar que, em ambas as escolas, alguns grupos de interesses nem sequer conhecem o processo de gestão da mesma (na escola B a quantidade de grupos de interesses que desconhece a gestão corresponde à maioria dos *sakeholders* entrevistados). Dessa forma, recomenda-se que, para que as escolas se aproximem da gestão participativa (LUCK, 2009; BRITO, CARNIELLI, 2011; MARINHO, LIMA, 2012) a que se propõem (segundo seus Projetos Político Pedagógicos e seus valores e filosofias de gestão), elas devem realizar ações que promovam maior envolvimento dos *stakeholders* que não foram lembrados pelos gestores e também daqueles que desconhecem o processo de gestão. Sugere-se, como uma dessas ações, que seja realizada a leitura dos documentos internos da escola (PPP e Regimento Escolar) com estes *stakeholders*, que sejam realizadas reuniões com estes grupos de interesses para promover o envolvimento dos mesmos na elaboração e atualização dos documentos internos das escolas, dentre outras atividades das quais os *stakeholders* que conhecem o processo de gestão participam (eventos e festividades, reuniões, assembleias).

Outra recomendação que concerne um maior envolvimento e participação de grupos de interesses na gestão da escola diz respeito a ampliar o que a escola A já faz com alguns de seus *stakeholders* (atualmente são ouvidos os alunos, familiares e servidores da escola), quando considera suas opiniões a respeito do que pensam sobre a qualidade da educação oferecida pela escola. A escola A poderia estender esta ação para outros grupos de interesses, (como por exemplo, a comunidade escolar, o governo, as entidades sociais, outras escolas), promovendo maior participação e envolvimento de todos os grupos de interesses em aspectos como: o que pensam sobre a qualidade da educação oferecida pela escola, o que gostariam que fosse melhorado, o que enxergam como pontos fortes da educação da escola, dentre outros. À escola B, que atualmente não exerce práticas similares a estas, recomenda-se que trabalhe com o desenvolvimento de ações similares, com o intuito de incluir e envolver seus grupos de interesses na gestão da escola e ouvir suas opiniões a respeito do que esperam de uma educação de qualidade.

Ainda, observou-se que o funcionário terceirizado da escola A, o agente patrimonial, desconhece o processo de gestão da escola e também não possui condições adequadas de

trabalho. Dessa forma, recomenda-se que funcionários terceirizados também sejam levados em consideração no que diz respeito a aspectos como estes, proporcionando-lhes condições adequadas de trabalho bem como promovendo seu envolvimento nas práticas de gestão da escola para que os mesmos tenham maior familiaridade e participação na mesma.

Recomenda-se também que a estrutura organizacional das escolas A e B possuam uma gestão mais descentralizada e menos níveis hierárquicos, com o intuito de aproximá-las da gestão participativa à qual se propõem.

No tópico anterior foram mostradas em maiores detalhes as similaridades entre os documentos internos das escolas A e B. A presença de documentos praticamente iguais para ambas escolas, sendo que as mesmas possuem realidades diferentes, ilustra uma ausência de contextualização e de preocupação com situações específicas nas quais cada escola se encontra. Como recomendação, sugere-se contextualizar as escolas, adequando seus objetivos, competências, valores e demais aspectos organizacionais à realidade da qual cada uma delas faz parte.

Em relação aos sistemas de avaliação e controle de resultados, os profissionais da escola A recebem um *feedback* da Secretaria Municipal de Educação e da direção. O mesmo não ocorre na escola B. Dessa forma, recomenda-se que a escola B exija o *feedback* da Secretaria Municipal de Educação e da direção e que inclua, em procedimentos, o fornecimento deste retorno aos funcionários, com o intuito de tornar esta atividade padrão dentre as práticas de gestão da escola, e, conseqüentemente, contribuir para um sistema de avaliação e controle de resultados mais eficaz. Com isso, acredita-se que será possível trabalhar efetivamente nos pontos fracos de cada profissional da escola e utilizar os pontos fortes de alguns colaboradores como referência para outros, além de estender melhorias realizadas em algumas atividades e processos da escola a outras atividades e processos similares.

No que concerne às condições de trabalho às quais as escolas estão submetidas, recomenda-se que, ao planejar as atividades e adquirir os instrumentos e materiais de trabalho, sejam levados em consideração aspectos antropométricos (instrumentos de trabalho adequados às características físicas dos funcionários, como cadeiras com encosto ajustável, apoio para pés, materiais colocados ao alcance dos funcionários) e aspectos neurológicos (níveis de iluminação, temperatura, níveis de ruído). A escola A já procura trabalhar alguns destes aspectos, entretanto essa preocupação com o ambiente de trabalho deve ser estendida a todos os funcionários da escola, sejam eles terceirizados ou não. À escola B, que até o momento das visitas realizadas possuía condições de trabalho inadequadas (salas pequenas e

mal ventiladas, número de carteiras inferior ao necessário e sem encostos ajustáveis), recomenda-se que seja realizado um novo projeto e planejamento de atividades e instrumentos de trabalho, melhorando este componente do modo de gestão.

Por fim, visto que a gestão da escola deve ser função de todos os seus grupos de interesses, e não apenas da direção, recomenda-se que as escolas trabalhem com uma gestão transparente, com o intuito de evitar ou minimizar conflitos de relacionamento com seus *stakeholders* (LYRA et al., 2009). O alinhamento das ações de transparência à estratégia da escola promove maior diálogo entre a mesma e seus grupos de interesses, aproximando as percepções dos *stakeholders* internos e externos à escola e conseqüentemente, melhorando a gestão das partes interessadas.

