

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número 83

22 de julho 2019

ISSN 1068-2341

## Teoria dos Stakeholders e Práticas de Gestão na Escola Pública Básica: Um Estudo de Multicasos

*Ananda Silva Singh*

Universidade Federal do Paraná  
Brasil

*Vanyne Aparecida Franco Freitas*  
&

*Valdir Machado Valadão Júnior*  
Universidade Federal de Uberlândia  
Brasil

**Citação:** Singh, A. S., Freitas, V. A. F., Valadão Júnior, V. M. (2019). Teoria dos stakeholders e práticas de gestão na escola pública básica: Um estudo de multicasos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4171>

**Resumo:** A abordagem dos *stakeholders* tem sido, desde a década de 1980, uma das teorias mais relevantes para compreender a relação estabelecida entre os diferentes grupos que se entrelaçam no cotidiano e as práticas de gestão de uma organização. Tal teoria mostra-se relevante para compreender o processo de gestão escolar, visto que a escola é constituída por *stakeholders* que almejam ter suas expectativas atendidas. Este trabalho busca compreender como se configuram as práticas de gestão das escolas públicas de ensino básico, nas relações com seus grupos de interesse (diretor, supervisores, professores, pedagogos, auxiliares de serviços gerais, oficiais administrativos, agente patrimonial, responsáveis pelos alunos). Foi realizado um estudo de multicasos em quatro escolas, os dados foram coletados de documentos, observação direta e entrevistas e avaliados pela análise de conteúdo, por categorias embasadas no modo

participativo proposto por Chanlat (1996). Alguns achados foram (i) desconhecimento e não participação de alguns *stakeholders* na gestão escolar, (ii) necessidade de envolver a comunidade para obtenção de recursos, (iii) objetivos conflitantes entre a escola e seus *stakeholders*, (iv) estreitamento da comunicação entre *stakeholders* para melhorar a eficácia dos sistemas de controle e avaliação de resultados e (v) necessidade de envolver os *stakeholders* para desfrutar de benefícios da gestão participativa.

**Palavras-chave:** *stakeholders*; práticas de gestão; escola pública

### **Stakeholders and managerial practices in basic public school: A multi-case study**

**Abstract:** The stakeholder approach has been, since the decade of 1980, one of the most relevant theories to understand the relationship that is established between the different groups that intertwine in everyday's managerial practices of an organization. Such theory is relevant to comprehend school's managerial process, since schools are constituted by *stakeholders* who long for their expectations to be met. This study aims at understanding how managerial practices of basic public schools, in relations with their interest groups (principal, supervisors, teachers, pedagogues, general service assistant, administrative officers, patrimonial agents, students' parents), take place. A multicase study was carried out in four schools, data were collected from documents, direct observation and evaluated by means of the content analysis technique, based on categories from Chanlat's (1996) participative management. Some findings were: (i) some stakeholders didn't know or participated in school management, (ii) the need to engage the community to access resources, (iii) conflicting goals regarding *stakeholders* and the school, (iv) the need to strengthen the communication among stakeholders to make the control and evaluation system more effective, (v) how it's necessary to engage stakeholders in the managerial process to obtain certain advantages.

**Keywords:** stakeholder; managerial practices; public school

### **Los grupos de intereses y las prácticas de gestión en la escuela pública básica: Un estudio de multicazos**

**Resumen:** El enfoque de la teoría de *Stakeholders* ha sido, desde la década de 1980, una de las más relevantes cuando se intenta comprender la relación que se establece entre los *stakeholders* que se entrecruzan en la gestión de una organización. La teoría es pertinente para comprender la gestión escolar, ya que escuelas son constituídas por *stakeholders* que desean tener sus expectativas asistidas. Este estudio busca comprender las prácticas de gestión de las escuelas públicas de educación básica, en las relaciones con sus grupos de interés (director, supervisores, maestros, pedagogos, auxiliar de servicios generales, oficiales administrativos, agentes patrimoniales, responsables de los alumnos). Se realizó un estudio de multicazos en cuatro escuelas, cuyos datos fueron recolectados de documentos, observación y entrevistas, y evaluados por el análisis de contenido, por las categorías de Chanlat (1996). Los resultados fueron (i) algunos *stakeholders* no participan de la gestión escolar, (ii) necesidad de involucrar a la comunidad para la obtención de recursos, (iii) objetivos conflictivos entre la escuela y sus *stakeholders*, (iv) necesidad de estrechamiento de la comunicación entre *stakeholders* para mejorar los sistemas de control y evaluación de resultados y (v) necesidad de involucrar a los *stakeholders* para disfrutar de beneficios de la gestión participativa.

**Palabras-clave:** *stakeholders*; prácticas de gestión; escuelas públicas

## Introdução

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). Complementarmente, Saviani (2008) aponta que 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. Diante disto, o trabalho educativo deve proporcionar ao educando não apenas a reprodução de conteúdos e uma aprendizagem passiva, mas também possibilitar que ele molde sua própria história, a partir da construção de novos pressupostos e significados, possibilitados pela capacidade crítico-reflexiva desenvolvida pela educação que lhe é conferida. Neste cenário, evidencia-se relevante que investimentos sejam feitos em educação básica, de forma a contribuir para o desenvolvimento de cidadãos criadores de ‘novas’ realidades.

Em se tratando da educação no âmbito nacional, de acordo com o documento *Education at a Glance 2018*, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o investimento anual por estudante da Educação Básica Pública no Brasil ainda está muito aquém da média daquela da OCDE. Ademais, é possível observar na mesma fonte que “mais de metade da nossa população adulta entre 25 e 64 anos não concluiu a Educação Básica em 2015, o dobro da taxa média das nações que fazem parte da OCDE” (Kesley, 2018, p. 1). Ainda que devemos levar em consideração o fato de que o produto interno bruto (PIB) do Brasil é inferior ao PIB médio dos países da OCDE, a falta de investimento em educação pode ser evidenciada no baixo salário dos professores do país, aproximadamente 45% inferior ao salário médio dos países da OCDE (Kesley, 2018).

Uma vez que os investimentos alocados para a educação influenciam diretamente a qualidade do ensino de um país, evidencia-se pertinente compreender a escola, que nos vem em mente tão logo pensamos na educação. A escola é, ainda, para a maioria da população que dela faz parte, uma das vias que possibilitam acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e que são necessários em cada ser humano para a constituição da humanidade (Finger, 2008).

A escola se constitui no local onde este trabalho educativo se dá, visto que pode ser considerada como um lugar 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).

Dado que possui diversas atividades e diversos atores, gerir uma escola mostra-se tarefa complexa e que merece atenção. 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 (Lück, 2009).

Nesse contexto, a gestão escolar apresenta-se como tema relevante para auxiliar a promoção da educação. Para Lück (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.

No entanto, para a mesma autora (Lück, 2009), 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.

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 muitas vezes a direção é realizada por poucos, “que estabelecem os objetivos e determinam que eles sejam atingidos, restando à grande maioria executar as ações necessárias ao cumprimento dos fins” estabelecidos (Paro, 2010, p. 769). Ademais, pesquisas sobre gestão escolar indicam “uma forte influência de políticas de gestão desencadeadas pelos órgãos centrais”, fazendo com que o diretor tenha que se submeter “a um modelo de gestão voltado a interesses políticos, manipulando ações que não corroboram o desenvolvimento da escola e o alcance dos seus objetivos” (Parente, 2017, p. 262). Assim, a participação dos demais *stakeholders* nas decisões relacionadas à gestão escolar, bem como seus interesses podem acabar não sendo levados em consideração como deveriam.

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 e que a importância dos demais atores seja minimizada. Isso, pois, “as novas políticas públicas passaram a contemplar a descentralização administrativa e gestão escolar participativa de cunho democrático, com o foco na realidade da escola e de suas comunidades escolar e local” (Freitas, 2000, p.47).

Neste cenário, estudos foram desenvolvidos discutindo a importância dos *stakeholders* no contexto escolar, dado as premissas das novas políticas públicas, mais especificamente, aquelas voltadas para o âmbito educacional. Dentre os estudos que tratam da Teoria dos *Stakeholders* neste contexto, observa-se que pesquisas foram realizadas discutindo: (i) a identificação dos *stakeholders* (Bessa, 2013; Bui, 2017; Piotrowska-Piatek, 2017) e sua classificação (Bessa, 2013; Piotrowska-Piatek, 2017), (ii) a contribuição da liderança compartilhada para uma gestão responsável (Pearce, Wassenaar & Manz, 2014), (iii) a importância do envolvimento dos *stakeholders* no desenvolvimento curricular escolar (Dube, 2016).

Assim, ainda que estes e outros estudos contribuam para este domínio de pesquisa, mas, ainda assim, evidencia-se a necessidade de avanços referentes estudos que apliquem a Teoria dos *Stakeholders* para avaliar como ocorrem as práticas de gestão, em cada um de seus componentes, em escolas públicas básicas.

Sendo assim, é neste contexto que este trabalho se insere, uma vez que busca trazer para a gestão das escolas públicas básicas, 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) da organização (Freeman & McVea, 2000). Dessa forma, o foco é responder à seguinte questão: como se configuram as práticas de gestão das escolas públicas municipais de ensino básico, nas cidades de Uberlândia e Ituiutaba, para os temas relevantes aos seus grupos de interesse?

Para avaliar como essas práticas ocorrem nas escolas aqui analisadas, o modo de gestão assimilado neste estudo é o participativo proposto por Chanlat (1996).

Diante do exposto, a principal contribuição teórica desta pesquisa consiste no fato de que contribui para suprir a lacuna existente na literatura desta temática, uma vez que poucos estudos foram realizados explorando a Teoria dos Grupos de Interesses a as práticas de gestão de escolas públicas básicas, de forma concomitante.

Ainda que existam pesquisas (Abidin, Rani, Hamid & Zainuddin, 2014; Horisch, Freeman & Schaltegger, 2014; Pearce, Wassenaar & Manz, 2014; Twinomuhwezi, 2018) que destacam contribuições da Teoria dos *Stakeholders* para a gestão de uma forma geral, os resultados deste trabalho proporcionam evidenciar contribuições da teoria dos *Stakeholders* para a gestão de um objeto de estudo específico, ou seja, a escola pública básica.

Ademais, outra contribuição teórica deste estudo é que ele permite observar a relevância de se utilizar os componentes do método de gestão propostos por Chanlat (1996) para avaliar o grau de envolvimento dos grupos de interesses de uma organização, no caso, das escolas públicas básicas. Os grupos de interesses investigados neste estudo são os diretores e vice-diretores, supervisores, pedagogos, professores, auxiliares de serviços gerais, oficiais administrativos e pais e/ou responsáveis pelos alunos.

Como contribuição prática desta pesquisa, espera-se que as evidências oriundas dos dados empíricos coletados possam contribuir com *insights* aos gestores de escolas públicas básicas sobre ações que podem ser realizadas, de forma a aproximar seu processo de gestão ao participativo, promovendo um maior envolvimento dos *stakeholders* neste processo. Isso, pois, ainda que as novas políticas educacionais apontem a importância de uma gestão escolar democrática, os gestores se deparam com muitos desafios para implementá-la, e muitas vezes não sabem o que fazer para mitigá-los.

O presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma, além da presente introdução: referencial teórico, contendo conceitos, definições e estudos relacionados à Teoria dos Grupos de Interesses, aos conceitos e modos de gestão e à gestão participativa; a metodologia proposta é apresentada na sequência, contendo a abordagem, natureza e estratégia de pesquisa utilizada, bem como as fontes de coleta e análise de dados; em seguida são apresentadas as evidências dos casos analisados e; por fim, as conclusões do estudo, suas limitações, sugestões de pesquisas futuras e as principais contribuições desta pesquisa.