Diante do exposto, acredita-se que estas recomendações possam ajudar a gestão das escolas de maior e de menor Ideb da cidade de Uberlândia aqui estudadas a se tornarem mais eficazes e eficientes, aproximando-as da gestão participativa, dado que esta se caracteriza por uma maior influência, envolvimento e participação dos grupos de interesses em suas práticas.

O desenvolvimento do presente trabalho se deu com algumas limitações, sendo estas apresentadas no tópico a seguir. Em paralelo são apresentadas, também, sugestões para futuras pesquisas a serem realizadas dentro da temática abordada neste estudo.

5.2 Limitações da pesquisa e sugestão de pesquisas futuras

A primeira limitação a se considerar nesta pesquisa diz respeito à quantidade de escolas analisadas. Visto que apenas duas escolas foram estudadas, os achados deste estudo não podem ser generalizados. Sugere-se, assim, que sejam realizadas novas pesquisas com outras escolas, a fim de que seja possível obter resultados passíveis de generalização.

Outra limitação da pesquisa é ter considerado apenas escolas municipais. Sugere-se, dessa forma, como pesquisa futura, a realização de estudos com a mesma proposta, em escolas estaduais, a fim de verificar possíveis semelhanças e diferenças entre estes tipos de escola.

Outro ponto que se refere a uma limitação deste trabalho é o fato de que não havia documentos e informações disponíveis, na escola B, a respeito de alguns aspectos da organização do trabalho, como o método e conteúdo. Sendo assim, nesta categoria, foi analisado apenas o aspecto que diz respeito à inter-relação dos cargos dos gestores da escola B. Ainda, em ambas as escolas, outros aspectos relacionados à política de gestão de pessoal

não foram analisados, por falta de informações disponíveis nos documentos da escola. Isso mostra que as escolas aqui analisadas dão maior importância para alguns aspectos destes componentes do modo de gestão (organização do trabalho e política de gestão de pessoal), em detrimento a outros.

Ainda, o presente estudo identificou os *stakeholders* a partir da visão dos gestores das escolas. Sugere-se, como pesquisa futura, que sejam realizados trabalhos que identifiquem os grupos de interesses das escolas, a partir da visão de outros agentes (professores, pais de alunos, outros profissionais das escolas).

REFERÊNCIAS

- ABIDIN, I.; RANI, A. A.; HAMID, M. R. A.; ZAINUDDIN, Y. University-Industry Collaboration, Firm Performance and Stakeholder Theory. **International Journal of Contemporary Business Management**, v.1, n.1, p. 41-51, 2014.
- ALSOS, G.A.; HYTTI, U.; LJUNGGREN, E. *Stakeholder* theory approach to technology incubators. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research**, v. 17, n.6, p. 607-625, 2011.
- ARAÚJO JÚNIOR, J. F.; OLIVEIRA, M. C.; PONTE, V. M. R.; RIBEIRO, M. S. Social disclosure of Brazilian and UK firms in light of Stakeholder Theory, Legitimacy Theory and Voluntary Disclosure Theory. **Advances in Scientific and Applied Accounting**. São Paulo, v.7, n.2, p.175-200, 2014.
- ARAUJO, M. A. D. Responsabilização pelo controle de resultados no Sistema Único de Saúde no Brasil. **Rev Panam Salud Publica**, v.27, n.3, 2010.
- ARGANDOÑA, A. Stakeholder theory and value creation. **IESE Business school – University of Navarra**, 2011.
- ARMSTRONG, M. **Armstrong’s handbook of human resource management practice**. 11.ed. London: Kogan Page, 2009. .
- AZEVEDO, D. Aprendizagem organizacional e epistemologia da prática: um balanço de percurso e repercussões. **Revista interdisciplinar de gestão social**. V.2, n.1, p.35-55, 2013
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, P. M. **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.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BISPO, M. Estudos baseados em prática: conceitos, história e perspectivas. **Revista interdisciplinar de gestão social**. V.2, n.1, p.13-33, 2013.
- BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. . **Portal Ideb - Inep**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

BRIDOUX, F.; STOELHORST, J.W. Microfoundations for stakeholder theory: managing stakeholders with heterogeneous motives. **Strategic management journal**, 2013.

BRITO, R.O. **A relevância da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada**. 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, 2011.

BROWER, J.; MAHAJAN, V. Driven to be good: A Stakeholder Theory Perspective on the Drivers of Corporate Social Performance. **Journal of Business Ethics**, p.313-331, 2012.

CAMPOS, T. L. C. Políticas para *stakeholders*: um objetivo ou uma estratégia organizacional? **RAC**, v.10, n.4, 2006.

CHANLAT, J. F. 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: **Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, 2002.

CHEN, H. T.; TURNER, N. C. Formal theory versus Stakeholder theory: New insights from a tobacco-focused prevention program evaluation. **American Journal of Evaluation**, v.33, n.3, p.395-413, 2012.

CINTRA, R. F. **Stakeholders e Setor Turístico Brasileiro: uma investigação na cidade de Londrina-PR**. 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.

CORRADI, G; GHERARDI, S; VERZELLONI, L. **Ten good reasons for assuming a ‘practice lens’ in organization studies**. 3rd OLKC Conference, 2008.

CRANE, A.; RUEBOTTOM, T. *Stakeholder theory and Social Identity: Rethinking Stakeholder Identification*. **Springer Science Business Media**. 2012.

CURVO, R. J. C. **Análise dos stakeholders e redes sociais no contexto do zoneamento socioeconômico e ecológico do Estado de Mato Grosso**. 2010. Tese de Doutorado da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2010.