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

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 *Stanford Research Institute* (SRI) argumentava que os gestores precisavam entender as preocupações dos acionistas, colaboradores, clientes, fornecedores, credores e da sociedade, a fim de desenvolver objetivos que estes *stakeholders* iriam apoiar, uma vez que esse apoio seria necessário para o 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) tal termo pode ser definido como sendo “[...] qualquer grupo ou indivíduo que é afetado por ou pode afetar o alcance dos objetivos de uma organização” e, para Mitroff e Linstone (1993) correspondem a quaisquer indivíduos, grupos, organizações, instituições que podem afetar bem como serem afetadas pelas políticas de um indivíduo, grupo, organização ou instituição.

Como contribuição à Teoria dos *Stakeholders*, os estudos de Mitchell, Wood e Agle (1997) apresentaram uma cronologia dos principais conceitos, com os quais é possível observar que às concepções de *stakeholders*, estruturadas a partir das ideias iniciais da década de 1960, foram incorporados outros significados e noções que consideraram o contexto, a capacidade de influência, os objetivos e os resultados de uma organização; Ampliou-se, assim, o escopo de entendimento do conceito, ao mesmo tempo que se incluiu subjetividade às concepções. Sinteticamente, pode ser entendido que os *stakeholders* ou grupos de interesses são pessoas ou grupos de pessoas, institucionalizadas ou não, que participam e/ou possuem objetivos em comum com as organizações, e, portanto, as influenciam e são influenciadas, direta ou indiretamente por elas.

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 voltada para os *stakeholders* era a resposta para este desafio (Freeman & McVea, 2000).

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

Anteriormente ao apontado por Campos (2006), Freeman (1984) sugeria que os grupos de interesses não fossem considerados apenas na gestão das organizações, mas também no desenvolvimento de suas estratégias de negócios. Sendo assim, estas estratégias deveriam ser realizadas a partir da exploração dos relacionamentos com todos os grupos de interesses da organização, tentando responder às questões sobre: (a) Quem são eles?, (b) O que eles querem? e (c) Como eles tentarão atingir suas metas e satisfazer seus interesses?

Para McVea e Freeman (2005), cada ser humano tem informações, interesses, crenças e valores diferenciados, mesmo exercendo papéis que os classifiquem em grupos de interesse. As interações ocorrem no dia-a-dia das organizações entre os indivíduos reais, que possuem metas conflitantes (Alsos, Hytti & Ljunggreen, 2011), e não entre os papéis ou grupos. Esta ‘nova’ concepção consolida o processo de inclusão de elementos subjetivos à noção de *stakeholders* na construção de um conceito mais pragmático e mais humano.

Neste cenário, estudos que utilizam a Teoria dos *Stakeholders* como base, ou evidenciam suas contribuições têm sido desenvolvidos, contribuindo para a literatura deste domínio de pesquisa.

### **Estudos sobre Teoria dos *Stakeholders***

Nos últimos anos, pesquisas teóricas e empíricas vêm sendo realizadas no meio acadêmico, com o intuito de explorar a abordagem da Teoria dos Grupos de Interesses, das mais diversas maneiras. Alguns estudos trabalham os conceitos relacionados à Teoria dos *Stakeholders*, outros relacionam-na à gestão, outros ainda apontam as principais contribuições da teoria.

Visto que o conceito de *stakeholders* é essencialmente contestado, a solução não reside em uma definição universal do conceito. Neste sentido, Harrison, Freeman e Abreu (2015) discutem alguns equívocos de interpretação sobre a teoria dos *stakeholders*, evidenciando um refinamento sobre essa teoria, a fim de contribuir com a melhor maneira de implementá-la. O estudo de Miles (2015) também segue a mesma linha de discussão, visto que analisou o conceito de *stakeholders* e teve como principal contribuição o fato de que o seu modelo proposto de classificação representa a primeira tentativa sistemática de filtrar e ordenar os construtos do conceito de *stakeholder*.

Freeman (1984) já sugeria a importância de se identificar quem são os *stakeholders* para a exploração do relacionamento da organização com seus grupos de interesses. Os estudos de Bessa (2013), Bui (2017) e Piotrowska-Piatek (2017) vão ao encontro de Freeman (1984) ao abordarem a identificação dos *stakeholders* de organizações específicas. Os autores destacam a importância de se utilizar a Teoria dos *Stakeholders* para embasar a identificação dos grupos de interesses de uma instituição. O estudo de Bui (2017) permite observar a inexistência de padrões específicos para a identificação dos grupos de interesses de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas do Vietnã, decorrente da não utilização da Teoria dos *Stakeholders* para tal feito. Em seu estudo, o autor observou que cada gestor das IES identifica seus *stakeholders* de maneiras diferentes, muitas vezes priorizando as relações interpessoais. Tal fato compromete a eficácia da gestão dos relacionamentos das IES com os diversos atores sociais com os quais se relacionam, uma vez que uma ‘correta’

identificação dos *stakeholders*-chave, bem como de suas expectativas contribui para direcionar estratégias e manter relacionamentos estreitos com os grupos de interesses das IES.

Em sua proposta, Bessa (2013) utilizou técnicas de *brainstorming* com a comunidade escolar e a da observação direta para identificar quem são os *stakeholders* da escola. Já para classificar os *stakeholders* das organizações analisadas, tanto Bessa (2013) quanto Piotrowska-Piatek (2017) se utilizam de uma ferramenta oriunda da Teoria dos *Stakeholders* para tal, apropriando-se dos atributos de poder, legitimidade e urgência (Mitchell, Wood & Agle, 1997).

A importância e preocupação de se padronizar e operacionalizar formas de identificar quem são os *stakeholders* pode também ser observada na proposta que Bessa (2013) faz em seu estudo, ao sugerir um plano de ação diagnóstico para identificar e classificar os grupos de interesses que influenciam e são influenciados pela educação pública, à luz da Teoria dos *Stakeholders*.

Na literatura referente à Teoria dos Grupos de Interesses também é possível encontrar estudos como os de Horisch, Freeman e Schaltegger (2014), Abidin et al. (2014), Pearce, Wassenaar e Manz (2014) e Twinomuhwezi (2018) que destacam contribuições da Teoria dos *Stakeholders* para a gestão em geral.

Horisch, Freeman e Schaltegger (2014) realizam um trabalho no qual examinam relações, similaridades 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 da Teoria dos Grupos de Interesses ao gerenciamento da sustentabilidade. Como conclusão, identificaram três mecanismos inter-relacionados (educação, regulação e criação de valor baseado na sustentabilidade para os *stakeholders*) para superar os desafios enfrentados pelos gestores que desejam gerenciar os relacionamentos dos *stakeholders* para a sustentabilidade.

Assim como Horisch, Freeman e Schaltegger (2014) estudam a aplicação da Teoria dos *Stakeholders* para a sustentabilidade, o estudo de Wittke (2014) observa a importância da teoria para a gestão da cadeia de suprimentos.

Ainda que não trate dos construtos “práticas de gestão” e “Teoria dos *Stakeholders*”, autores como Pearce, Wassenaar e Manz (2014) trabalham o conceito de “gestão compartilhada”, destacando sua importância para a promoção de uma gestão responsável, através da participação de *stakeholders* no processo de liderança.

Outros estudos, como o de Twinomuhwezi (2018) e de Abidin et al. (2014) também se utilizam da perspectiva dos *stakeholders* para avaliar as colaborações entre entidades públicas e privadas. No primeiro estudo, analisam-se as experiências dos *stakeholders* na implementação de parcerias público-privadas na educação secundária da Uganda; e no segundo estudo, a relação entre o conceito de colaborações Universidade-empresa e a criação de valor.

Dube (2016) também ressalta a importância da participação de todos os *stakeholders* no contexto escolar, mais especificamente no desenvolvimento curricular de escolas do segundo grau de ensino.

A partir do exposto é possível observar que a Teoria dos Grupos de Interesses, quando discutida com a gestão organizacional, contribui para embasar a identificação de *stakeholders* de uma organização, para classificá-los, bem como traz contribuições para os mais diversos tipos de gestão (sendo ela educacional ou não). Assim, evidencia-se a importância de se considerar os *stakeholders* na gestão organizacional, sendo esta relacionada à educação ou a outros domínios.

Dessa forma, os gestores deveriam considerar esta abordagem mais humana do conceito de *stakeholders*, levando em consideração, em suas práticas de gestão, os interesses destes atores sociais e assegurando um bom relacionamento da organização para com os mesmos.

## Os Conceitos e Modos de Gestão

Uma vez que o presente trabalho trata das práticas de gestão na escola pública, é pertinente entender o que o conceito de gestão aqui tratado abarca, bem como 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.

Ao trazer 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 compreende 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 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 (Lück, 2000, p. 16).

Arelado 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 a seus objetivos. Chanlat (1996) aponta que o método de gestão compreende: (a) a organização do trabalho; (b) o estabelecimento de condições de trabalho; (c) o tipo de estrutura organizacional; (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.

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

Os quatro principais grandes modos de gestão aos quais as organizações podem estar relacionadas são: (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 participativo (Chanlat, 1996).

Os dois primeiros (a e b) se caracterizam, 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. No primeiro, valoriza-se a padronização de tarefas e a redução de custos, e o ser humano é visto apenas como uma engrenagem da máquina de produção; no segundo, tecnoburocracia, o ser humano está submetido a normas e, tal qual no modo de gestão tayloriano, encara a organização como uma máquina (Chanlat, 1996).

Segundo o 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. Uma vez que esse modo de gestão é o que se mostra mais alinhado à Teoria dos

Grupos de Interesses (construto estudado nesta pesquisa), por conta de destacar o envolvimento dos *stakeholders* no processo de gestão, maior enfoque será dado a ele.

Sendo assim, o modo de gestão participativo é apresentado em maiores detalhes 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.

### **O Paradigma Dinâmico e a Gestão Participativa**

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 (Lück, 2009; Ferreira, 2011).

Concordando com esta autora, Paro (1998) 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. Ela deve 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) 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, uma vez que esses instrumentos contribuem para “modificar a lógica interna da escola, alterando suas relações de poder” e para levar “a escola a se reorganizar em bases mais igualitárias em que a participação” tenha seu lugar. (Torres & Garske, 2000, p.64). Esses conselhos contribuem para que o poder não fique centralizado apenas nas mãos do diretor, mas também nas mãos de membros do conselho, responsáveis pela tomada de decisões relacionadas à gestão escolar.

Sendo assim, as definições da gestão democrática de diferentes autores (Lück, 2009; Paro, 1998; Bordignon & Gracindo, 2001) convergem para um mesmo argumento: o de que deve haver envolvimento dos diversos grupos de interesses de uma organização, em seu processo de gestão, através de uma participação ativa e da comunicação entre os envolvidos.

No âmbito escolar, o modo de gestão que mais propicia a comunicação entre atores é o modo de gestão participativo, que se caracteriza 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 Lück (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. Dessa forma, a sua direção exige um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar deve atender.

Neste cenário, a gestão escolar deve abarcar a dinâmica das interações, sendo formadora de indivíduos, oportunizando a participação efetiva de seus atores sociais (Ferreira, 2011). Contrapondo-se o 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.

Assim, a organização escolar e seus dirigentes passam a desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com esse ‘novo’ modelo dinâmico. Neste contexto, cria-se um novo paradigma, alterando a base teórico-metodológica orientadora do trabalho da direção da escola. Esta acaba não sendo mais vista como um processo individual, mas sim como um processo coletivo, desenvolvido por uma equipe (Lück, 2000), a partir da intensificação da presença da comunidade, mestres e funcionários (Zanardini, Blum & Michellon, 2013).

Para Lück (2000), 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; deve-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, estão 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 e nos resultados da escola.

Esses atores sociais, de acordo com Brito (2011), constituem alguns dos *stakeholders* que afetam e são afetados pelo processo educacional. Os principais grupos de interesses do processo educacional são apresentados na figura 1.

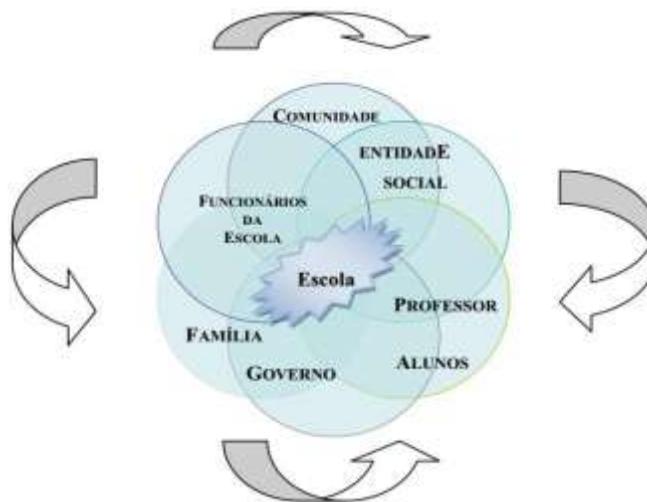


Figura 1. Comunidade escolar – os *stakeholders* que afetam e são afetados pelo processo educacional. Fonte: Brito (2011, p. 31).

A partir da figura 1 é possível verificar que a escola, quando tomada como elemento central de análise, influência 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. São justamente estes atores que podem – e devem – participar do processo

de gestão educacional das escolas, de forma que benefícios mútuos sejam gerados para as partes que se relacionam, contribuindo para uma gestão democrática.

### **Estudos sobre Práticas de Gestão**

Mudanças globais relacionadas às exigências e ao comportamento da sociedade diante de um ambiente dinâmico direcionado pelo conhecimento, informação e tecnologia, repercutiram em discussões envolvendo o papel da educação para corresponder às necessidades geradas. A escola passou a ser cobrada por sua capacidade de formar cidadãos cientes das preocupações políticas e econômicas e de seus deveres sociais frente a este cenário (Neto & Feitosa, 2018). Para isso, a gestão escolar é envolvida a fim de que estes e outros propósitos sejam integrados aos objetivos educacionais e disseminados por sua equipe (direção, supervisão, secretaria, entre outros), partindo de uma ação conjunta e articulada para garantir a qualidade de ensino aos discentes (Lück, 2009).

Desta forma, para atingir o propósito pretendido, diversas práticas de gestão podem ser aprimoradas ou desenvolvidas. Estudiosos como Yanaguita (2016), Russo (2009) e Flach (2012) destacam a gestão financeira como um fator que pode impossibilitar gestores de escolas a tomarem decisões rápidas e pontuais quando necessárias, devido à espera do repasse de verbas pelo setor público.

Outro aspecto a ser considerado pelos gestores escolares, concernente às práticas de gestão, diz respeito às condições de trabalho. Estudos como os de Lee, Franco e Albernaz (2004) destacam a relação positiva entre a infraestrutura física da escola - como o funcionamento de laboratórios e espaços adicionais para realização de atividades pedagógicas - e o desempenho dos alunos. Gomes (2012) também aborda as condições de trabalho em seu estudo realizado em uma escola, apontando a infraestrutura desta escola como deficiente em alguns pontos, como por exemplo, a ausência de muros na escola, tornando-a vulnerável. Isso pode comprometer a segurança dos alunos e colaboradores da escola, e conseqüentemente, afetar a qualidade percebida da escola por parte de seus *stakeholders*. Vidal, Berman e Van Buren (2015) apontam a importância das organizações possuírem condições de trabalho adequadas para melhorar o trabalho de seus colaboradores.

No tocante à organização do trabalho nas escolas, para compreender as contribuições do conselho escolar voltadas à gestão democrática e ao aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem no ensino médio, Neto e Feitosa (2018) investigaram a Escola de Ensino Fundamental e Médio Matias Beck, localizada em Fortaleza-CE. Os autores analisaram 36 atas elaboradas pelo grupo gestor da escola durante o período de 2013 a 2016, a fim de verificar ações do plano de metas e do projeto político pedagógico, bem como as experiências pedagógicas dos professores, além de levantamento de documentos, como leis e normas do governo que tivessem relação com o tema investigado. Resultados indicaram que conflitos enfrentados pelo conselho (por exemplo, o não comparecimento, falta de participação e desinteresse pela parte dos pais) dificultam a gestão da escola, o que por consequência interfere no desenvolvimento da gestão democrática. Apesar dos obstáculos enfrentados, os autores destacam elementos que demonstram que as ações do conselho contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem na escola em análise.

Também analisando a participação dos *stakeholders* em práticas de gestão relacionadas à organização do trabalho, os alunos entrevistados no estudo de Ferreira e Pereira (2017) afirmaram que não existe Grêmios Estudantil ou, se ele existe, não o conhecem. A não existência do Grêmios foi corroborada a partir das entrevistas, evidenciando a ausência do que poderia ser “um mecanismo, por excelência, de representação e formação política e vivência da participação [dos alunos], visto que, nesse espaço, os alunos podem discutir suas reivindicações e participar na elaboração, execução, avaliação e reelaboração do projeto político pedagógico da escola”. (Santa Catarina, 2002).

Em estudo de Braga (2018), os autores apontam que um dos fatores para a percepção de qualidade da gestão da escola analisada, conforme um dos participantes da pesquisa é a “adoção de mecanismos que favoreçam a participação na gestão escolar [...] observo que a escola adota como estratégias: convocação para reunião de pais; reunião do Colegiado Escolar; reunião de professores; convocação de segmentos para elaboração de projetos coletivos; promoção de diálogos no Grêmio Estudantil”.

Assim, observa-se uma relação direta entre a qualidade percebida pelos *stakeholders* da escola e as práticas de gestão que permitem a participação e envolvimento da comunidade escolar no processo de gestão.

No tocante às práticas de gestão relacionadas a políticas de gestão de pessoal, estudos como o de Orlando Filho e Sá (2016) identificaram dificuldades enfrentadas por profissionais colaboradores das escolas analisadas. Essas dificuldades foram referentes aos baixos salários e à baixa possibilidade de progressão de carreira, devido à inexistência de cursos de formação e aperfeiçoamento de pessoal. Isso acaba fazendo com que os funcionários apontem tal aspecto da gestão escolar como deficiente, comprometendo a qualidade da escola, a partir da perspectiva dos funcionários.

Estudo como os de Sousa e Oliveira (2010), Machado (2012) e Orlando Filho e Sá (2016) discutem as práticas de gestão escolares relacionadas aos sistemas de controle e avaliação de resultados. Sousa e Oliveira (2010) evidenciaram em seu estudo que a utilização dos resultados das avaliações externas da escola “por parte dos gestores é escasso ou inexistente”, conforme apontado por um participante da pesquisa, e que eles muitas vezes não sabem sequer interpretá-los.

O estudo de Orlando Filho e Sá (2016) também permitiu evidenciar a necessidade de novas formas de recompensa, além daquelas financeiras bem como a inexistência de um sistema de autoavaliação pelas próprias escolas. Evidenciou também que as avaliações externas tiveram pouca influência nos padrões de gestão das escolas analisadas, uma vez que foram observadas mudanças pouco significativas no padrão de gestão dominante, a partir dos resultados das avaliações realizadas. Os resultados poderiam orientar a redefinição da participação da comunidade na gestão escolar, no entanto, não foram realizadas alterações voltadas para aumentar o envolvimento da comunidade no processo de gestão escolar.

Ainda que não evidenciado no estudo de Orlando Filho e Sá (2016), evidencia-se relevante utilizar os resultados das avaliações externas para orientar as práticas de gestão escolares. As avaliações externas devem ser utilizadas para se realizar as modificações necessárias para melhorar o desempenho escolar, uma vez que, para Machado (2012, p. 79), as avaliações externas “fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Brooke (2016) sugere que a avaliação dos indicadores de qualidade seja transformada num critério onde os governos, escolas e professores sejam responsáveis pela qualidade de ensino ofertada, evidenciando a necessidade de participação dos *stakeholders* neste aspecto da gestão escolar.

De acordo com o exposto, cabe ressaltar que gestão escolar lida tanto desafios de gestão, relacionados à organização do trabalho (Braga, 2018; Ferreira & Pereira, 2017; Neto & Feitosa, 2018), quanto às condições de trabalho (Lee et al., 2004; Gomes, 2012), às políticas de gestão de pessoal (Orlando Filho & Sá, 2016), e aos sistemas de avaliação e controle de resultados (Brooke, 2016; Orlando Filho & Sá, 2016; Sousa Oliveira, 2010). Tais desafios podem dificultar o trabalho do gestor na inserção de novas práticas pedagógicas que possam melhorar a qualidade do ensino ofertado (Oliveira, 2016).

Para minimizar algumas das dificuldades apontadas Lück (2009) sugere a elaboração de ações e atividades para integrar a comunidade às questões enfrentadas pela gestão escolar. Nesse

sentido, argumenta-se que o envolvimento de *stakeholders* direta ou indiretamente inseridos na gestão escolar pode aproximar governos, professores e comunidade por meio de suas ações, atuando no provimento de recursos técnicos, materiais e/ou financeiros (Lück, 2009), ou mesmo compartilhando a responsabilidade pela qualidade de ensino prestada (Brooke, 2016).

## Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho possui uma abordagem qualitativa, natureza descritiva e a estratégia de pesquisa é o estudo de caso, mais especificamente, o estudo de casos múltiplos. A pesquisa possui abordagem qualitativa, pois se trabalhou com interpretações das realidades das escolas estudadas (Bauer & Gaskell, 2002). A natureza do trabalho é descritiva, pois não houve interferência dos pesquisadores sobre os fatos, que foram apenas analisados e interpretados (Raupp & Beuren, 2003). O estudo de casos múltiplos foi utilizado porque permite compreender fenômenos complexos em profundidade (Yin, 2001), tal qual o processo de gestão das escolas analisadas, em suas relações com os grupos de interesses.

As escolas estudadas nesta pesquisa foram definidas com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ano base de 2013. As escolas escolhidas para este estudo foram as classificadas como detentoras do menor e do maior Ideb, nas cidades de Uberlândia e Ituiutaba. A escola aqui considerada de maior índice na cidade de Uberlândia foi, na verdade, a com o segundo maior Ideb, pelo fato da primeira colocada estar passando por um momento de transição quando foi contatada e, por este motivo, sua gestão não se mostrou receptiva para a realização da pesquisa. 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 mesmas.

As escolas de maior e menor Ideb de Uberlândia foram chamadas de escola A e B, respectivamente, e as escolas de Ituiutaba, de escola C e D, respectivamente.