DAVEL, E.; VERGARA, S. C. Apresentação: em busca do que torna a gestão no Brasil particular. **RAE-eletrônica**, v.4, n.1, 2005.

DAVIS, L. E. **The design of jobs**. *Industrial Relations*, v.6, n. 1, p.21-45, 1966.

DUTTON, J. E. **Energize Your Workplace: How to Create and Sustain High-Quality Connections at Work**. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

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

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.

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

FREEMAN, R. E.; McVEA, J. A stakeholder approach to strategic management. In: HITT, M.; FREEMAN, E.; HARRISON, J. **Handbook of strategic management**. Oxford: Blackwell Publishing, p. 189-207, 2000.

GHERARDI, S. **Organizational Knowledge: the texture of workplace learning**. London: Blackwell, 2006.

GHERARDI, S. Situated knowledge and situated action: what do practice-based studies promise? In: BARRY, D.; HANSEN, H. **New approaches in management and organization**. London: SAGE, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas da EAESP/FGV**, São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, mar./abr.1995.

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.

HARRISON, J. S.; FREEMAN, R. E.; ABREU, M. C. S. *Stakeholder theory as an ethical approach to effective management: applying the theory to multiple contexts*. **Revista brasileira de gestão de negócios**. v.17, n.55, p.858-869, 2015.

HARRISON, J. S.; WICKS, A. C. Stakeholder Theory, Value, and Firm Performance. **Business Ethics Quarterly**, v.23, n.1, p. 97-124, 2013.

HASNAS, J. Whither Stakeholder Theory? A guide for the perplexed revisited. **Journal of Business Ethics**, p.47-57, 2012.

HORISCH, J.; FREEMAN, R. E.; SCHALTEGGER, S. Applying *Stakeholder Theory* in Sustainability Management: Links, Smiliarities, Dissimilarities, and a Conceptual Framework. **Organization & Environment**, 2014.

HORTA, P.; DEMO, G.; ROURE, P. Política de Gestão de Pessoas, Confiança e Bem-estar: estudo em uma multinacional. **RAE**. v.16, n.4, p.566-585, 2012.

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.

ISO WD 704.1 – Terminologia: Princípios e Métodos.

JENSEN, T.; SANDSTROM, J. Stakeholder theory and globalization: The challenges of power and responsibility. **Organization studies**, v. 32, n.4, p.473-488, 2011.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **The Balanced Scorecard**: translating strategy into action. Boston: Harvard Business School Press, 1996.

KHAZAEI, A.; ELLIOT, S.; JOPPE, M. An application of *stakeholder* theory to advance community participation in tourism planning: the case for engaging immigrants as fringe *stakeholders*. **Journal of sustainable tourism**. v.23, n.7, p. 1049-1062, 2015.

KOK, G.; GURABARDHI, Z.; GOTTLIEB, N. H.; ZIJLSTRA, F. R. H Influencing organizations to promote health: applying *stakeholder* theory. **Health education & behavior**. v.42, n.15, p. 1235-1325, 2015.

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

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola, 2000.

LACZNIAK, G. R.; MURPHY, P. E. Stakeholder theory and marketing: moving from a firm-centric to a societal perspective. **Journal of Public Policy & Marketing**, v.31, n.2, p.284-292, 2012.

LEONARDI, J.; BASTOS, R. C.; NASSAR, S. M. Estrutura organizacional sob a ótica de um sistema de representações simbólico. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v.1, n.1, p.40-58, 2011.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Aberto, Brasília, v.17, n.72, p.11-33, 2000.

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.

MAIER, C. T. Public relations as humane conversation: Richard Rorty, Stakeholder theory, and public relations practice. **Public Relations Inquiry**, v. 4, n. 1, p. 25-39, 2015.

MAINARDES, E. W.; ALVES, H.; RAPOSO, M. Stakeholder theory: issues to resolve. **Management decision**, v.49, n.2, p.226-252, 2011.

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.

MARTINI, U.; BUFFA, F. Local networks, stakeholder dynamics and sustainability in tourism. Opportunities and limits in the light of stakeholder theory and SNA. **Sinergie Italian Journal of Management**, v. 33, n. 96, 2015.

MILES, S. Stakeholder Theory Classification: A Theoretical and Empirical Evaluation of Definitions. **The business school**, Oxford Brookes University, 2015.

MINOJA, M. Stakeholder management theory, firm strategy, and ambidexterity. **Journal of Business Ethics**, p.67-82, 2012.

MISHRA, A.; MISHRA, D. Applications of stakeholder theory in information systems and technology. **Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics**. v.24, n.3, p.254-266, 2013.

MITROFF, I. I.; LINSTONE, H. **The Unbounded Mind**, Oxford University Press, 1993.

MORIARTY, J. The connection between stakeholder theory and stakeholder democracy: an excavation and defense. **Business & Society**, v.20, n.10, p.1-33, 2012.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. Educação e pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p.369-373, jul/dez, 2003.

MOYSÉS FILHO, J. E.; RODRIGUES, A. L.; MORETTI, S. L. A. 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 que é o Ideb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em: 25 de janeiro de 2016.

PARO, V. H. A gestão da educação antes as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais**. In: BEUREN, M. (Org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2003.

PEREIRA, L. C. B. Instituições, bom estado e a reforma da gestão pública. **Revista eletrônica sobre a reforma do Estado**, n.1, 2005.

Portal Brasil. Educação. Brasil é o 3o país que mais investe em educação. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/11/brasil-e-pais-que-mais-investe-em-educacao-diz-ocde>. Acesso em: 21 de abril de 2016.