Para a coleta de dados foram levantados documentos, realizadas observações diretas e entrevistas semiestruturadas (Yin, 2001). Os documentos analisados foram o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e atas de reunião de cada uma das escolas. A observação direta contou com apenas um observador, sendo que foi elaborado um roteiro de observações, com o intuito de guiar o mesmo durante as visitas às escolas. Ainda, como instrumentos para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a partir de dois roteiros: um aplicado aos gestores das escolas e outro, aos demais *stakeholders*. Os participantes da pesquisa consistiram em: diretores, vice-diretores e supervisores das escolas, professores, pedagogos, auxiliares de serviços gerais (limpeza, cozinha), oficiais administrativos, agente patrimonial (responsável por cuidar da entrada e saída de alunos) e pais e/ou responsáveis pelos alunos.

As entrevistas foram realizadas durante o ano de 2016, sendo entrevistados aproximadamente doze participantes de cada escola. Cada entrevista teve a duração aproximada de meia hora, totalizando aproximadamente seis horas de entrevistas. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas para facilitar a análise.

O *corpus* de pesquisa foi analisado a partir da técnica da análise de conteúdo clássica (Bardin, 1977) com categorias definidas *a priori* à coleta dos dados (provenientes dos componentes do modo de gestão proposto por Chanlat (1996) – objetivos, valores e filosofia de gestão, estruturas organizacionais, natureza das relações hierárquicas, organização do trabalho, estabelecimento das condições de trabalho, políticas de gestão de pessoal e sistemas de controle e avaliação de resultados) e *a posteriori* à coleta de dados (categoria '*stakeholders*'). A categoria emergente surgiu

devido à proposta desta pesquisa de se trabalhar a Teoria dos Grupos de Interesses e as práticas de gestão escolar de forma conjunta.

Destaca-se, ainda, que não foi realizado um estudo comparativo entre os casos, devido às diferenças nos contextos nos quais estão inseridas as escolas e às realidades internas e externas distintas de cada uma delas, fatores esses não comparáveis.

A triangulação dos dados, possibilitada pelo uso de diversas fontes de dados (documentos, observação direta e entrevistas semiestruturadas) contribuiu para assegurar a validade interna do construto, bem como a confiabilidade da pesquisa. A validade externa se baseou na lógica da replicação, visto que, espera-se obter resultados coerentes com os desta pesquisa, em estudos similares e que se utilizem dos mesmos procedimentos metodológicos.

## **Apresentação e Análise das Evidências das Escolas**

Referente à primeira categoria analisada **(i) stakeholders**, na subcategoria “A visão dos gestores: Quem são os *stakeholders*”, nas escolas A, B, C e D foi possível verificar que, quando os diretores são questionados acerca de quem são os *stakeholders* da escola, é possível inferir que é dada maior importância a alguns grupos de interesses em detrimento a outros.

Os grupos de interesses mais importantes, sob o ponto de vista dos gestores das escolas A e B, são principalmente os alunos, seus familiares, os funcionários da escola – em especial os professores – e a Secretaria Municipal da Educação.

Já a partir das entrevistas realizadas com o diretor da escola C foi possível detectar que o cotidiano da escola se concentra somente nos discentes, docentes e, apenas em alguns momentos ou em datas comemorativas, nos familiares dos discentes. Durante observações realizadas em visitas à escola C, verificou-se a participação da comunidade na escola, a partir de arquivos de fotos de vários eventos e cartazes informativos que revelaram interação com a comunidade, e também a reciprocidade dos atores sociais com a escola, já que em nenhum momento esses cartazes foram depredados. Uma observação importante acerca deste grupo é que o PPP da escola C cita as palavras “alunos”, “pais” ou “responsáveis” como os atores sociais desse grupo e, na fala da diretora, o entendimento é o de que a comunidade, na maior parte do tempo, está restrita às famílias dos discentes, ou seja, os demais envolvidos (vizinhança, cidadãos do entorno da escola) não são lembrados como grupos de interesses que fazem parte da comunidade.

Nos documentos da escola D, os grupos de interesse identificados foram: os discentes, o Estado, os funcionários, a comunidade escolar, denominada algumas vezes como pais, ou mãe, ou avó e vizinhos, ou como comunidade de bairro, os fornecedores, a sociedade, as instituições públicas, organizações não governamentais, entidades e parceiros da escola. Entretanto, assim como observado nas falas dos entrevistados de demais escolas, verificou-se uma priorização de alguns *stakeholders* em detrimento a outros, durante as observações diretas e entrevistas realizadas nas visitas à escola D.

As constatações referentes às quatro escolas analisadas vão 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. Isso pode acarretar 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*, como evidenciado nas entrevistas feitas com alguns grupos de interesses internos à escola (oficial administrativo, secretária). Para Freeman e McVea (2000), os gestores devem se atentar a todos os grupos de interesses, e não apenas aos principais, uma vez que os atores sociais da escola são todos aqueles que são influenciados ou podem influenciar a realização dos objetivos de

uma organização, e não apenas aqueles considerados como primários. Isso deve ser feito para que o relacionamento da organização com as partes com as quais interage não seja comprometido – como ocorreu no estudo de Bui (2017), - pela ausência de uma padronização na forma de identificação dos *stakeholders*. Recomenda-se que esta, por sua vez, seja feita embasada na Teoria dos Grupos de Interesse (Bessa, 2013; Piotrowska-Piatek, 2017).

Na subcategoria “Familiaridade dos *stakeholders* com os processos de gestão”, apesar dos documentos da escola A enfatizarem constantemente que a gestão da escola é considerada participativa (Lück, 2009), as falas obtidas nas entrevistas com grupos de interesses desta escola apontam que, quando questionados se conhecem o processo de gestão da escola, alguns *stakeholders* nem sequer o conhecem. O mesmo acontece com grupos de interesses da escola B, uma vez que a maior parte dos entrevistados (54,54%) também afirmou não conhecer o processo de gestão.

Teoricamente, não. Só o que vejo mesmo. Nem o Regimento Interno nunca vi (Oficial Administrativo A, 2016).

Não, eu conheço mesmo só os aspectos de funcionamento básico [...] (Professor B1, 2016).

Não... conheço muito pouco [...] (Secretária B1, 2016)

A falta de interesse e desconhecimento do processo de gestão da escola, por parte de alguns *stakeholders*, também foram observados na escola C. Outro ponto a se destacar nesta categoria é a visão unânime dos grupos de interesses da escola C, que consideravam o diretor como figura exclusiva do processo de gestão escolar. Quando indagados se havia ou não vontade de participar da gestão da escola, os *stakeholders*, independente da resposta, justificaram como motivos da falta de participação: “dificuldades de administrar uma escola” (Professor C1), o fato de ser “muito grande essa responsabilidade” (Auxiliar de Serviços Gerais C1) e ainda que “precisa ter muito tempo para dedicar” (Auxiliar de Serviços Gerais C2, respectivamente).

Na escola D, observou-se que alguns grupos de interesse, como a comunidade, por exemplo, não participam da gestão escolar, fazendo com que não tenham familiaridade com a mesma. Ademais, como resposta à pergunta do que achavam que a escola poderia fazer para ter sua participação na gestão, em relatos de uma mãe e de uma representante da comunidade da escola D, foi apresentada a mesma sugestão: “trazer a comunidade para dentro da escola”.

Tal constatação vai ao encontro dos resultados encontrados por Braga (2018), visto que um dos participantes da pesquisa apontou que um dos fatores para melhorar a percepção de qualidade da gestão escolar é a “adoção de mecanismos que favoreçam a participação [da comunidade] na gestão escolar”, como a convocação para reunião de pais, reunião de Colegiado escolar, reunião de professores, convocação de segmentos para elaboração de projetos coletivos e promoção de diálogos no Grêmio Estudantil.

Nos outros relatos, os atores sociais não souberam responder e passaram a responsabilidade para a diretora, como nesse relato de uma mãe: “Ah... a diretora que tem que ver o que faz, né. O que é melhor para a escola é ela que sabe”. Tais evidências mostram a exacerbada responsabilidade alocada ao diretor como único gestor da escola, fato este responsável por distanciar os demais grupos de interesses da gestão da escola D, em dissonância à gestão participativa (Lück, 2009). Concomitantemente à responsabilidade direcionada apenas ao diretor, percebe-se o desinteresse de alguns *stakeholders*, como observado na fala da mãe de um aluno da escola D, em participar da gestão escolar.

Assim, diante das evidências referentes a esta subcategoria, também se observa distanciamento, nas quatro escolas analisadas, da gestão participativa (Lück, 2009).

Já na subcategoria “Os *stakeholders* na organização do trabalho”, 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 e também da escola B 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) da escola A (“diagnósticos auxiliaram na compreensão dos anseios da comunidade escolar [...] Construímos um instrumental contendo vinte e uma questões objetivas, enviado às famílias”), quanto no Regimento Interno da escola B (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) e nas falas dos entrevistados da escola A, quando questionados sobre os grupos de interesses da escola em sua gestão.

No PPP a gente teve um olhar dos pais, funcionários e alunos. (Vice-diretora A1, 2016).

Para reformular o PPP foi feita consulta a grupos de docentes, discentes, pais e grupo interno. (Vice-diretora A2, 2016).

Repensamos o Regimento com base no que os alunos falaram (usar boné ou não na escola...). Fizemos um questionário com os pais para saber o que eles pensam da escola, realizamos a discussão do PPP com os pais. (Diretora A, 2016)

Durante as observações diretas realizadas nas visitas à escola A foi possível verificar 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 Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEMEPE) 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.

Um ponto que merece destaque referente a essa subcategoria é a utilização, pela escola A, de diferentes fontes de obtenção de recursos. A escola 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 na escola A são realizadas várias iniciativas voltadas para a aquisição de recursos próprios: 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 compradores das rifas e dos produtos comercializados nas festas são principalmente os familiares dos alunos e a comunidade.

Isto indica ações que a escola toma orientadas para promover um maior envolvimento com seus agentes (internos e externos), e participação dos mesmos para angariar fundos, aproximando sua gestão da participativa (Lück, 2009) neste aspecto. Além disso, tais práticas corroboram Yanaguita (2016), Russo (2009) e Flach (2012), que apontam as dificuldades, como tomar decisões rápidas e pontuais, de se depender apenas de recursos repassados pelo setor público.

Já 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:

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 B1, 2016).

Tem o dia da flauta doce [...] tem dia de leitura das crianças e eu participo sempre (Auxiliar de Serviços Gerais B3, 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.

Ainda no tocante a esta subcategoria, alguns grupos de interesses externos da escola A e da escola B também se articulam com as mesmas através da utilização de suas dependências. As escolas são utilizadas pela comunidade para a realização de encontros de casais, encontros de jovens promovidos, normalmente, por instituições religiosas (PPP, 2016). Isso pode contribuir para o estreitamento do relacionamento da comunidade com a escola, no entanto, ainda que a utilização das instalações das escolas por parte destes grupos de interesses contribua para atendimento de um de seus interesses (Freeman, 1989), ou seja, possibilita a realização de encontros religiosos e demais eventos, não é possível inferir que a utilização do espaço escolar implica num envolvimento dos usuários deste espaço com a gestão destas escolas.

Já na escola C, referente a esta subcategoria (Os *stakeholders* na organização do trabalho), observou-se algumas práticas de gestão no cotidiano das relações entre a escola e a comunidade, como: informação das eleições para direção; convocações da comunidade para assembleias por meio de cartazes fixados na escola; e outras práticas de contato direto com pais e responsáveis pelos discentes (evidências checadas por meio de registros de fotos de inúmeros eventos realizados na escola no ano de 2015).

Também referente a essa subcategoria, a diretora da escola C descreveu a participação da comunidade como uma participação ativa. E quando questionada sobre participação, já que isso nem sempre acontece em outras escolas, a diretora esclareceu como principal motivo para sua ocorrência, o fato de estarem sempre em contato com a família, mesmo fora da escola: “menina, eu acho que é esse diferencial que a gente tem de tá comunicando com os pais fora do ambiente escolar” (Diretora C).

No que tange às evidências da escola D relativas a essa subcategoria (Os *stakeholders* na organização do trabalho), foi possível identificar que algumas práticas de gestão prescritas nos documentos não são realizadas, como a atuação do Conselho de Classe na gestão das escolas em parceria com a direção e com o Colegiado; atuação do Colegiado como órgão deliberativo, consultivo, avaliativo e normativo; atuação da Caixa escolar, também como parceira da direção e dos demais órgãos de gestão das escolas; realização de todas as comemorações cívico-culturais, como instrumento de interação interna e externa com a comunidade escolar; e ainda, cumprimento do Regime Disciplinar, entre outros. Na escola D, essa diferença entre o prescrito e o real foi justificada pela diretora pela ausência dos atores sociais que deveriam participar do processo de gestão

democrático da escola. A diretora confirmou essa diferença no seu relato, bem como o motivo para tal:

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

Entretanto, ainda que a participação dos familiares e responsáveis pelos alunos não seja igual à esperada, a escola ainda insiste em convidá-los a participar de suas atividades cotidianas. Existem ações da escola voltadas para a interação com os pais e familiares dos alunos, que evidenciam uma intenção de aproximar os mesmos das atividades escolares, como pode ser observado na fala de um responsável por um dos alunos da escola:

Olha, meu filho estuda aqui, sabe... Faz uns três anos. Eu venho aqui todo dia buscar, trago, busco... o povo da escola, a diretora, tá sempre chamando a gente pros eventos, tem dia das mães, dia dos pais, assembleia, reunião... A diretora cuida direitinho da escola, fala com a gente, explica, liga pra gente participar... essas coisas (Responsável por discente D).

A partir das evidências das quatro escolas analisadas, observa-se nesta subcategoria (Os *stakeholders* na organização do trabalho), participação dos grupos de interesses das escolas A, B e C no processo de gestão escolar, concordando com Lück (2009). Na escola D, no entanto, foi observado distanciamento da gestão participativa (Lück, 2009), devido à ausência de atores sociais participando do processo de gestão, no que diz respeito aos aspectos pertinentes a esta subcategoria de análise, principalmente por conta da inexistência de conselhos deliberativos, de práticas conjuntas do Conselho de Classe com a direção e com o colegiado, dentre outras previamente mencionadas.

Em relação aos **(ii) objetivos** da escola A e aos de seus grupos de interesses, foi observado que são conflitantes. Os objetivos da escola diferem, à visão de diferentes *stakeholders*, como pode ser verificado pelos trechos das entrevistas.

Os alunos acham que é lugar de diversão [...] (Diretora A, 2016).

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

(O objetivo da escola) é levar conhecimento de qualidade para os alunos [...] (Oficial administrativo A, 2016).

Educar as crianças... para a vida (Agente Patrimonial A1, 2016).

Essas evidências vão ao encontro do apresentado por Alsos et al. (2011) a respeito da existência de um conjunto de metas conflitantes. Tal fato deve ser conhecido pela gestão, de forma que consiga alinhar as visões referentes ao objetivo da escola, entre seus diversos *stakeholders*. Isso torna a gestão complexa, exigindo habilidade e capacidade da gestão para administrar essas diferentes visões. Já quanto aos objetivos das escolas B, C e D, ao serem comparadas com os objetivos de seus *stakeholders*, observou-se a existência de diferenças entre as metas de diferentes grupos de interesses e da organização em si. Quando questionados sobre seus objetivos, cada *stakeholder* apontou um

objetivo diferente, voltado para a boa execução de sua função (“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” - Auxiliar de Serviços Gerais B1; “Ensinar os alunos [...]” - Professor B2). No entanto, ainda que diferentes, os objetivos identificados nas falas dos entrevistados convergem para o mesmo fim (ofertar ensino de qualidade aos alunos), não sendo conflitantes e indo de encontro a Alsos et al. (2011), que aponta a existência de metas conflitantes na organização.

Vale destacar que, a partir da análise documental da escola C, verificou-se que o ponto de vista encontrado é sempre o da escola ou da educação nacional, não descrevendo princípios, valores ou objetivos relacionados aos funcionários, alunos, à família ou à comunidade.

Em relação à categoria **(iii) valores e filosofia de gestão**, na escola A foi possível verificar, a partir de seus documentos internos, que os principais valores da escola 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, na observação diária e na gestão servidora. Tais fatos puderam ser corroborados durante as visitas realizadas à escola, nas quais se observou proximidade entre os colaboradores da escola, além de um clima agradável entre eles. Além disso, a partir das observações realizadas durante as visitas foi possível observar uma interação entre os gestores da escola com os familiares dos alunos, através de telefonemas realizados, de bilhetes enviados aos pais de alunos e do caderno de anotações que cada aluno possui e deve apresentar aos pais quando houver alguma notificação da escola.

Já no que concerne aos valores da escola B, os que se destacaram a partir da triangulação de dados foram: respeito, proatividade, proatividade, dedicação, preocupação com o meio ambiente, ética e moral. 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 corroborada durante as observações diretas na escola A. Os gestores, pedagogos, professores, oficiais administrativos e auxiliares de serviços gerais possuem bastante contato entre si e comunicação frequente durante seu trabalho. Ainda, durante as visitas realizadas, foi possível observar respeito no tratamento de uns profissionais para com os outros. 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.

Alguns dos valores e filosofia de gestão que podem ser observados – explícita e implicitamente – nos documentos internos às escolas C e D são: igualdade, liberdade, apreço à tolerância, compromisso com a cidadania, manter um trabalho voltado para o ensino-aprendizagem, socialização, estabelecimento de relacionamentos francos com os pais e responsáveis pelos discentes.

Sendo assim, é possível inferir, a partir dos dados empíricos das quatro escolas analisadas, que as práticas reais referentes aos valores e filosofia de gestão das escolas se aproximam das práticas prescritas nos documentos internos. Tais constatações evidenciam uma aproximação da gestão destas escolas com a gestão participativa (Lück, 2009).

Para a categoria **(iv) condições de trabalho** da escola A, foi possível inferir que, no geral, é dada devida importância para esta categoria, pois são adequadas e pensadas de forma a atender às necessidades dos interessados. No PPP existem orientações relacionadas às condições de trabalho e foi possível confirmar a execução de tais sugestões durante as observações realizadas na escola A. Observou-se que as salas de aula eram organizadas e os espaços externos adequados e bem cuidados (pátio, quadra, laboratório de informática, biblioteca, dentre outros).

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). Todavia, não há na sala dos professores e pedagogos ou na sala da diretora e das vice-diretoras, 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.

No entanto, ainda que alguns aspectos, principalmente ergonômicos, não sejam atendidos plenamente, no geral, as condições de trabalho da escola A mostram-se adequadas. Essas evidências concordam com Vidal et al. (2015), dado que são pensadas de forma a atender às necessidades dos interessados e que contribuem para um bom ambiente de trabalho, responsável por promover a criação de valor para os grupos de interesses da organização.

Já na escola B, ainda que existam algumas condições apropriadas 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). Dentre as condições de trabalho inadequadas para a realização das atividades escolares, 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 necessário para acomodar o 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 de apenas dois computadores.

Também, a partir das observações foi possível constatar que as condições de trabalho das escolas C e D, assim como as da escola A, encontram-se adequadas para o trabalho nelas desenvolvidos, uma vez que as instalações e dependências das escolas se encontravam em boas condições, contemplando as necessidades cotidianas de seus grupos de interesses. Assim, as condições de trabalho das escolas A, C e D vão ao encontro do proposto por Vidal et al. (2015), enquanto que as condições da escola B vão de encontro aos autores. Assim, evidencia-se que a escola B, assim como ocorre com a escola apresentada no estudo de Gomes (2012), deve se atentar a melhorar suas condições de trabalho, visto que tais condições contribuem para um melhor desempenho dos alunos (Lee et al., 2004).

Com relação à **(v) estrutura organizacional e natureza das relações hierárquicas**, observou-se uma aproximação do modo de gestão das quatro escolas (A, B, C e D) com dois tipos de modos de gestão propostos por Chanlat (1996): o modo de gestão tecnoburocrático, visto que apresenta uma pirâmide hierárquica desenvolvida e divisão do trabalho parcelada; e o modo de gestão participativo (Chanlat, 1996), uma vez que há participação de grupos de interesses diversos na gestão da escola – como os membros do Conselho Escolar – e não apenas do diretor da mesma (como no caso das quatro escolas) e o ingresso de profissionais na escola é feito a partir de suas especializações, por meio de concursos públicos ou contratos temporários (como no caso da escola A).

Na categoria **(vi) organização do trabalho** foi possível verificar que há grande influência dos *stakeholders* das escolas A e B nas atividades que competem à direção e ao Conselho Escolar das referidas escolas, bem como nos métodos e conteúdos da organização do trabalho. Exemplo disso reside no fato de que a Secretaria Municipal da Educação confere atribuições ao Conselho Escolar; o Conselho Tutelar se comunica com a escola e com os familiares de alunos, quando necessário; os familiares dos alunos, a comunidade, os profissionais e os alunos da escola atuam próximos à gestão das escolas.

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 da escola A pode ser observada nas competências do diretor e nas competências do Conselho Escolar.

A escola C, nesta categoria de análise, encontrou-se em concordância com as práticas de gestão prescritas. Em conformidade ao descrito nos documentos acerca da função da direção, o cotidiano das diretoras é intenso, carregado de funções, de responsabilidades e de conflitos. Além disso, observou-se participação da comunidade em algumas práticas de gestão cotidianas da escola, como: informação das eleições para direção, convocações da comunidade para assembleias por meio de cartazes fixados na escola, e outras práticas de contato direto com pais, mães e responsáveis dos discentes. Tais evidências foram checadas por meio de registros de fotos de inúmeros eventos realizados na escola no ano de 2015. Esses eventos estavam em conformidade ao determinado no PPP, acerca dos principais eventos socioculturais a serem realizados.

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

A partir destas evidências, infere-se que as ações das escolas A, B e C, no tocante a esta categoria de análise, vão ao encontro do sugerido pela literatura (De Oliveira Brito & Carnielli, 2011; Lück, 2009; Marinho & Lima, 2012) a respeito da gestão participativa. Já os dados empíricos da escola D evidenciam um distanciamento, sob esta perspectiva de análise, da gestão participativa.

Referente à categoria **(vii) políticas de gestão de pessoal**, nos aspectos analisados (aperfeiçoamento de pessoal, avaliação de desempenho e atividades integrativas promovidas pela escola) da escola A, é alta a adesão dos colaboradores e é eficaz o sistema de avaliação utilizado. 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.

Na escola B, as atividades para as quais foi dado maior destaque nos documentos são o aperfeiçoamento dos profissionais da escola e a avaliação de desempenho. 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 CEMEPE 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.

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. Assim, ainda que existam aspectos destinados a uma política de gestão de pessoal, é baixa a adesão às atividades de aperfeiçoamento por parte dos profissionais dessa escola e a avaliação de desempenho não é vista como eficaz (ausência de *feedbacks* após realização da mesma). Tais evidências coadunam com as do estudo de Sousa e Oliveira (2010), que evidenciaram também ausência de *feedback* dos gestores acerca de avaliações (no caso, externas), e do estudo de Orlando Filho e Sá (2016), uma vez que a escola analisada nem sequer possui curso de formação de pessoal a seus colaboradores.