_____. Educação. Brasil investe mais em educação, diz OCDE, mas gasto por aluno é baixo. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/brasil-investe-mais-em-educacao-diz-ocde-mas-abandono-ainda-e-alto.html>. Acesso em: 21 de abril de 2016.

Portal G1. Brasil investe mais em educação, diz OCDE, mas gasto por aluno é baixo. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/brasil-investe-mais-em-educacao-diz-ocde-mas-abandono-ainda-e-alto.html>. Acesso em: 05 de junho de 2016.

Projeto Político Pedagógico da escola A, 2016, 187p. Localizado em: Acervo da escola A.

Projeto Político Pedagógico da escola B, 2014, 64p. Localizado em: Acervo da escola B.

Regimento Escolar da escola A, 2016, 84p. Localizado em: Acervo da escola A.

Regimento Escolar da escola B, 2012, 71p. Localizado em: Acervo da escola B.

RETOLAZA, J. L.; SAN-JOSE, L. Social economy and stakeholder theory, an integrative framework for socialization of the capitalism. **CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa**, n.73, p. 193-211, 2011.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL/USP, 1952. (Administração escolar e educação comparada;boletim 158)

_____. **Fayolismo na administração das escolas públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

RICHERS, R. Objetivos como razão de ser da empresa. **Rev. Adm. Emp.** v.20, n.3, p.7-18, 1980.

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

SANTOS, M. J.; PAULA, C. P. A. Gestão do conhecimento no contexto da gestão escolar: estudo de caso em uma escola pública. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v.2, n. especial, p. 159-174, out., 2012.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SCHEIN, E. **Organizational Culture and Leadership**. San Francisco: Jossey Bass Publications, 2.ed.,1989.

SEN, S.; COWLEY, J. The relevance of Stakeholder Theory and Social Capital Theory in the context of CSR in SMEs: an Australian perspective. **Journal of Business Ethics**. p. 413-427, 2012.

SHAFIQ, A.; KLASSEN, R. D.; JOHNSON, P. F. Socially responsible practices: an exploratory study on scale development using stakeholder theory. **Decision Science**, v.45, n.4, 2013.

SILVA, M. A.; 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.

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.

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

TULLBERG, J. Stakeholder theory: Some revisionist suggestions. **The Journal of Socio-Economics**, v.42, p.127-135, 2012.

VERBEKE, A.; TUNG, V. The future of stakeholder management theory: a temporal perspective. **Journal of the Center for Business Ethics**, p.529-543, 2013.

VERGARA, S.; CALDAS, M. Paradigma Interpretacionista: A busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **RAE**, v. 45, n. 4, p. 66-72, 2005.

VIDAL, N. G.; BERMAN, S.; BUREN, H. V. *Stakeholder theory and value creation: models in Brazilian firms*, **Revista brasileira de gestão de negócios**, v.17, n.55, p.911-931, 2015.

WILBURN, K. M.; WILBURN, R. Achieving social license to operate using stakeholder theory. **Journal of Business Ethics**, v.4, n.2, 2011.

WITTKE, K. *The contribution of Stakeholder Theory to Supply Chain Management: A theory evaluation*, 2014.

WU, J.; WOKUTCH, R. E. Confucian Stakeholder Theory: An Exploration. **Journal of the Center for Business Ethics**, v.120, n.1, p.1-21, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIKMUND, W. G. **Business research methods**. 5.ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1: Atendimento Educacional Especializado (REGIMENTO ESCOLAR, 2016, p.16)

Segundo o Art. 17 do Regimento Escolar, a oferta do Atendimento Educacional Especializado nesta unidade de ensino ocorre de acordo com as normas da Secretaria Municipal de Educação destinada aos seguintes alunos:

I – com deficiência: aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, a saber:

- a) condutas típicas, síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes;
- b) deficiência física condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda de má-formação congênita ou adquirida;
- c) deficiência intelectual geral significativamente abaixo da média própria do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa;
- d) deficiências múltiplas são resultantes do efeito conjugado de duas ou mais deficiências;
- e) deficiência auditiva perda parcial ou total da audição, manifesta-se como:
 1. surdez leve/moderada: perda auditiva que impede o aluno perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Não impede, porém, a aquisição normal da língua oral;
 2. surdez severa / profunda: perda auditiva que impede o aluno de entender a voz humana, bem como, de adquirir naturalmente o código de língua oral;
- f) deficiência visual, perda total da visão ou redução da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica, manifesta-se como:
 1. cegueira, perda total ou resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille para a leitura escrita;
 2. baixa visão, resíduo visual que permite ao aluno ler, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.

II – com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento das relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluem-se nesta definição alunos com Autismo clássico, Síndrome Asperger, Síndrome Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande desenvolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

ANEXO 2: Objetivos da escola A (REGIMENTO ESCOLAR, 2016, p.17)

De acordo com o Art. 12 da LDB, o estabelecimento de ensino terá a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001);
- IX- possibilitar ao educando oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista o atendimento às diferenças individuais;
- X- promover estudo, visando a adequação de novos métodos e processos à situação ensino aprendizagem;
- XI - desenvolver atividades que integrem escola e comunidade, valorizando a cultura e os recursos do meio;
- XII - proporcionar ao aluno formação física, intelectual, moral e social, dotando-o de instrumentos para que desempenhem com eficiência os deveres do homem e cidadão;
- XIII - desenvolver o aluno em ambiente consolidado em princípios morais, a fim de que se realize como pessoa;
- XIV - integrar o aluno à sociedade, mediante preparação para o trabalho através de aperfeiçoamento;
- XV - assegurar ao educando o domínio dos processos de leitura, escrita e aspectos fundamentais das operações matemáticas;

XVI - propiciar ao aluno oportunidades de construir conhecimentos que o tornem apto a intervir, de modo crítico e criativo, na sociedade em que vive;

XVII - orientar o aluno para a busca de sua auto-realização e compreensão do sentido da vida, através dos fundamentos éticos e morais;

XVIII - desenvolver um programa de ensino interdisciplinar que visa o desenvolvimento da educação ambiental, através da relação solo-fauna-flora-homem.