Também nas escolas C e D ocorrem os processos de formação continuada dos profissionais da educação mencionados nas evidências da escola B e os documentos descrevem as funções e a estrutura dos recursos humanos, os processos e estratégia da integração dos profissionais da escola e da mesma com a comunidade. Os documentos também descrevem os processos que deveriam garantir a participação dos profissionais da escola pública no processo decisório da escola.

A partir das evidências apresentadas, observa-se que apenas a gestão da escola B se distancia da gestão participativa (De Oliveira Brito & Carnielli, 2011; Lück, 2009; Marinho & Lima, 2012), sob esta perspectiva de análise.

Na última categoria analisada, **(viii) sistemas de controle e avaliação de resultados**, observou-se que os grupos de interesses das quatro escolas (A, B, C e D) influenciam e são influenciados nas ações desta categoria, sendo os principais deles: professores, alunos e 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).

O governo é identificado como grupo de interesse que influencia essa subcategoria no tocante às avaliações externas às quais as escolas são submetidas. No entanto, 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.

Complementarmente, os documentos analisados da escola C (PPP e Regimento Escolar) estabelecem as formas de monitoramento e avaliação do PPP, o processo de avaliação de aprendizagem e as formas de verificação do desempenho escolar dos discentes, bem como a avaliação institucional interna e externa da escola. Tais estabelecimentos auxiliam os gestores a controlar e avaliar os resultados esperados, verificando eventuais necessidades de melhorias nos aspectos que se encontram aquém do esperado, e trabalhando para mantendo os aspectos que se encontram iguais ou além do esperado.

Essa participação de diversos atores neste aspecto do processo de gestão das escolas A, B, C e D as aproxima da gestão participativa (De Oliveira Brito & Carnielli, 2011; Lück, 2009; Marinho & Lima, 2012) sob a perspectiva desta categoria.

A partir das evidências das escolas estudadas, a figura 2 apresenta resumidamente os principais achados nas categorias analisadas (*stakeholders* e componentes do modo de gestão participativo de Chanlat, 1996), de cada uma das quatro escolas.

<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>	<b>Escola D</b>
<i>Stakeholders</i>	Importância maior a alguns <i>stakeholders</i> em detrimento de outros (Freeman, 2000).			
Objetivos (Alsos et al., 2011)	Presença de metas conflitantes ( <i>stakeholders</i> x escola)	Ausência de metas conflitantes ( <i>stakeholders</i> x escola)		
Valores e filosofia de gestão (Chanlat, 1996)	Práticas prescritas relacionadas aos valores e filosofia de gestão se aproximam das práticas reais			
Condições de trabalho (Vidal et al., 2015)	Adequadas	Não adequadas	Adequadas	
Estrutura organizacional e Natureza das relações hierárquicas (Chanlat, 1996)	Aproximação com o modo de gestão tecnoburocrático (existência de uma divisão de trabalho parcelada) e com o modo de gestão participativo (influência dos grupos de interesses na escolha e composição da equipe gestora da escola)			
Organização do trabalho (Chanlat, 1996)	Grande influência dos <i>stakeholders</i> nas atividades, que competem à gestão escolar e ao Conselho Escolar			Práticas de gestão prescritas não realizadas, desinteresse da comunidade
Políticas de gestão de pessoal (Chanlat, 1996)	Programas de formação continuada e influência e participação dos <i>stakeholders</i>	Baixa adesão dos colaboradores a atividades de aperfeiçoamento, sistema avaliação não é eficaz	Programas de formação continuada e influência e participação dos <i>stakeholders</i>	
Controle e avaliação de resultados (Chanlat, 1996)	Influencia e sofre influência de <i>stakeholders</i> (pais, docentes, familiares, alunos, governo)			

Figura 2. Quadro resumo dos dados empíricos coletados acerca das categorias analisadas (Chanlat, 1996) em cada escola.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados empíricos.

Legenda: ■ Aproximação da gestão participativa      ■ Distanciamento da gestão participativa

A partir da figura 2 é possível observar aproximação da gestão das escolas analisadas à gestão participativa (em verde), em alguns componentes de gestão propostos por Chanlat (1996), e distanciamento da gestão participativa, em outros casos (em amarelo). Os componentes dos modos de gestão que se distanciam da gestão participativa (De Oliveira Brito & Carnielli, 2011; Lück, 2009; Marinho & Lima, 2012) merecem atenção dos gestores das escolas, uma vez que devem ser desenvolvidos, a partir de ações que contribuam para aproximar a gestão escolar da participativa. Neste caso se encontram: (i) a importância dada a alguns *stakeholders* em detrimento a outros, evidenciada em todas as escolas aqui estudadas e indo de encontro ao proposto por Freeman e McVea (2000) que apontam a necessidade de não priorizar apenas alguns *stakeholders* no processo de gestão; (ii) os objetivos da escola A, que, quando comparados com os objetivos de alguns de seus *stakeholders*, evidenciam-se divergentes (indo ao encontro de Alsos *et al.*, 2011); (iii) as condições de trabalho da escola B, que mostram-se inadequadas para atender às expectativas e necessidades dos *stakeholders*, indo de encontro ao proposto por Vidal *et al.* (2015); (iv) a organização do trabalho da escola D, que evidencia a não realização das práticas prescritas (Chanlat, 1996) nas atividades cotidianas da escola; e (v) as políticas de gestão de pessoal da escola B, visto que, ainda que existam atividades de aperfeiçoamento e sistemas de avaliação nesta escola, não há significativa adesão dos colaboradores aos programas de formação nem *feedback* das avaliações realizadas.

## Discussão

A Teoria dos *Stakeholders* ou dos Grupos de Interesses de Freeman e McVea (2000) aponta a necessidade de se considerar todos os atores sociais que influenciam e são influenciados pelo alcance do objetivo de uma organização. Sendo assim, visto que considera a participação de todos os grupos de interesses, o modo de gestão que mais se aproxima do proposto pelos autores é aquele que leva os diversos atores sociais em consideração, ou seja, o modo de gestão participativo (Chanlat, 1996).

Também pautado na importância de se considerar todos os *stakeholders* que influenciam o processo de gestão, e inseri-los no mesmo, a gestão democrática ou participativa (De Oliveira Brito & Carnielli, 2011; Lück, 2009; Marinho & Lima, 2012) mostra-se mais alinhada para se estudar práticas de gestão, sob a perspectiva da Teoria dos *Stakeholders*.

Os dados empíricos de todas as escolas aqui analisadas, no que concerne a “quem são os *stakeholders*” vão de encontro a Freeman (1984), pois permitem evidenciar priorização de alguns *stakeholders* em detrimento a outros. Neste sentido, observa-se a importância de se utilizar a Teoria dos *Stakeholders* para embasar as formas de identificação dos diversos grupos de interesses de uma organização (Bessa, 2013; Bui, 2017; Piotrowska-Piatek, 2017). O estudo de Bui (2017) reforça essa importância, visto que a não utilização da Teoria dos Grupos de Interesses para embasar tal identificação compromete a eficácia dos relacionamentos que a organização estabelece com as partes com as quais interage. Uma das formas de identificar os *stakeholders* de uma organização é utilizar as técnicas de *brainstorming* e observações com a comunidade, conforme faz Bessa (2013) em seu estudo. Além disso, recomenda-se padronizar o uso de tais ferramentas para a identificação dos *stakeholders* da escola, de forma a evitar que as diferentes percepções de diferentes atores sociais enviem a identificação dos grupos de interesses.

A utilização do modo de gestão participativo nas organizações traz alguns desafios inerentes a quaisquer atividades que lidem com a necessidade de atender a diversos *stakeholders*. Cada um deles tem objetivos divergentes (Alsos *et al.*, 2011), e gerenciá-los, de forma a não inviabilizar o cumprimento de um em detrimento a outro, consiste num desses principais desafios. Tal argumento se corroborou nas evidências da escola A, uma vez que os objetivos da escola, para diferentes grupos de interesses, não são os mesmos. Isso torna complexo o processo de gestão, uma vez que os

gestores devem desenvolver ações para alinhar essas visões divergentes. Podem, por exemplo, elucidar os atores da escola acerca de seu objetivo, em reuniões e/ou palestras com a comunidade escolar. Nas demais escolas analisadas, os objetivos dos *stakeholders* para com a instituição, ainda que sejam diferentes, convergem para um mesmo fim. Ainda assim, gerenciar tais diferenças mostra-se benéfico para a organização, que desfruta de vantagens ao utilizar a gestão democrática ou participativa. A escola é feita para a comunidade, e assim deve também ser feita pela comunidade, visto que isso possibilita uma real possibilidade de controle democrático da mesma (Paro, 1998).

Neste sentido, as escolas têm trabalhado em prol de uma gestão democrática (Bordignon & Gracindo, 2001; Lück, 2009; Paro, 1998). No entanto, ainda que em seus documentos evidencie-se a importância de se inserir todos os envolvidos no processo de gestão da escola, na prática, isso muitas vezes não acontece. Dados das escolas analisadas evidenciaram que alguns *stakeholders* nem sequer conhecem o processo de gestão das referidas escolas, ou não têm interesse de participar do mesmo. Isso evidencia um distanciamento entre o modo prescrito e o modo real (Chanlat, 1996) fazendo com que novos direcionamentos tenham que ser tomados para aproximá-los. O primeiro deles consiste em tornar o processo de gestão conhecido por todos. Isto pode ser feito a partir de reuniões com representantes da comunidade escolar e a partir de convocação dos mesmos para participar da elaboração dos documentos internos à escola e de suas atividades cotidianas.

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 *stakeholders* 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.

Já em relação ao desinteresse de alguns *stakeholders* em participar da gestão escolar, as escolas que enfrentam tal dificuldade podem fazer como a escola C aqui analisada, ou seja, estreitar o contato dos gestores escolares com a comunidade escolar. A diretora da escola C argumenta que eles sempre se comunicam com os familiares dos alunos, mesmo fora do ambiente escolar. Na escola D também é feita uma ação que contribui para aumentar o interesse dos familiares em participar da gestão escolar: sempre que os pais vão buscar seus filhos na escola, as gestoras os convidam a participar das reuniões escolares.

A criação de conselhos deliberativos, para assegurar a participação de ao menos um membro de cada grupo de interesse da escola, contribui para a redução da carga de atividades e decisões de responsabilidade única do diretor (Bordignon & Gracindo, 2011), além de contribuir para um maior envolvimento da comunidade escolar no processo de gestão. Ademais, como no estudo de Neto e Feitosa (2018), ações do conselho e outros mecanismos que favorecem a participação da comunidade escolar no processo de gestão podem contribuir para a melhoria da qualidade percebida da escola (Braga, 2018).

Essas recomendações vão ao encontro de Bessa (2013), visto que em seu estudo é possível identificar o envolvimento da comunidade com a gestão escolar. Corroboram também Braga (2018) que aponta a criação de Grêmios Estudantis como uma forma de envolver os alunos na gestão escolar, evitando a não participação dos mesmos no processo de gestão, como ocorre na escola analisada no estudo de Ferreira e Pereira (2017). Os conflitos existentes em associações com o Conselho Escolar, bem como a não participação dos *stakeholders* no conselho interferem no desenvolvimento da gestão democrática, comprometendo até mesmo a qualidade do ensino e aprendizagem ofertada pelas escolas (Neto & Feitosa, 2018).

Às escolas que atualmente não exercem ações similares a essas boas práticas supracitadas (da escola A, da escola C e da escola D), recomenda-se que trabalhem com o desenvolvimento das ações recomendadas, 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.

Outro aspecto no qual a participação da comunidade se mostra benéfica é no seu envolvimento com atividades da escola, como por exemplo, sua participação em eventos, como festa junina, gincanas, dentre outros. Isso é feito pela escola A, e recomenda-se que esta prática seja considerada também por outras escolas que ainda não a utilizam. Isso contribui para a gestão escolar, uma vez que a escola consegue angariar fundos, não dependendo exclusivamente de recursos do governo, o que pode impossibilitar os gestores das escolas de tomarem decisões rápidas e pontuais quando necessárias, devido à espera do repasse de verbas pelo setor público (Flach, 2012; Russo, 2009; Yanaguita, 2016).

Tais ações contribuiriam para que as relações de poder não se realizassem na particularidade, mas sim na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais, como apontam Bordignon e Gracindo (2001). Também para tornar o processo de gestão efetivamente democrático, evidencia-se a necessidade de tornar as estruturas organizacionais das escolas mais descentralizadas e com menos níveis hierárquicos, de forma a aproximá-las da gestão participativa, contemplada nas novas políticas públicas educacionais.

Outro componente do modo de gestão que deve ser melhorado, de forma a aproximar a gestão escolar da gestão participativa (Bordignon & Gracindo, 2001; Lück, 2009; Paro, 1998) relaciona-se às condições de trabalho. Na escola B, estas mostram-se inadequadas, o que evidencia uma falta de preocupação com alguns *stakeholders* da escola. A falta de carteiras em quantidade suficiente para o número de alunos, a falta de aparelhos telefônicos nas salas dos professores para comunicação com outros funcionários e salas mal ventiladas são exemplos de pontos que devem ser melhorados para que as condições de trabalho da escola sejam adequadas (Vidal et al., 2015) e se aproximem do prescrito (Chanlat, 1996). Essas evidências vão de encontro a Vidal et al. (2015) e também coadunam com os dados empíricos do estudo de Bessa (2013), uma vez que a escola analisada em sua pesquisa encontra-se em condições precárias de infraestrutura.

Outra categoria de análise que merece destaque é “Sistemas de avaliação e controle de resultados”. Ainda que três das escolas analisadas possuam sistemas eficientes, a escola B, por exemplo, não recebe um *feedback* da Secretaria Municipal de Educação quanto à avaliação que envia sobre seus funcionários. Isso mostra um distanciamento entre estes atores (Secretaria Municipal de Educação e Escola B), o que acaba comprometendo a eficácia das atividades cotidianas da escola, visto que, caso o *feedback* de algum funcionário seja negativo, a escola não terá conhecimento disto e, conseqüentemente, não tomará as devidas providências para melhorar o aspecto identificado como insuficiente. Para tal, deve-se estreitar a comunicação com a Secretaria Municipal de Educação, de forma a melhorar a eficácia do sistema de controle e avaliação de resultados atualmente utilizado.

Tal evidência coaduna com os resultados do estudo de Sousa e Oliveira (2010), no qual observaram que os gestores não utilizam os resultados de avaliações externas da escola em prol de melhorias em suas práticas de gestão.

No entanto, recomenda-se procedimentar a necessidade de fornecimento de *feedbacks* das avaliações internas e externas, uma vez que, segundo Machado (2012), a utilização dos dados das avaliações pode contribuir para modificar os contornos da escola, direcionando ações e práticas em prol de melhorias na qualidade de seu processo de gestão.

Além disso, Brooke (2016) aponta a necessidade de envolver os *stakeholders* em práticas de gestão relacionadas ao sistema de controle e avaliação de resultados, transformando a avaliação dos indicadores de qualidade num critério onde o governo, escolas e professores sejam responsáveis pela qualidade do ensino ofertado.

As discussões referentes às recomendações e aos *insights* gerados a partir desta pesquisa vão ao encontro de Harrison, Freeman e Abreu (2015) que, cinco anos atrás, já apontavam a necessidade de mais pesquisas que mostrassem a aplicação da abordagem dos *stakeholders*, bem como estudos que investigassem tanto interesses em comum, como divergentes e suas influências nos relacionamentos dos *stakeholders*. Esta pesquisa contribui para suprir tais necessidades, uma vez que (i) contribui para a lacuna existente na literatura acerca da aplicação da Teoria dos *Stakeholders* nas práticas de gestão da escola pública básica, e (ii) investiga, dentre outros aspectos, os interesses dos *stakeholders*, e sua influência nos relacionamentos com as escolas analisadas.

Em todos os casos estudados, observou-se o distanciamento da gestão participativa em mais de uma categoria, ou seja, em mais de um componente do modo de gestão utilizado para as análises. Isso mostra que, mesmo que os documentos internos às escolas informem que a gestão escolar é democrática, isto não se evidencia na prática, em todos os aspectos.

Dessa forma, observa-se que para as escolas trabalharem com uma gestão efetivamente democrática (De Oliveira Brito & Carnielli, 2011; Lück, 2009; Marinho & Lima, 2012), elas devem buscar contemplar os princípios deste tipo de gestão em todos os componentes do modo de gestão (Chanlat, 1996). Tal feito não é simples nem ocorre de imediato, demandando a existência de uma gestão transparente e da adoção de novos planos gerenciais, de forma a se aproximar das premissas das novas políticas públicas que contemplam a gestão escolar participativa. Para isso, os educadores e demais *stakeholders* devem se empenhar “em prol de uma participação efetiva, da reorganização das funções administrativas” ou a gestão da escola da rede pública “continuará ocorrendo com sua ilusória participação nos processos decisórios” (Freitas, 2000, p. 48).

## Considerações Finais

A Teoria dos *Stakeholders* ou Teoria dos Grupos de Interesses vem sendo utilizada como ferramenta para as decisões estratégicas de gestores de diversas organizações que desejam contemplar os interesses de seus *stakeholders* em seus planos de ação. Sendo a escola uma instituição de ensino formada por diversos grupos de interesses que se inter-relacionam, evidencia-se relevante utilizar a Teoria dos *Stakeholders* para avaliar como ocorrem as práticas de gestão escolares, nas relações com seus grupos de interesses.

Embora poucos estudos sobre o universo escolar tenham a visão dos grupos de interesse como foco de análise, esta teoria está presente nas relações da escola. Neste sentido, o presente trabalho pretendeu contribuir com a gestão das escolas públicas básicas ao analisá-las a partir dos princípios desta teoria. Desta forma, procurou-se entender até qual ponto os *stakeholders* internos e externos possuem participação na construção da gestão das organizações que consistem os objetos de análise deste estudo.

Na pesquisa realizada foram detectadas contradições tanto em relação à abordagem escola-empresa quanto na perspectiva da escola como formadora de sujeitos, o que confirma aquilo que Chanlat (1996) define como a diferença entre o prescrito e real. Os embates presentes nas escolas podem ser associados ao comportamento e envolvimento da comunidade no processo de gestão, seus valores e contextos, além de serem associados ao fato dos seus objetivos e valores não serem significativamente considerados na formulação das práticas prescritas de gestão. Como em alguns componentes do modo de gestão participativo (Chanlat, 1996), essas escolas não desenvolvem conhecimento detalhado dos atores sociais e dos grupos antagonísticos, não têm como equilibrar os seus interesses com os interesses de seus *stakeholders*.

Em contrapartida, evidenciou-se que alguns *stakeholders*, como a família, a comunidade e as entidades sociais, não conhecem ou não tem interesse acerca do processo de gestão das escolas. Ademais, a participação dos atores sociais não deverá ser imposta para simplesmente minimizar as

diferenças entre as práticas de gestão prescritas e as reais, ou porque cada ator social tem um papel. Essa participação deve agregar ao processo de gestão, as informações, os interesses, as crenças e os valores diferentes de cada ser humano nas interações cotidianas entre a escola e os indivíduos reais.

Apesar de cumprir seus objetivos, o presente trabalho apresentou algumas limitações que podem ser sanadas a partir da realização de pesquisas futuras. A primeira limitação a se considerar nesta pesquisa diz respeito à quantidade de escolas analisadas, impossibilitando a generalização dos resultados. Sugere-se, assim, que sejam realizadas novas pesquisas com outras escolas, a fim de que seja possível obter resultados passíveis de generalização. Outra limitação do presente estudo diz respeito à identificação dos *stakeholders* que foi feita a partir da visão dos gestores das escolas. Sugere-se, assim, 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). Ademais, recomenda-se, em pesquisas futuras, questionar aos *stakeholders* da escola o que eles acreditam que poderia ser feito para que a gestão fosse mais participativa. Tal questionamento contribuiria para identificar, a partir da perspectiva dos grupos de interesses, ações que possam ser incluídas na gestão escolar e que sejam contributivas para uma aproximação da mesma à gestão participativa.

Espera-se que o presente trabalho tenha contribuído com a literatura da temática aqui analisada, a partir da abordagem e de um objeto de estudo pouco analisado sob a perspectiva da Teoria dos Grupos de interesses, ou seja, a escola pública básica. Sendo assim, a contribuição prática desta pesquisa reside nos dados empíricos evidenciados acerca de como ocorrem as práticas de gestão, em escolas públicas básicas, sob a perspectiva da Teoria dos *Stakeholders*. As evidências obtidas nesta pesquisa podem contribuir para direcionar ações e práticas de gestão de escolas públicas básicas, de forma a contemplar a gestão democrática consistente com as novas políticas públicas educacionais. Além disso, o trabalho evidenciou ser adequado analisar as práticas de gestão de escolas públicas básicas a partir dos componentes do modo de gestão propostos por Chanlat (1996). Dessa forma, escolas que desejam aproximar seu processo de gestão ao democrático podem se utilizar da perspectiva dos componentes propostos por Chanlat (1996) para diagnosticar e direcionar suas ações.

Os dados empíricos evidenciaram a necessidade de envolvimento dos *stakeholders* para se ter uma gestão escolar democrática. As evidências constatadas mostraram que quanto maior o envolvimento dos grupos de interesses na gestão escolar, mais a escola pode desfrutar de benefícios, como por exemplo: (i) a não dependência excessiva de um ator social para angariar recursos financeiros, como ocorre na escola A, por exemplo, que não depende exclusivamente dos recursos públicos para sua manutenção, mas também de recursos próprios; (ii) menos sobrecarga de trabalho para os diretores e vice diretores das escolas, por conta do envolvimento de todos os interessados no processo de gestão, como ocorre nas escolas A e B, visto que há grande influência dos *stakeholders* nas atividades que competem à direção na primeira, e ao Conselho Escolar, nas escolas A, B e C; (iii) melhoria da qualidade da educação, visto que numa gestão participativa são considerados os interesses e necessidades de todos os envolvidos. Este último benefício decorre de práticas como: programas de formação continuada voltados aos professores (como ocorre nas escolas A, C e D), a participação dos pais, alunos, professores e outros grupos de interesses nos sistemas de controle e avaliação de resultados (como ocorre nas quatro escolas aqui estudadas), de condições adequadas para exercício do trabalho escolar, dentre outros.