XIX - oferecer progressivamente uma escola capacitada a atender a clientela real e ao ensino baseado em princípios éticos, práticas pedagógicas, críticas dialógicas internacionais que possibilitem compartilhar o conhecimento, bem como o processo de desenvolvimento integral que vise à transformação e emancipação do indivíduo para o exercício da cidadania;

XX - formar uma consciência social, crítica, solidária e democrática, onde o educando, inclusive o portador de deficiência, vá gradativamente se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, através da ampliação e recriação de suas experiências, da sua articulação com o saber organizado e da relação da teoria com a prática, respeitando-se as especificidades das seguintes modalidades de ensino;

XXI - garantir aos alunos a apropriação de conhecimentos básicos, sistematizados e significativos, incorporando suas experiências sociais e culturais, num processo de ampliação de sua capacidade de elaboração, compreensão e representação da realidade na perspectiva de transformá-los;

XXII - democratizar a gestão escolar redimensionando a tomada de decisões e na sua respectiva execução e avaliação. Portanto, cabe ressaltar que as decisões devem ser tomadas pelo maior número de pessoas e não mais hierarquizadas e centralizadas para que os mais variados pontos de vista possam ser considerados e debatidos. A tomada de decisões, dessa forma, torna-se coletiva, pois esse projeto para a escola será definido a partir do debate e do confronto das posições e interesses dos alunos, pais e equipe escolar;

XXIII - oportunizar de forma democrática o convívio social no contexto escolar fundamentado em posturas ético-inclusivas de respeito às diferenças de etnia, diferenças gênero, classe social e religião.

ANEXO 3: Objetivos do ensino fundamental (PPP, 2016, p.87)

Segundo o Art. 32 da LDB, os objetivos do ensino fundamental tratam dos seguintes aspectos:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Redação dada pela Lei nº. 11.274, de 2006).

ANEXO 4: Objetivos norteadores da organização do trabalho (PPP, 2016, p.58)

Alguns dos objetivos norteadores da organização do trabalho na escola A são provenientes da lei 11.444/2013, da Rede Pública pelo Direito de Ensinar e de Aprender e concernem:

I – fomentar a articulação de esforços de diferentes instituições, no sentido de potencializar serviços e incentivar a cooperação entre essas, para a obtenção de objetivos compartilhados e vinculados à garantia do acesso, à permanência e à conclusão, com qualidade e diversidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes, dos jovens e adultos;

II – propiciar as trocas de conhecimentos e de experiências, envolvendo órgãos vinculados aos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, ao Ministério Público, a organizações não governamentais, a organizações da sociedade civil, a órgãos de controle social da educação, a grupos de convivência dos alunos e a sociedade civil organizada, no que tange ao direito à escolarização;

III – incentivar a cooperação entre diferentes instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, visando a superação das dificuldades de acesso, permanência e conclusão, com qualidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes e dos jovens e adultos;

IV - contribuir para a superação da fragmentação, da descontinuidade e da ausência de cooperação entre diferentes Poderes do Estado e órgãos autônomos, por meio do trabalho em rede, com foco na melhoria da efetividade e qualidade das políticas públicas educacionais;

V - favorecer a construção de uma cultura de cooperação, acompanhamento, avaliação das ações relativas ao enfrentamento das múltiplas causas do baixo rendimento e da evasão escolar;

VI - ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices de desenvolvimento educacional;

VII - colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social;

VIII - favorecer a interlocução entre as unidades escolares e os núcleos familiares dos alunos;

IX - propor a elaboração de termos de cooperação, convênios e planos de trabalho, resguardando a especificidade e os objetivos comuns de cada instituição membro da Rede;

X- desenvolver programas e projetos, com foco na garantia do acesso, permanência e conclusão, com qualidade, dos estudos;

XI - criar mecanismos de comunicação permanente entre os membros da Rede e um fórum de discussão sobre a escolarização de cada aluno, sendo o cronograma e as pautas das reuniões do referido fórum definidos, coletivamente, pelos representantes das instituições membros da Rede;

XII - fomentar a atuação conjunta para resolver problemas educacionais e colaborar para a mudança de lógica e formas predominantes de atuação das instituições do Estado;

XIII – garantir um ambiente propício ao direito de ensinar e de aprender.

ANEXO 5: Das competências do diretor (REGIMENTO ESCOLAR, 2016, p.20)

De acordo com o Art. 23 - Compete ao Diretor de Escola Municipal, além de outras atribuições que lhe forem conferidas pela Secretaria Municipal de Educação ou por leis ou regulamentos, ações como: (Cf. Decreto 12.780/2011)

I - participar da elaboração dos currículos escolares, observando as normas e diretrizes fixadas pela Secretaria, por intermédio da Inspeção Escolar;

II - participar de equipe interdisciplinar para acompanhamento de currículos e programas de avaliação;

III - acompanhar o trabalho escolar, orientando-o tecnicamente e propondo alternativas de solução para os problemas encontrados;

IV - propor critérios para a verificação do rendimento escolar;

V - acompanhar e avaliar, juntamente com o corpo docente, o rendimento dos alunos da unidade de ensino;

VI - participar da seleção do material didático-pedagógico;

VII - participar dos encontros de atualização promovidos pela equipe de profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação;

VIII - aplicar, no âmbito da unidade de ensino, o cumprimento da legislação educacional em vigor;

RIX – elaborar, em conjunto com a equipe, o Regimento Escolar e o da caixa escolar, observada a legislação pertinente;

X - propor discussões sobre questões básicas de democratização do ensino e da articulação entre os diversos segmentos escolares, no âmbito de sua competência;

XI - proporcionar ao educando a orientação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades;

XII - obter informações familiares e sociais a respeito do educando que interessem à orientação educacional;

XIII - organizar registros para as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade de ensino;

XIV - participar da elaboração de currículos, metodologia e critérios de avaliação;

XV - avaliar as causas e consequências da reprovação, repetência e evasão/exclusão do aluno da escola;

XVI - participar da formulação de proposta político-pedagógica e do Plano de Ação a serem implantados pela Secretaria em estrita observância às diretrizes e normas emanadas pela Inspeção Escolar;

XVII - supervisionar estágios na área de sua atuação;

XVIII - orientar a elaboração de relatórios sobre os trabalhos executados;

XIX - programar, acompanhar e avaliar a execução de projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da unidade de ensino;

XX - executar outras atividades correlatas.

XXI - convocar as reuniões dos corpos docente, discente e administrativo e presidi-las fazendo cumprir as suas resoluções, apresentando-as à Secretaria Municipal de Educação quando estas forem contrárias às regulamentações normais da Lei vigente;

XXII - dar exercício a professores, técnicos pedagógicos e funcionários administrativos do Estabelecimento e solicitar à Secretaria Municipal de Educação as substituições e novos contratos que se fizerem necessários;

XXIII - zelar pelo patrimônio da escola;

XXIV - coordenar a elaboração do horário de trabalho e distribuir as aulas entre os professores;

XXV - supervisionar a aplicação de currículos, planos e programas escolares, acompanhando o desempenho dos seus componentes e zelando pelo cumprimento de normas e diretrizes que assegurem o desenvolvimento do processo educativo.

XXVI - definir o quadro de distribuição de tarefas e assegurar o seu cumprimento, de acordo com as normas legais;

XXVII - orientar a secretaria da escola sobre normas e procedimentos referentes à escrituração escolar e à situação funcional dos servidores;

XXVIII - assinar e visar folhas de frequência, atestados de assiduidade do servidor, relatórios, certidões, livros de escrituração ou registros, bem como despachar ou rubricar todos os papéis que lhe forem sujeitos;

XXIX - representar o estabelecimento perante as autoridades constituídas, órgãos oficiais e solenidades cívicas;

XXX - divulgar portarias relativas aos deveres dos professores, alunos e demais funcionários e às atividades gerais do estabelecimento, que deverão ser afixadas em lugar visível e de fácil acesso;

XXXI - zelar pela assiduidade de professores, funcionários administrativos, adotando as medidas cabíveis no caso de faltas não justificáveis na forma da lei e deste regimento e nos casos de desídia no cumprimento do dever;

XXXII - ordenar as despesas de pronto pagamento, dentro das verbas destinadas ao estabelecimento, e usufruídas pelas atividades da Caixa Escolar, prestar contas ao órgão competente, na forma e nos prazos por este afixado;

XXXIII - apresentar aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação possíveis irregularidades e omissões de que tenha conhecimento, no que diz respeito à legislação de ensino, à ética do exercício do magistério e à administração em geral;

XXXIV - promover a integração da escola com a comunidade;

XXXV - incentivar as relações humanas entre professores, alunos, pessoal técnico e administrativo orientando-os quanto às normas de convívio;

XXXVI - estimular os alunos a instituírem seu próprio código de ética e a participarem de suas próprias agremiações estudantis;

XXXVII - solicitar, juntamente com os especialistas, o aperfeiçoamento técnico e cultural dos funcionários da escola;

XXXVIII - zelar pelo perfeito funcionamento de todos os setores da Instituição Escolar;

XXXIX - encaminhar à Assessoria de Recursos Humanos as avaliações dos servidores, em instrumento próprio, sempre que se fizerem necessárias;

XL - garantir o cumprimento do Plano Curricular, Calendário Escolar e do Regimento Escolar;

XLI - propor, autorizar e promover a organização de festividades cívicas e sociais do Estabelecimento;

XLII - participar das ações educacionais propostas pela Secretaria Municipal de Educação;

XLIII - coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico;

XLIV - comunicar ao Conselho Tutelar os casos de:

a) maus tratos, envolvendo seus alunos;

b) reiteração de faltas injustificadas e evasão escolar e, esgotados os recursos escolares;

c) elevados índices de repetências;

XLV - participar e acompanhar todo o processo para efetivação da matrícula inicial (inscrição, seleção e matrícula);

XLVI - tomar conhecimento de todas as comunicações recebidas pela Escola;

XLVII - repassar as comunicações recebidas que forem de interesse aos demais segmentos;

XLVIII - atender a comunidade de forma esclarecedora, em situações necessárias e quando solicitado;

XLIX - participar das reuniões administrativas e pedagógicas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, para as quais for convidada;

L - solicitar reparos à rede física sempre que necessário;

LI - solicitar reposição de materiais necessários ao bom funcionamento da escola;

LII - presidir ou delegar a apuração da prática de faltas disciplinares.

ANEXO 6: Das competências do vice-diretor (REGIMENTO ESCOLAR, 2016, p.23)

De acordo com o Art. 24 - Ao Vice Diretor de Escola Municipal, além das atribuições pertinentes à administração da coisa pública e aquelas contidas no Estatuto do Magistério, comuns a todos os ocupantes de cargos públicos, compete:

- I – substituir o Diretor de Escola Municipal em caso da ausência deste;
- II – representar o Diretor de Escola Municipal em reuniões administrativas internas e externas, mediante determinação daquele;
- III – coordenar, de acordo com as ordens emanadas da Administração da Unidade de Ensino, os trabalhos desenvolvidos na secretaria da escola, tanto no que se refere ao atendimento ao município, como aos trabalhos da escrituração escolar, respeitada a área de sua competência;
- IV - auxiliar o Diretor de Escola Municipal no desempenho de suas atribuições, reportando-se a este;
- V – acompanhar os trabalhos desenvolvidos pela supervisão, orientação e inspeção escolar, elaborando relatórios detalhados e pertinentes a tais atividades, com o objetivo de subsidiar o Diretor de Escola Municipal, em estrita observância às normas e diretrizes fixadas pela Secretaria, por intermédio da Inspeção Escolar;
- VI – proceder ao atendimento de pais e comunidade escolar em geral, atendendo às normas fixadas pela Secretaria;
- VII – informar, mediante relatório circunstanciado, ao Diretor de Escola Municipal, atos de indisciplina e vandalismo praticados por alunos no interior da Unidade de Ensino, a fim de processamento das medidas cabíveis;
- VIII - exercer outras atividades correlatas.
- IX - manter o Diretor informado sobre as ocorrências do turno;
- X - assessorar no planejamento, execução e avaliação de todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola;
- XI - desempenhar um trabalho integrado dentro da escola;
- XII - incentivar o bom relacionamento entre professores, pessoal técnico, administrativo, alunos e Diretor;
- XIII - manter-se informado e dar informações referentes às situações inerentes à Escola e seus funcionários, quando necessário;
- XIV - supervisionar a manutenção da limpeza e conservação da escola;
- XV - participar da elaboração do horário de trabalho e delegar atribuições;
- XVI - participar das reuniões pedagógicas, administrativas e sociais da escola;

- XVII - encaminhar aos responsáveis os problemas do turno;
- XVIII - desenvolver todas as atividades inerentes às suas atribuições;
- XIX - acompanhar a entrada e a saída dos alunos, observando o uso do uniforme e atrasos;
- XX - fazer repasse de reunião aos funcionários da escola, quando solicitado pela direção;
- XXI - colaborar na observação da assiduidade, pontualidade e disciplina dos professores e demais funcionários;
- XXII - ser responsável pelo cuidado e controle da disciplina dos discentes no respectivo turno;
- XXIII - por delegação, presidir a apuração dos processos disciplinares;

ANEXO 7: Das competências do Conselho Escolar (REGIMENTO ESCOLAR, 2016, P.48)

Art. 98 - Ao Conselho Escolar, observada as normas legais e as diretrizes da política educacional vigente estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação, e as especificidades da comunidade escolar, compete:

- I – contribuir com o desenvolvimento do Projeto Pedagógico da unidade municipal de ensino;
- II – manifestar sobre a proposta curricular da unidade municipal de ensino objetivando seu aperfeiçoamento e enriquecimento;
- III – colaborar com a elaboração do calendário escolar conciliando as exigências legais às peculiaridades locais;
- IV – tomar conhecimento da avaliação externa da unidade municipal escolar e aprovar planos que visem à melhoria da qualidade de ensino;
- V – apreciar e deliberar sobre os problemas escolares de alunos tais como, a não assiduidade, indisciplina, dentre outros, respeitando o regimento escolar;
- VI – sugerir estratégias que viabilizem a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, observadas as possibilidades dessa unidade municipal de ensino e da comunidade, bem como as orientações da Secretaria Municipal de Educação;
- VII – apreciar e manifestar sobre problemas internos e recursos ou representações de alunos, professores, especialistas de educação e demais servidores nos assuntos relativos ao funcionamento da unidade municipal de ensino, respeitando as normas vigentes e o regimento da escola;
- VIII – 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 unidade municipal de ensino, respeitando as normas vigentes e o regimento da escola;
- IX – recomendar providências adequadas à melhor utilização do espaço físico, do material escolar e didático, e do aproveitamento do pessoal;
- X – aprovar orçamento para realização de pequenos reparos e reformas no prédio escolar de acordo com a disponibilidade orçamentária e financeira da Secretaria Municipal de Educação e desde que não descaracterize o projeto arquitetônico e funcional da unidade municipal escolar;
- XI – apreciar a proposta orçamentária de aplicação de recursos financeiros, de custeio e de investimento, recebidos e geridos pela caixa escolar;

XII – apreciar a prestação de contas dos recursos financeiros aplicados, respeitando normas e leis referentes à origem da verba;

XIII – propor à Secretaria Municipal de Educação parcerias entre escola, pais, comunidade, instituições públicas e organizações não governamentais – ONGs;

XIV – apreciar e emitir parecer sobre desligamento de membros do Conselho Escolar em razão do não cumprimento das normas estabelecidas no seu regimento interno;

XV – definir sobre o regimento escolar da unidade municipal de ensino;

**ANEXO 8: Avaliação e controle de resultados (REGIMENTO ESCOLAR, 2016, p.66) –
Ensino Fundamental**

Art. 175– Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Art. 176 – A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

- a) Identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;
- b) Subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
- c) Manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;
- d) Reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados da avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo.

**ANEXO 9: Avaliação e controle de resultados (REGIMENTO ESCOLAR, 2016, p.66) –
Educação Infantil**

Art. 177 - A avaliação será diagnóstica, descritiva e processual, mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento da criança. Não terá o objetivo de selecionar, classificar ou promover, inclusive, quando se tratar da transição ao Ensino Fundamental.

Art. 178 - A observação e o registro se constituirão nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática, obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição.

§ 1º - Serão várias as formas pelas quais a observação poderá ser registrada. Através da escrita, gravação em áudio e vídeo, fotos, diários e materiais produzidos pelas crianças.

§ 2º - Os registros servirão como suporte para a elaboração do relatório de trabalho realizado, contemplando as dificuldades, os avanços, as expectativas, as mudanças e as descobertas, compondo um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo.

§ 3º- O registro das atividades que envolvem imagem das crianças só poderá ser feito mediante autorização dos pais ou responsáveis.

§ 4º - Será expedida documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança concluinte da pré-escola para ingresso no ensino fundamental.

Art. 179 - As estratégias de avaliação deverão acompanhar e registrar as etapas alcançadas durante todo o percurso da criança na instituição.

Parágrafo único - A unidade escolar manterá, bimestralmente, comunicação com a família dos alunos garantindo que a evolução acadêmica e frequência dos mesmos à escola seja objeto de acompanhamento.

ANEXO 10: Objetivos da escola B (REGIMENTO ESCOLAR, 2012, p.12)

Os objetivos que a escola B se propõe a alcançar, de acordo com o Regimento interno (2012) da escola, são:

I – possibilitar ao educando oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em visto o atendimento às diferenças individuais;

II – promover estudo, visando adequação de novos métodos e processos à situação ensino aprendizagem;

III – desenvolver atividades que integrem escola e comunidade, valorizando a cultura e os recursos do meio;

IV – proporcionar ao aluno formação física, intelectual, moral e social, dotando-os de instrumentos para que desempenhem com eficiência os deveres do homem e cidadão;

V – desenvolver o aluno em ambiente consolidado em princípios morais, a fim de que se realize como pessoa;

VI – integrar o aluno à sociedade, mediante preparação para o trabalho através de aperfeiçoamento;

VII – assegurar ao educando o domínio dos processos de leitura, escrita e aspectos fundamentais das operações matemáticas;

VIII – propiciar ao aluno oportunidades de construir conhecimentos que o tornem apto a intervir, de modo crítico e criativo, na sociedade em que vive;

IX – orientar o aluno para a busca de sua auto-realização e compreensão do sentido da vida, através dos fundamentos éticos e morais;

X – desenvolver um programa de ensino interdisciplinar que visa o desenvolvimento da educação ambiental, através da relação solo-fauna-flora-homem.

ANEXO 11: Instrumentos de Registro (REGIMENTO ESCOLAR, 2016, p.28)

Art. 34 - A equipe da Secretaria Escolar responsável pela escrituração e arquivo de documentos de cada unidade escolar adotará os seguintes documentos de registro:

I – livro de Registro de Matrícula;

II – pasta dos alunos, contendo Ficha de Matrícula, Ficha Individual, Avaliações de Classificação e Reclassificação, Histórico Escolar, comprovante de dispensa em Educação Física, fotocópia de alguns documentos pessoais dos alunos;

III – livro de registro de Atas de Resultados Finais;

IV – livro de registro de Atas e Resultados de Exames Especiais de Classificação e Reclassificação, Estudos Suplementares e Avanço de Estudos;

V- ponto eletrônico, mecânico ou livro de ponto;

VI – diário de Classe e de secretaria;

VII – pasta individual de cada funcionário, contendo a documentação necessária;

VIII – caderneta escolar, boletim ou outro;

IX – livro de Transferências Expedidas;

X – livro de Atas de Conselho de Classe, do Conselho Escolar e Caixa Escolar;

XI – livro de Termo de Visitas;

XII – livro de Atas de Reuniões;

XIII – livro de procedimentos disciplinares.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro de entrevista e observação direta com os gestores das escolas:

Escola: _____

Entrevistado: _____ Grupo de interesse:

Data: _____

1. Grupos de interesses e seus objetivos:

- 1.1 Quem você considera como sendo os grupos de interesse ou *stakeholders* da escola?
- 1.2 Quais são os objetivos da escola?
- 1.3 Quais são os objetivos dos *stakeholders* da escola?

2. Grupos de interesses e as práticas de gestão na administração das escolas:

- 2.1 Como você avalia as práticas de gestão da escola?

3. Valores da escola

- 3.1 Quais são os valores da escola que norteiam o processo de gestão e o processo de participação dos demais grupos de interesses?

4. Grupos de interesses e as práticas de gestão na administração das escolas

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

Itens utilizados apenas para observação direta:

1. Como são as condições de trabalho da escola?
2. Como é a estrutura organizacional da escola?
3. Como os funcionários e alunos da escola são controlados e avaliados?

APÊNDICE 2: Roteiro de entrevista e observação direta com os grupos de interesses da escola:

Escola: _____

Entrevistado: _____ Grupo de interesse:

Data: _____

1. Grupos de interesses e seus objetivos:

1.1 Quais são os objetivos da escola?

1.2 Quais são os seus objetivos?

1.3 Quais são os objetivos dos demais *stakeholders* da escola?

2. Visão dos grupos de interesses a respeito das práticas de gestão na administração das escolas:

2.1 Você conhece o processo de gestão da escola?

2.2 Como você avalia as práticas de gestão da escola?

2.3 Você tem interesse em participar da gestão da escola? O que você acha que a escola pode fazer para ter a sua participação?

2.4 Você participa de alguma atividade na escola ou já foi convidado(a) a participar? Se sim, em qual atividade e como se dá essa participação?