Ações como essas contribuem para a melhoria da qualidade percebida pelos grupos de interesses que a influenciam e que por ela são influenciados. Tais benefícios, oriundos do maior envolvimento dos *stakeholders* na gestão escolar, corroboram o fato de que práticas voltadas para a inclusão e para o engajamento dos grupos de interesses na gestão devem ser utilizadas por outras escolas que até então não o fazem. Esses *insights* consistem na principal contribuição prática deste

estudo, visto que as ações tomadas pelas escolas que se aproximam da gestão participativa em determinadas categorias podem e devem ser replicadas a outras instituições de educação, servindo como referência para estas últimas.

Ademais, espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para enriquecer a literatura deste domínio de estudo, a partir das evidências e inferências obtidas dos dados empíricos coletados. Os *insights* desta pesquisa podem contribuir para melhoria da adaptação das escolas à gestão participativa e minimização de ocorrência de conflitos, beneficiando os atores sociais envolvidos.

## Referências

- Abidin, I., Rani, A. A., Hamid, M. R. A., & Zainuddin, Y. (2014). University-industry collaboration. Firm performance and stakeholder theory. *International Journal of Contemporary Business Management*, 1(1), 41-51.
- Alsos, G. A., Hytti, U., & Ljunggren, E. (2011). Stakeholder theory approach to technology incubators. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 17(6), 607– 625. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/135525511111174693>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Bessa, O. S. P. (2013). *O papel dos stakeholders na valorização da educação pública: Programa piloto para a escola CAIC Maria Alves Carioca (Fortaleza-CE)*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Bordignon, G., & Gracindo, R. V. (2011). Gestão da educação: município e escola: In: N. S. Ferreira, & M. A. Aguiar (Orgs). *Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Braga A. M. T. (2018). *Gestão escolar: Estudo de caso. 2018*. (Tese de Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Franca.
- Brito, R. de O. (2011). *A relevância da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada*. Universidade Católica de Brasília.
- Brooke, N. (2016). High-stakes accountability using teacher salary incentives in Brazil: An update. *Professorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(3), 207-250.
- Bui, V. Q. (2017). Stakeholder identification in Vietnamese private higher education institutions. *International Journal of Learning and Teaching*, 3(1).
- Campos, T. L. C. (2006). Políticas para stakeholders: Um objetivo ou uma estratégia organizacional? *Revista de Administração Contemporânea*, 10(4), 111–130,229.
- Chanlat, J. F. (1996). Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In E. Davel & J. Vasconcellos (Eds.), *Recursos humanos e subjetividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- De Oliveira Brito, R., & Carnielli, B. L. (2011). Gestão participativa: Uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 5(2), 26–41.
- Dube, Z. H. G. W. (2016). *Curriculum decision-making in the selection of new subjects in schools: A qualitative study of the adoption of tourism as an elective in selected KwaZulu-Natal high schools*. (Tese de Doutorado). Programa de Filosofia da Escola de Educação da Universidade de KwaZulu-Natal.
- Ferreira, M. F. T., & Pereira, A. S. (2017). Gestão escolar e participação: a percepção dos alunos. *Revista de Iniciação Científica, Criciúma*, 15(2).

- Finger, M. M. (2008). *O processo de gestão escolar e o papel de seus vários participantes*. Cambé. Retrieved from <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2503-6.pdf>
- Flach, S. F. (2012) Entraves na ação dos gestores de instituições de educação infantil. *Plures Humanidades*, 13(2), 337-352.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Freeman, R. E., & McVea, J. (2000). A stakeholder approach to strategic management. In M. Hitt, E. Freeman, & J. Harrison, *Handbook of strategic management* (pp. 189–207). Oxford: Blackwell Publishing.
- Freitas, K. S (2000). Uma inter-relação: Políticas públicas gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em aberto*, 17(72), 47-59.
- Gomes, N. S. (2012). *Liderança como fator de sucesso na gestão escolar. O caso da escola secundária “Amor de Deus”*. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38682598.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2019.
- Gonçalves, R. P. R. E. (2013). *Análise dos stakeholders de uma instituição de ensino superior, o caso do ISEG*. Universidade de Lisboa.
- Harrison, J. S., Freeman, R. E., & Abreu, M. C. S. D. (2015). Stakeholder theory as an ethical approach to effective management: Applying the theory to multiple contexts. *RBGN- Review of Business Management*, 17(55), 858-869.
- Horisch, J., Freeman, R. E., & Schaltegger, S. (2014). Applying Stakeholder Theory in sustainability management: Links, similarities, dissimilarities and a conceptual framework. *Organization & Environment*, 27(4), 328-346.
- Inep - Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). Dados do Ideb 2013. Retrieved May 13, 2016, from <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>
- Kayser, A. M., & Silva, M. A. da. (2013). Globalização e suas implicações um desafio para a descentralização da gestão escolar. *Interfaces Da Educação*, 4(11), 151–160.
- Kesley, P. (2018). *Menos educação, mais desigualdade: O Brasil no education at a glance*. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/menos-educacao-mais-desigualdade-o-brasil-no-education-at-a-glance>. Acesso em: 28 de março de 2019.
- Krawczyk, N. (1999). A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, 20(67), 112–149.
- Kuenzer, A. Z. (2000). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac: A Revista da Educação Profissional*, 28(2), 1-10.
- Lee, V., Franco, C. & Albernaz, A. (2004). *Quality and equality in Brazilian secondary schools: A multilevel cross-national school effects study*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Lück, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, 17(72), 11–33.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.
- Lyra, M. G., Gomes, R. C., & Jacovine, L. A. G. (2009). O papel dos stakeholders na sustentabilidade da empresa: Contribuições para construção de um modelo de análise. *Revista de Administração Contemporânea*, 13(spe), 39–52.
- Machado, C. (2012). Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre o uso de resultados. *Revista @ambienteeducação*, 5(1), 70-82.
- Marinho, G. S., & Lima, M. A. M. (2012). Gestão escolar: Práticas nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza - CE. In XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, 16, 4949-4961.

- Martini, U., & Buffa, F. (2015). Local networks, stakeholder dynamics and sustainability in tourism. Opportunities and limits in the light of stakeholder theory and SNA 1. *Sinergie Italian Journal of Management*, 33(96), 113–130.
- McVea, J. F., & Freeman, R. E. (2005). A Names-and-faces approach to stakeholder management: How focusing on stakeholders as individuals can bring ethics and entrepreneurial strategy together. *Journal of Management Inquiry*, 14(1).
- Miles, S. (2015). Stakeholder theory classification: A theoretical and empirical evaluation of definitions. *Journal of Business Ethics*, 142(3), 437-459.
- Mitchell, R. K., Wood, D. J., & Agle, B. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853–886.
- Mitroff, I. I., & Linstead, H. A. (1993). *The unbounded mind: Breaking the chains of traditional business thinking*. Oxford University Press.
- Neto, J. S., & Feitosa, R. A. (2018). Conselho escolar: Visão estratégica na gestão escolar para a melhoria do Ensino Médio. *Revista Thema*, 1(1), 298-311.
- Oliveira, E. C. (2016). *Gestão escolar: O papel do diretor na perspectiva de uma gestão participativa*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Orlando Filho, O., & Sá, V. I. M. (2016). Avaliação externa da gestão escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro: u\Um estudo reflexivo sobre o seu primeiro ciclo de realização (2000-2003), passados quinze anos de sua implementação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 275-307.
- Paro, V. H. (1998). A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: L. H. Silva, *A escola cidadã no contexto da organização*. Petrópolis: Vozes.
- Paro, V. H. (2010). A educação, a política e a administração: Reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 763-778.
- Paro, V. H. (2009). Formação de gestores escolares: A atualidade de José Querino Ribeiro. *Educação & Sociedade*, 30(107), 453–467.
- Parente, J. M. (2017). Gestão escolar no contexto gerencialista: O papel do diretor escolar. *Roteiro*, 42(2), 259-280.
- Pearce, C. L., Wassenaar, C. L., & Manz, C. C. (2014). Is shared leadership the key to responsible leadership? *Academy of Management Perspectives*, 28(3).
- Piotrowska-Piatek, A. (2017). External stakeholders of higher education institutions in Poland: Their identification and significance. *Education and Society*, 35(1).
- Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2003). Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: M. Beuren (Ed.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: Teoria e prática*. São Paulo: Atlas.
- Russo, M. H. (2009). Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores. *RBP AE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25(3).
- Santos, M. Dos, & Paula, C. De. (2012). Gestão do conhecimento no contexto da gestão escolar: Estudo de caso de uma escola pública. *Perspectivas Em Gestão & Conhecimento*, 2, 159–174.
- Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: História e teoria*. Campinas: Autores associados.
- Shafiq, A., Klassen, R. D., Johnson, P. F., & Awaysheh, A. (2014). Socially responsible practices: An exploratory study on scale development using stakeholder theory. *Decision Sciences*, 45(4), 683–716.

- Silva, J. C. da, Machado, M. M., & Domingues, M. J. C. de S. (2013). O poder de influência dos stakeholders de instituições de ensino superior: Análise comparativa entre instituições de ensino no Brasil e no Chile. In *XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas*. Buenos Aires.
- Souza, Â. R. de. (2009). Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação Em Revista*, 25(3), 123–140.
- Souza, S. Z., & Oliveira, R. P. (2010). Sistemas estaduais de avaliação: Uso de resultados, implicações e tendências. *Cadernos de pesquisa*, 40(141), 793-822.
- Torres, A. & Garske, L. M. N. (2000). Diretores de escola: O desacerto com a democracia. *Em aberto*, 17(72), 60-70.
- Twinomuhwezi, I. K. (2018). *Stakeholders' experiences of the implementation of public private partnership in universal secondary education in Uganda*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Pretoria.
- Vidal, N. G., Berman, S., & Van Buren, H. (2015). Stakeholder theory and value creation models in Brazilian firms. *Revista Brasileira de Gestao de Negocios*, 17(55), 911–931.
- Wittke, K. (2014). *The contribution of Stakeholder Theory to supply chain management: A theory evaluation*. University of Twente.
- Yanaguita, A. I. (2016). A descentralização da gestão financeira para a escola. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/3.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2016.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zanardini, I. M. S., Blum, M. S. R., & Michellon, E. A. (2013). Uma análise das políticas de gestão escolar no Paraná e no Brasil entre os anos de 1980 e 2006. *Educação e Fronteiras*, 3(7).

## Apêndices

### Apêndice A

#### 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 B

### 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?

## Sobre o Autores

### Ananda Silva Singh

Universidade Federal do Paraná

a.singh@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4919-5649>

Doutoranda em Administração pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e graduada em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

### Vanyne Aparecida Franco Freitas

Universidade Federal de Uberlândia

vanyne@ufu.br

Mestre em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e graduada em Administração pela Faculdade Triângulo Mineiro (FTM).

### Valdir Machado Valadão Júnior

Universidade Federal de Uberlândia

valdirjr@ufu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7930-8056>

Professor associado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Administração pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e graduação em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 83

22 de julho 2019

ISSN 1068-2341



Os leitores podem copiar, exibir, distribuir e adaptar este artigo, desde que o trabalho seja atribuído a/o/s autor/a/es e a revista **Analíticos de Políticas Educativas**, as alterações são identificadas e a mesma licença aplica-se ao trabalho derivado. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**  
Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**  
Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**  
Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**  
Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**  
Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**  
Universidade Federal de  
Pernambuco Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**  
Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**  
Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**  
Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de  
Fora, Brasil

**António Teodoro**  
Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**  
Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**  
Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**  
Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-

CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Mónica Pini**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**,

Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**  
University of Toronto, Canada  
**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University  
**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion  
University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of  
California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville  
**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina  
Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland  
**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana  
University

**Christopher Lubienski** Indiana  
University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolfe**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of  
Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel