

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

STENIO PINHEIRO DOS SANTOS

PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO: UMA ABORDAGEM À LUZ DA TEORIA DOS *STAKEHOLDERS*

São Paulo
Março/2023

STENIO PINHEIRO DOS SANTOS

PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO: UMA ABORDAGEM À LUZ DA TEORIA DOS *STAKEHOLDERS*

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, na linha de pesquisa “Políticas, Gestão e Avaliação”, sob a orientação do Prof. Dr. Michel Mott Machado.

São Paulo

Março/2023

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

S237p

Santos, Stenio Pinheiro dos

Práticas de gestão escolar na educação profissional técnica de nível médio: uma abordagem à luz da teoria dos *stakeholders* / Stenio Pinheiro dos Santos. – São Paulo: CPS, 2023.

104 f.

Orientador: Prof. Dr. Michel Mott Machado

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.

1. Práticas de gestão escolar. 2. Educação profissional técnica de nível médio. 3. Educação profissional e tecnológica. 4. Teoria dos *stakeholders*. 5. CEETEPS. I. Machado, Michel Mott. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

STENIO PINHEIRO DOS SANTOS

PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO: UMA ABORDAGEM À LUZ DA TEORIA DOS *STAKEHOLDERS*



Prof. Dr. Michel Mott Machado
Orientador – CEETEPS



Profa. Dra. Maria Luisa Mendes Teixeira
Examinadora Externa – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE



Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Examinador Interno – CEETEPS

São Paulo, 29 de março de 2023

AGRADECIMENTOS

À Deus pela força na caminhada, luz nos momentos difíceis e pela oportunidade de vivenciar novas experiências nas relações de ensino e aprendizagem.

Ao Prof. Dr. Michel Mott Machado por acreditar no projeto e pela condução de minha aprendizagem por meio de um processo de orientação e incentivo marcado pela paciência, compreensão e prazerosas caminhadas pelo câmpus da pós-graduação. Sem esses cuidados a pesquisa não seria concluído.

À minha esposa Mariana (Rosa), guerreira e companheira que segurou minhas mãos e, com seu coração e mente, trouxe coragem e confiança para o meu Pensar, Sentir e Querer. Seu amor, companheirismo e, principalmente, sua paciência intensa foram determinantes para a conclusão dessa pesquisa. Obrigado por acreditar meu amor.

Às minhas filhas Beatriz (Berê) e Bianca (Biri) com as quais aprendo por meio dos exemplos de coragem, força, resiliência, determinação, paciência e compreensão.

Aos meus pais, Jaime e Cidinha, que sempre me acolhem, incentivam e pelas mãos me conduzem pela vida com muito amor. Meus irmãos Michelle e Stéfano pelo fraterno amor e cuidado comigo.

Ao meu grande primo e amigo Tiago (*in memorian*) companheiro e parceiro de muitos momentos decisivos. Minha avó Cenira (*in memorian*) pelo amor, paciência e torcida.

Aos meus amigos Toninho, Mariana, Raul e Maya pelo sábado de chuva na escrita do pré-projeto. Aos meus amigos Karlas, Leandro e Gayatri pela paciência em ouvir e compartilhar as ideias durante a pesquisa. Dyane pela partilha.

Aos estudantes com os quais aprendo no cotidiano escolar, compartilho anseios e desejos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem.

Aos profissionais da Etec que aceitaram ser entrevistados e doaram tempo para realização dessa importante etapa da pesquisa.

Aos professores do Centro de Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza que atuam no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, pelos ensinamentos e partilhas experienciais.

Aprender em comunidade requer a adoção de princípios transformadores. É a cultura pessoal e profissional do educador que está em causa. Ter-se-á de entender que a teoria não antecede a prática e que é a dificuldade sentida na prática que justifica a busca de teoria, com vista a uma práxis coerente.

(José Pacheco, Aprender em Comunidade)

RESUMO

SANTOS, S. P. **Práticas de gestão escolar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: uma abordagem à luz da Teoria dos *Stakeholders*. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, ano 2023.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como se configuram as práticas de gestão em uma escola técnica paulista, à luz da Teoria dos *Stakeholders*. A questão que orientou a investigação foi a seguinte: Como se configuram as práticas de gestão de uma escola técnica estadual (no Estado de São Paulo), sob o enfoque dos seus grupos de interesses internos? Para tal, foi realizado um estudo de caso qualitativo, baseado em pesquisa descritiva, bibliográfica, documental e de campo. Entende-se que a gestão escolar deve exercer um papel fundamental de mediar e organizar as atividades-meio para o efetivo alcance dos objetivos educacionais. Nesse sentido, se reconhece a relevância de compreender o processo de gestão da escola, uma vez que as unidades escolares são constituídas por grupos de interesses que almejam ter suas expectativas atendidas. Como resultado de pesquisa, para cada categoria de análise (*stakeholders*; objetivos; valores e filosofias de gestão; condições de trabalho; estrutura organizacional e natureza das relações hierárquicas; organização do trabalho; políticas de gestão de pessoal; sistema de controle e avaliação de resultados) e suas respectivas subcategorias, verificou-se que a prática de gestão da escola em foco, em diversos aspectos analisados, tem procurado manter-se consonante com o modo de gestão participativa baseado no princípio da gestão democrática, além de apresentar uma certa convergência entre o “modo de gestão prescrito” e o “modo de gestão real”. Em termos teóricos, este estudo contribui para ampliar a reflexão e o debate sobre a prática da gestão escolar à luz da Teoria dos *Stakeholders*, principalmente ao focalizar uma modalidade educativa ainda pouca abordada neste campo, a Educação Profissional e Tecnológica. Em relação à prática de gestão, a pesquisa contribui para uma abordagem de gestão escolar baseada em *stakeholders*, o que requer mecanismos/práticas de diálogo e engajamento dos grupos de interesses da escola. Este estudo, desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa de Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional e Tecnológica, dentro da linha de pesquisa de Políticas, Gestão e Avaliação da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

Palavras-chave: Práticas de Gestão Escolar; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Profissional e Tecnológica; Teoria dos *Stakeholders*; CEETEPS.

ABSTRACT

SANTOS, S. P. School Management practices in High School Technical Professional Education: an Stakeholder Theory approach. 102 f. Dissertation (Professional Master in Management and Development of Professional Education). Paula Souza State Center for Technological Education, São Paulo, 2023.

The current study, aimed to understand how management practices are configured in a technical school in São Paulo, according to the Stakeholder Theory. The question that guided this investigation was: How are the management practices of a state technical school (in the state of São Paulo) arranged, under the focus of its internal interest groups? For the present question, a qualitative case study was carried out, based on descriptive, bibliographical, documental and field research. It is understood that school management must perform a fundamental role in mediating and organizing the supporting activities for the effective achievement of educational goals. In this sense, the importance of understanding the school management process is recognized, since school units are made up of interest groups that aim to have their expectations met. As a result of research, for each category of analysis (stakeholders; objectives; values and management philosophies; working conditions; organizational structure and nature of hierarchical interactions; work organization; personnel management policies; control system and results evaluation) and their respective subcategories, it was verified that the ongoing management practice of the school, in several aspects analyzed, has sought to remain aligned with the participatory management mode based on the principle of democratic management, in addition to presenting a certain convergence between the “prescribed management mode” and the “actual management mode”. In theoretical terms, the present study contributes to expand the reflection and debate on the school management practice in accordance with the Stakeholder Theory, mainly by focusing on an educational modality that is still little addressed in this field, Professional and Technological Education. Regarding management practice, this research contributes to a stakeholder-based approach to school management, which requires mechanisms/practices for dialogue and engagement of the school's interest groups. Study, developed on Management, Evaluation and Organization of Vocational Education and Training group of study, within the line of research on Policies, Management and Evaluation of Paula Souza State Center for Technological Education (CEETEPS).

Keywords: School Management Practices; High School Technical Professional Education; Vocational Education and Training; Stakeholder Theory; CEETEPS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Dimensões da abordagem multidimensional da administração da educação.....	38
Quadro 2 —Categorias e subcategorias de análise	44
Quadro 3 —Infraestrutura da escola.....	48
Quadro 4 — Atividades promovidas pela escola e a participação dos <i>stakeholders</i>	62
Quadro 5 — Quadro funcional do Conselho de Escola	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Organograma da escola.....	75
--	----

LISTA DE SIGLAS

APM Associação de Pais e Mestres

ATA Assistente técnico-administrativo

CEE Conselho Estadual de Educação

CEETEPS Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CNE/CP Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

EAD Educação à Distância

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

EPT Educação Profissional e Tecnológica

ETEC Escola Técnica Estadual

IES Instituições de Ensino Superior

ISSN International Standart Serial Number

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MTEC DS Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas

NOVOTEC Programa de Qualificação Profissional e Habilitação Técnica

PPG Plano Plurianual de Gestão

PPP Projeto Político-Pedagógico

PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RSC Responsabilidade Social Corporativa

SRI Stanford Research Institute

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

URH Unidade de Recursos Humanos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	20
1.1 Uma aproximação da Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos Stakeholders e a gestão escolar.....	20
1.2 Conceitos e modos de gestão e a administração da educação	27
1.3 Modo de gestão participativo e o princípio da gestão democrática no contexto escolar	29
1.4 Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação	33
1.5 Dimensões da abordagem multidimensional da administração da educação	34
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	40
2.1 Classificação quanto à natureza.....	40
2.2 Classificação quanto à abordagem	40
2.3 Classificação quanto aos meios e fins da investigação.....	41
2.4 Caracterização da instituição de ensino investigada.....	47
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
3.1 A visão dos gestores: Quem são os stakeholders?.....	50
3.1.1 Relação dos stakeholders com os processos de gestão.....	52
3.1.2 Stakeholders na organização do trabalho	58
3.2 Objetivos da escola e objetivos dos <i>stakeholders</i>	63
3.2.1 Objetivos da escola	63
3.2.2 Objetivos dos <i>stakeholders</i>	66
3.3 Valores e filosofia de gestão.....	68
3.3.1 Valores e filosofia de gestão da escola.....	68
3.4 Condições de trabalho	71
3.4.1 Condições de trabalho na escola.....	72
3.5 Estrutura organizacional e natureza das relações hierárquicas.....	74
3.5.1 Estrutura organizacional	74
3.5.2 Natureza das relações hierárquicas	75
3.6 Organização do trabalho	77
3.6.1 Influência dos stakeholders na organização do trabalho na escola	77
3.7 Políticas de gestão de pessoal.....	79
3.7.1 Políticas de gestão de pessoal na escola	79
3.8 Sistema de controle e avaliação de resultados.....	83
3.8.1 Sistema de controle e avaliação de resultados na/da escola	83
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	97
ANEXO A – Roteiro de entrevista e observação direta com os gestores da escola.....	97
ANEXO B – Roteiro de entrevista e observação direta com os grupos de interesses da escola	98
ANEXO C – Parecer da comissão de ética em pesquisa	99
ANEXO D – Carta de anuência – direção da etec professor carmine biagio tundisi	100
APÊNDICES	101
APÊNDICE A – Carta de solicitação de avaliação – comissão de ética.....	101
APÊNDICE B – Termo de cessão de direitos sobre depoimento oral	102
APÊNDICE C– Termo de consentimento livre e esclarecido.....	103

INTRODUÇÃO

Alguns estudiosos e teóricos da Educação entendem que um dos grandes desafios nas relações de ensino e aprendizagem está ligado à necessidade de propiciar ao estudante os caminhos e possibilidades de construção de um *Ser Histórico*, ou seja, o ser humano em sua transcendência, um *Ser* que diante do real se pronuncia, transforma sua condição natural ao apropriar-se da produção histórico cultural, em uma relação que ultrapassa o entendimento da educação como um simples processo de transmissão de informações (PARO, 2002; RUSSO, 2004; BESSA, 2013; PARENTE, 2017; LAVAL, 2019; LIMA, 2018; 2021). Nessa direção, entende-se que a educação se realiza quando se afirma

[...] essa condição de sujeito do educando, como um ser de vontade, que é o que caracteriza sua subjetividade histórica; [...] em se tratando de relações sociais, não é possível alcançar fins promotores da democracia e da afirmação de sujeitos históricos a partir da utilização de meios que não sejam democráticos. No caso da escola, se estamos preocupados com fins educativos, ou seja, de constituição de sujeitos históricos. (PARO, 2002, p. 16)

Dentro dessa perspectiva de educação, aqui compreendida como potencialmente contributiva para o desenvolvimento de seres desejantes e conscientes dos seus direitos, bem como de seus deveres como cidadãos plenos rumo a uma cidadania tida como uma categoria estratégica para uma sociedade melhor (MANZINI-COVRE, 1995; 1996), pode-se destacar a inclusão de diferentes agentes nos institutos decisórios ou mesmo a reformulação das políticas e práticas pedagógicas como ações indispensáveis à garantia de um processo de educação efetiva e de qualidade, de modo a representar a afirmação do educando como sujeito histórico (PARO, 2006).

Diante disso, assume-se que a gestão educacional deveria exercer um papel fundamental de mediar e organizar as atividades-meio para o efetivo alcance do objetivo fim que é o ato educativo, fundamentado na ciência e na técnica, mas principalmente no envolvimento e articulação de seus agentes de execução (PARO, 2006). Compartilha-se aqui do entendimento de que para a escola alcançar a aprendizagem de seus alunos, entre outros aspectos, é necessário envolver a “comunidade, [...] encontrar formas de organização do trabalho adequadas à natureza do processo pedagógico” (RUSSO, 2004, p. 27).

Aproximativamente a esse olhar, em Azanha (2004) também podem ser encontradas reflexões e entendimentos acerca da escola como um espaço de participação coletiva,

principalmente quando se destaca a importância do papel participativo da direção, de professores e de pais nos processos de tomadas de decisões, e neste sentido, conceitos como autonomia, gestão democrática e participação têm sido apontados como centrais com vistas aos problemas educacionais (OLIVEIRA, 2013).

É possível entender os desafios na gestão do ensino, a propósito, quando Libâneo (2018, p. 43) afirma que “As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial”. Desse modo, a partir da afirmação do autor, compreende-se que transformações advindas de novos modelos econômicos, científicos e tecnológicos, bem como novas lógicas nos sistemas de produção, reverberam em determinadas exigências na organização do trabalho e no perfil profissional, e dentro desta lógica, entende-se que novos “paradigmas” estabelecem, também, no âmbito da Educação, desafios para os sistemas e instituições de ensino.

Com isso em mente, considera-se pertinente e oportuno ampliar o horizonte de discussões para além das questões e dos desafios educacionais na esfera das práticas pedagógicas, de modo a debruçar-se sobre aspectos relativos aos processos e práticas da gestão da educação/da escola, o que decorre da sua relevância à promoção das condições, do desenvolvimento e da manutenção do ato educativo, propriamente dito (LIBÂNEO, 2018; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Dentro dessa perspectiva, destaca-se o entendimento de que a gestão “não está a serviço do processo educacional: ela é parte do processo” (SANDER, 2007, p. 108).

No tocante a gestão escolar, especificamente, compreende-se adequado perceber a sua prática como desafiante e complexa (MOURA; BISPO, 2021; SILVA; HENRIQUES, 2021), sendo que algumas dificuldades inerentes decorrem, por vezes, por ser vista e entendida essencialmente como uma função ou responsabilidade “privativa” ou “restrita” do(a) diretor(a) da escola, impossibilitando que os demais atores se sintam pertencentes, participantes ou mesmo corresponsáveis (PARO, 2010).

Outra face dessa moeda pode ser entendida a partir das ações verticais de gestores governamentais, que alinham a gestão escolar a práticas gerencialistas adequando-a aos princípios de mercado, dando legitimação a ações centradas na racionalidade produtivista (LIMA, 2018; 2021). Tal lógica e/ou postura pode desviar as unidades escolares das questões relacionadas à prática da gestão com vistas às ações pedagógicas relevantes, ao compelir diretores(as) a despender enorme tempo e energia em elementos que pouco contribuem para o aperfeiçoamento do ensino e do aprendizado (PARENTE, 2017).

Tanto a excessiva centralização funcional na figura do (a) diretor (a) da escola quanto as ações governamentais centradas em práticas gerencialistas, parecem não colaborar para o respeito às subjetividades/especificidades de cada escola, bem como para uma realidade de integração e participação na gestão por parte dos diferentes grupos de interesses (internos e externos) que constituem a organização escolar. Seguindo essa linha de pensamento, considera-se a pertinência de políticas públicas voltadas à “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).

Entre as diversas concepções em torno da categoria “escola”, optou-se por aquela que a entende como mediação, o que implica em não considerar a escola – inclusive a organização e gestão escolar – um espaço limitado da reprodução política e normativa, ou ainda um espelho das estruturas sociais que a cercam, mas sim entendê-la tanto como uma organização formal (com objetivos, recursos etc.) quanto social (atividade de organizar e agir), sob a responsabilidade dos atores sociais que a compõe (LIMA, 2018). De forma complementar, faz-se pertinente pontuar o entendimento da gestão escolar como “uma prática social mediadora dos interesses que se manifestam em relação à educação no âmbito da sociedade e da escola” (RUSSO, 2004, p. 31). Portanto, trata-se de pensar a gestão escolar dentro de um cenário de desafios, tanto teórica quanto prática (RUSSO, 2004).

Diante disso, uma das perspectivas de estudos desse campo é aquela desenvolvida na direção de uma análise dos *stakeholders* e sua importância no contexto da gestão escolar, por meio da qual são discutidas questões relacionadas a identificação dos *stakeholders* (BESSA, 2013; BUI, 2017; PIOTROWSKA-PIATEK, 2017), a classificação dos diversos grupos de interesses (BESSA, 2013; PIOTROWSKA-PIATEK, 2017), a questão da contribuição da liderança compartilhada para uma gestão responsável (PEARCE; WASSENAR; MANZ, 2014), a importância do envolvimento dos *stakeholders* no desenvolvimento curricular escolar (DUBE, 2016), entre outros assuntos.

Importante marco teórico acerca da abordagem dos *stakeholders*, Carrol (1993) vai compreender como *stakeholder* um indivíduo ou grupo com quem uma determinada organização interage e que nela possui algum interesse, além de um sentimento de direito sobre ela. Freeman (2004), por sua vez, entende como *stakeholder* qualquer grupo e/ou indivíduo que pode afetar ou ser afetado pelo alcance dos objetivos da organização.

No Brasil, pesquisas a partir de uma visão baseada em *stakeholders* tem sido dirigidas à prática de gestão na escola pública básica (SINGH; FREITAS; VALADÃO JÚNIOR, 2019), gestão democrática em escola pública fundamental (VIEIRA; SINGH; DE-CARLI, 2020),

qualidade no ensino superior (MAINARDES; DESCHAMPS; TONTINI, 2009), criação de valor em instituições de ensino superior (IES) (LANGRAFE *et al.*; 2020), IES e o seu desempenho social corporativo (LANGRAFE *et al.*; 2020a), identificação dos principais *stakeholders*, bem como suas principais demandas, de uma universidade pública (GESSER *et al.*, 2022), perspectiva e percepções da pós-graduação no Brasil (COSTA; PAIVA, 2021), formulação do Pronatec¹ (GOMES; BISPO, 2018), este último estudo, como se vê, voltado à EPT (Educação Profissional e Tecnológica).

Tendo por base a Teoria dos *Stakeholders*, pode-se dizer que a modalidade de ensino denominada EPT se mostra como um campo de estudos com muitas possibilidades e/ou oportunidades de investigação, principalmente se forem consideradas as complexas relações entre as instituições de ensino – de qualquer nível educacional – e a sociedade (MACHADO, 2021a; SANTOS; MACHADO, 2021a; 2021b). Portanto, nota-se a relevância e a oportunidade acerca da abordagem de *stakeholders* à pesquisa voltada para sistemas e/ou unidades educacionais dedicadas à EPT no Estado de São Paulo, de modo a subsidiar as discussões em uma modalidade de ensino ainda pouco contemplada na literatura.

Quanto ao contexto da EPT – pública ou privada – recordamos que ela é orientada em nível nacional pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT” (BRASIL, 2021). A partir de uma leitura da referida resolução, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a EPT, é possível identificar no capítulo II princípios norteadores como a indissociabilidade entre educação e prática social valorizando os sujeitos do processo, no artigo 22, em harmonia com incisos I, dos artigos 12 e 13 da Lei nº 9394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), determina que as instituições de ensino devem formular e implantar, coletiva e participativamente, suas correspondentes propostas pedagógicas. Ainda no mesmo documento, artigo 59, inciso V, fica clara a atenção à promoção de valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade (BRASIL, 1996).

No âmbito do sistema público paulista, a regulação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se dá pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº 207/2022, que fixou “Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo” (CEE, 2022) e a respectiva Indicação CEE

¹ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de EPT, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Mais informações: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>.

215/2022 (SÃO PAULO, 2022).

Ainda no Estado de São Paulo, reconhece-se o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) como um dos principais atores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo esta modalidade de ensino regulada pela Deliberação CEETEPS Nº 87, de 8 de dezembro de 2022, a qual determina “O Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza”, onde, entre outros aspectos, encontram-se definidos os princípios e finalidades da gestão das Escolas Técnicas do Estado de São Paulo. No referido Regimento Comum, em seu capítulo II, dispõe-se sobre os princípios e finalidades da gestão democrática, de modo a deixar manifesta, com clareza, a ideia que se tem sobre uma gestão que valorize as relações baseadas no diálogo e nas práticas de participação, discussão coletiva e autonomia (CEETEPS, 2022).

Entende-se aqui a pertinência de uma análise acerca do capítulo II em seu parágrafo único, uma vez que no mesmo fica expresso de forma clara e determinante que a consecução da gestão democrática dar-se-á a partir da participação de todos os membros da comunidade escolar nos processos decisórios para organização e funcionamento da ETEC, propiciando, desse modo, um clima de trabalho favorável com maior aproximação entre todos os segmentos das unidades ETEC (CEETEPS, 2022). Destaque para as orientações acerca da elaboração do Plano Plurianual de Gestão em relação aos ritos consultivos e decisórios que deverão promover a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar por meio do Conselho de Escola (CEETEPS, 2022). Por fim, no mesmo parágrafo único vincula-se a prática da gestão democrática a valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional e formação histórico-cultural dos educandos (CEETEPS, 2022).

Ainda em referência à Deliberação CEETEPS Nº 87/2022, mas agora no capítulo IV, artigo 20 – Das Atribuições do Diretor de Escola Técnica - fica claro que cabe à direção da escola garantir as condições para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino, seguindo os alicerces previstos na legislação. Além disso, no Título VI, Capítulo I - artigo 113 do referido regimento, fica exposto que os órgãos representativos dos estudantes deverão ser organizados e geridos de forma a promover a integração da comunidade escolar, a fim de reverberar uma maior participação no processo educativo e na gestão democrática da Escola Técnica Estadual (ETEC).

Ao remeter à organização e gestão escolar, considera-se coerente pensar a escola como uma comunidade democrática de aprendizagem, um ambiente formativo, uma vez que as práticas de organização e gestão também educam (LIBÂNEO, 2018). E isso requer, entre outras coisas, refletir sobre as funções de instituições dedicadas a EPT, sendo que a sua gestão e

avaliação merecem atenção (PETEROSSO, 2014), assim como o relacionamento entre as instituições de ensino e a sociedade (MACHADO, 2021a; 2021b).

Uma vez isso dito, entende-se como necessários estudos acerca das práticas de gestão escolar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sob a perspectiva da abordagem baseada em *stakeholders*. Portanto, no presente estudo, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: Como se configuram as práticas de gestão de uma escola técnica estadual, no estado de São Paulo, sob o enfoque dos seus grupos de interesses internos? Toma-se como foco, mais especificamente, uma unidade de ensino (Escola Técnica Estadual – ETEC) da rede pública de educação profissional no Estado de São Paulo, o CEETEPS.

A fim de responder à questão de pesquisa, teve-se como objetivo geral, compreender como se configuram as práticas de gestão em uma escola técnica estadual paulista, sob o enfoque de seus grupos de interesses internos. Os objetivos específicos foram assim delineados:

- Identificar objetivos, valores, filosofia de gestão (traços aproximativos do modo de gestão da escola), por meio do PPG e do PPP da escola.
- Averiguar condições de trabalho na escola.
- Analisar a importância dada a cada grupo de interesses.
- Compreender a relação desses grupos com o processo de gestão.
- Entender o envolvimento e participação dos diferentes atores na gestão.
- Verificar os objetivos da escola e os objetivos dos membros internos da escola, a partir da visão de membros da gestão da escola (diretor/a, coordenador/a pedagógico/a, diretor/a acadêmico/a, coordenador/a de curso, assistente técnico administrativo/a – ATA).

Diante do exposto, pensa-se que esta pesquisa possa contribuir para suprir lacuna existente na literatura desta temática, uma vez que poucos estudos têm sido realizados com foco na teoria dos *stakeholders* (grupos de interesses) e as práticas de gestão de escolas técnicas públicas ou privadas. Outra desejável contribuição desta investigação, é a possibilidade de observar a relevância de se utilizar componentes voltados aos modos de gestão propostos por Chanlat (1995), a fim de avaliar até que ponto se dá o envolvimento dos grupos de interesses na gestão organizacional, no presente caso, de uma escola técnica pública no Estado de São Paulo.

Em relação à prática de gestão, vislumbra-se contribuir com *insights* aos gestores de escolas técnicas estaduais sobre possíveis ações a serem realizadas, tendo em vista a aproximação ao modo de gestão participativo, bem como a promoção de um envolvimento mais

intenso dos *stakeholders* no processo de gestão escolar. Entre os produtos esperados da pesquisa, encontram-se: apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais, publicação de artigo em revista científica e atividade de extensão (serviço técnico).

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

No presente capítulo serão tratados importantes conceitos e discussões teóricas acerca da Teoria dos Grupos de Interesses ou Teoria dos *Stakeholders*, bem como trabalhos que se dedicaram a analisar a gestão de instituições de ensino à luz dessa teoria. Buscar-se-á também, trabalhar os conceitos e modos de gestão e aspectos de relevância da administração da educação.

1.1 Uma aproximação da Teoria dos Grupos de Interesse ou Teoria dos Stakeholders e a gestão escolar

Uma investigação acerca do termo *stakeholder*, pode remontar ao século XIX, mais especificamente ao oeste estadunidense, onde a palavra era utilizada para denominar pessoas que assumiam um risco ao adiantar uma remuneração frente um acordo de trabalho firmado (TEIXEIRA; DE DOMENICO, 2008).

De acordo com Freeman e McVea (2000), a palavra *stakeholder* apareceu pela primeira vez relacionada à Administração no ano de 1963, em um memorando interno do Instituto de Pesquisa de Stanford (*Stanford Research Institute – SRI*). O objetivo foi utilizá-la para definir os grupos sem os quais a empresa deixaria de existir. Inseridos nesses grupos estariam empregados, acionistas, fornecedores, credores, clientes e a sociedade. Também, destacou-se que os gestores deveriam entender as preocupações dos *stakeholders* para desenvolver objetivos a serem apoiados por eles.

Ao longo do tempo, vários estudos tomaram os *stakeholders* como foco, o que resultou numa ampliação na compreensão sobre o tema. Uma resultante desse processo foi o entendimento proposto por Carroll (1993), sendo o *stakeholder* considerado um indivíduo ou um grupo que se relaciona com uma organização e que tem interesses e até mesmo um sentido de direito sobre esta.

Alguns autores atribuem estreita relação do desenvolvimento da *stakeholder theory* às variantes mudanças de atitudes (positivas e negativas) dos negócios no contexto da história estadunidense, assim como à própria história intelectual da responsabilidade corporativa (BIRCH *et al.*, 2017; SANTOS; MACHADO, 2021b).

Nos anos 1970, por exemplo, Archie Carrol trouxe à cena das discussões o chamado Modelo Tridimensional – *The three-dimensional model* – por meio do qual elencou três dimensões de responsabilidade das empresas/dos negócios: (a) Econômica (geração de lucro); (b) Legal (seguir as leis da sociedade); (c) Ética (evitar danos e fazer o bem). Tempos mais

tarde, ocorreu o acréscimo de uma quarta dimensão, a filantrópica, ligada a ação de retribuir à sociedade (CARROL; BUCHHOLTZ, 2015 *apud* BIRCH *et al.* 2017).

Entre os anos 1970 e 1980, sobretudo após as repercussões do famoso ataque direto à noção gerencial de responsabilidade social dos negócios, desferido por Milton Friedman, no famoso artigo ‘*The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits*’, publicado no *NYT*, proliferaram debates sobre responsabilidade corporativa, o que conduziu a novos conceitos e ideias, tais como: capacidade de resposta social corporativa, desempenho social corporativo, teoria dos contratos sociais, teoria dos *stakeholders* (KEMPER; MARTIN, 2010; SANTOS; MACHADO, 2021a). O principal argumento utilizado por Friedman no referido artigo era a noção de que a responsabilidade social deveria estar relacionada à geração de benefícios para a própria organização (BIRCH *et al.*, 2017). A partir dessa realidade, o horizonte do debate foi marcado por reflexões que ajudaram a alicerçar as principais teorias da Responsabilidade Social Corporativa (RSC).

Nos anos 1980, o modelo de contrato social da Responsabilidade Social Corporativa – *The social contract model of Corporate Social Responsibility* – proposto por Thomas Donaldson, evidenciou que as empresas possuem um ambiente interno que torna necessário a abordagem de questões de natureza ética, incluindo questões como direitos e obrigações da gerência e dos funcionários, além da necessidade das empresas se engajarem com perguntas acerca de seus impactos sobre outros atores sociais, tais como investidores, fornecedores, clientes, governos (BIRCH *et al.*, 2017).

Como já demonstrado, a Teoria dos *Stakeholders* possui forte relação com o movimento de responsabilidade corporativa, podendo mesmo ser considerada uma das teorias deste campo (BIRCH *et al.*, 2017). Nesta direção, uma das principais contribuições teóricas foi a de Freeman (1984), com o seu ‘*The stakeholder model*’, cujas ideias centrais podem ser assim elencadas: (a) todos os negócios são impactados e, por sua vez, impactam uma variedade de atores sociais (ex. clientes, fornecedores, governo, trabalhadores etc.); (b) baseia-se na noção de que as organizações, especialmente as empresas, devem abordar os impactos de suas decisões para além dos acionistas/proprietários, pois muitas pessoas são direta e indiretamente impactadas por essas decisões; (c) mais e melhores relacionamentos construtivos com as comunidades, governos etc. (BIRCH *et al.*, 2017).

Correspondente a esse modelo teórico, a definição de *stakeholder* trazida por Freeman (1984, p. 46) é a de “qualquer grupo ou indivíduo que pode afetar, ou é afetado, pelo alcance dos objetivos organizacionais”. E coerentemente com esta definição conceitual, entende-se como atores desde quem investe na empresa, quanto aqueles que podem influenciar de alguma

forma – por meio da prestação de um bom trabalho – ou ainda, aqueles que podem sofrer consequências advindas de políticas ou ações por parte das organizações (FREEMAN, 1984).

Ao admitir as relações entre as diferentes partes interessadas que interagem com as organizações, a partir das análises tanto do ambiente intra como interorganizacional, considera-se que a abordagem teórica acerca dos *stakeholders*, proposta por Freeman (1984; 2004), possa ser entendida em uma perspectiva ampla, em contraposição à perspectiva restrita de Clarkson (1995), que entende *stakeholder* a partir de duas polaridades, ou seja, o voluntário que assume ou incorre em riscos por ter investido algum tipo de valor na empresa; e o involuntário, como aqueles que estão sujeitos a risco resultante da ação da empresa. Clarkson (1995) destaca que *stakeholders* são pessoas ou grupos que reivindicam direito ou interesse em uma corporação e “[...] tais reivindicações, direitos ou interesses são resultado de transações ou ter ações com a corporação e pode ser legal, moral, individual ou coletiva” (CLARKSON, 1995, p. 5).

Dentro da denominada perspectiva ampla, os *stakeholders* podem ser entendidos como entidades sociais – individuais e coletivas – que podem ter algum tipo de influência nos objetivos da organização no presente ou até mesmo no futuro (FREEMAN, 2004).

Também, é possível entender que grupos que podem parecer não tão “relevantes” em suas relações potenciais com as organizações – por ex., mídia, grupos ativistas, concorrentes e até mesmo grupos terroristas – devem receber atenção e relevância por parte dos gestores (PHILLIPS, 2003). A partir de uma análise pautada nas práticas de gestão, assume-se ser importante que os gestores entendam a relevância e os efeitos possíveis de suas ações em relação aos demais *stakeholders* (FREEMAN, 2004). Deste modo, compartilha-se do entendimento de que o desempenho de sucesso “[...] dependerá de como a organização gere suas relações com os diversos públicos de interesse que podem afetar e/ou serem afetados pela realização do propósito da organização” (TEIXEIRA; DE DOMENICO, 2008, p. 330).

Em conformidade com o grau de interdependência entre a organização e os *stakeholders*, Atkinson, Waterhouse e Welles (1997) entendem e classificam os *stakeholders* em primários e secundários. Primários seriam definidos como aqueles considerados essenciais para a sobrevivência da organização (estratégicos), dentre os quais destacam-se: os acionistas, empregados, fornecedores e consumidores. Por outro lado, os secundários teriam uma importância, mas sem comprometer a existência da organização, por exemplo: o governo, a comunidade e outras organizações.

Por meio dos estudos de McVea e Freeman (2005), é possível compreender que para além das funções que os classificam em grupos de interesses, cada ser humano possui informações, interesses, crenças e valores diferenciados. Desse modo entende-se que as

relações acontecem no cotidiano das organizações entre sujeitos reais, que possuem metas conflitantes (ALSO; HYTTI; LJUNGREEN, 2011), e não entre grupos e funções. Ainda em Also *et al.* (2011) verifica-se que as expectativas dos diferentes atores são interdependentes, organizadas hierarquicamente e envolvem subprocessos relacionados aos grupos de interesses. Os mesmos autores entendem que devem ser traçados caminhos que objetivem equilibrar e atender as expectativas dos *stakeholders*, além de identificarem estratégias que almejam alcançar esse equilíbrio entre as metas conflitantes dos grupos de interesses da organização.

Alicerçados em Freeman (1984), Donaldson e Preston (1995) entendem que as investigações acerca da Teoria dos *Stakeholders* devem partir da análise em três abordagens: descritiva, instrumental e a normativa.

Conforme demonstram Teixeira e De Domenico (2008), compreende-se a abordagem descritiva como um meio para identificar quem são os grupos de interesse de uma organização e como são definidos, sendo possível descrever as formas de interação entre eles e de gerenciamento das relações. Neste sentido, Brenner e Cochran (1991) trabalham com dois escopos para a abordagem descritiva, sendo um deles descrever como as organizações operam e o outro auxiliar no prognóstico do comportamento organizacional, sendo que a abordagem descritiva da Teoria dos *Stakeholders*, nesta perspectiva, seria utilizada para descrever e explicar comportamentos específicos da organização.

A abordagem instrumental, por sua vez, auxiliaria na identificação da ausência ou presença de conexões entre o alcance de objetivos da empresa (lucro, por ex.) e a administração dos *stakeholders*, ou seja, busca-se relacionar os meios aos fins “mostrando aos gerentes como administrar os recursos para que as organizações obtenham determinados resultados e consigam manter uma vantagem competitiva” (TEIXEIRA; DE DOMENICO, 2008, p. 332).

Na abordagem normativa da Teoria dos *Stakeholders*, entende-se como importante uma análise do porquê as organizações devem considerar os grupos de interesse nos negócios e como devem ser as relações entre as partes (TEIXEIRA; DE DOMENICO, 2008). Nesta abordagem, utiliza-se uma interpretação da função da organização tendo como importante a identificação dos princípios morais e filosóficos basilares da administração das organizações (SILVEIRA; YOSHINAGA; BORBA, 2005).

Cabe acrescentar, também, que Donaldson e Preston (1995) compreendem uma inter-relação entre as três abordagens (descritiva, instrumental e normativa), sendo que a descritiva explicaria os relacionamentos observados no mundo externo, a instrumental seria a base empírica para relacionar práticas e desempenho organizacional e o núcleo seria representado pela normativa, sendo essa a base moral e filosófica.

Freeman (1999) afirma que a teoria de *stakeholder* é gerencial, de modo que se trata de uma abordagem que prioriza o gerenciamento de relacionamentos entre os diversos atores que compõem o universo empresarial, procurando integrar os seus diferentes interesses. Em outras palavras, trata-se da gestão de negócio como um todo, não sendo possível, deste modo, desmembrá-la em abordagem normativa, descritiva e instrumental. Ainda, ao revisitar a sua referencial obra de 1984, Freeman (2004) reafirma a existência de uma única teoria de *stakeholder*, além de entendê-la como uma proposta para que as organizações possam contribuir para uma sociedade melhor.

A saliência de *stakeholders*, entendida como o grau em que os gestores priorizam os pedidos dos grupos de interesses que competem entre si, é um conceito presente em Mitchell, Agle e Wood (1997). Dentro desta perspectiva, os autores sugerem uma classificação dos *stakeholders* a partir dos atributos de poder, legitimidade e urgência. Uma vez assumidos esses referidos atributos, é possível gerar uma tipologia dos *stakeholders* e hipóteses em relação à sua saliência aos gestores, assim como implicações à gestão e à pesquisa organizacional (MITCHELL; AGLE; WOOD, 1997).

Em Harrison, Bosse e Phillips (2010), entende-se importância da gestão para os *stakeholders* vinculada a uma prática de destinação de recursos que atenda suas necessidades e interesses, o que, por sua vez, poderá acarretar um aumento do potencial na criação de valor, uma vez que relações de confiança estabelecidas, bem como características de justiça nas relações, podem proporcionar maior troca de informação entre os *stakeholders*, permitindo conhecer melhor seus interesses e desejos. Nesse sentido, em Vidal *et al.* (2015) buscou-se compreender como grandes organizações brasileiras pensam e comunicam a criação de valores para seus *stakeholders*. Por meio dos resultados encontrados foi possível identificar sete áreas de concentração discutidas pelas empresas no que diz respeito à criação de valor para os grupos de interesses: diálogo entre os *stakeholders*, melhorar as relações entre os grupos de interesses, melhora no ambiente de trabalho, preservação do ambiente, maior base de clientes, desenvolvimento local e reputação.

Freeman *et al.* (2010) trouxeram à tona questões de grande relevância para o debate, por exemplo: o problema da criação de valor e da troca, o problema da ética do capitalismo e o problema do pensamento gerencial, a partir da Teoria dos *Stakeholders*. Nesta direção, os autores entendem que a criação de valor pode estar relacionada à influência mútua entre os *stakeholders*; decisões éticas e as decisões de negócios caminham juntas e não podem ser entendidas de forma separadas; e que as práticas altruístas deverão se sobrepor em relação às posturas marcadas pelo auto interesse.

Diante do exposto até o momento, mediante a pertinência da fundamentação teórica, entende-se como oportuna e relevante uma análise das práticas de gestão na área educacional à luz da Teoria dos *Stakeholders*.

Destaca-se, aqui, algumas das evidentes contribuições da literatura nessa área. Singh, Freitas e Valadão Júnior (2019), por exemplo, tomaram como foco quatro escolas públicas municipais de ensino básico, nas cidades de Uberlândia e Ituiutaba, no estado de Minas Gerais, onde buscaram entender aspectos relacionados às práticas de gestão na escola à luz da Teoria dos *Stakeholders*, destacando a importância do princípio da gestão democrática e o modo de gestão participativo como elementos fundamentais para tal (SINGH; FREITAS; VALADÃO JÚNIOR, 2019).

Outra contribuição para este campo, foi trazida por Vieira, Singh e De-Carli (2020), por meio de um estudo de caso qualitativo que buscou entender as proximidades da gestão de uma escola básica pública do estado Paraná à gestão democrática, a partir da visão dos *stakeholders* internos.

Nas análises da gestão escolar na educação básica, foi possível compreender que uma gestão de qualidade tem como princípios, também, promover e implementar processos que atendam as aspirações e anseios dos grupos de interesse, entendendo estes como “influenciadores da” e “influenciados pela” organização (SINGH; FREITAS; VALADÃO JÚNIOR, 2019). Ainda na esfera da educação básica, evidenciou-se preocupação com o alinhamento entre gestão escolar e gestão democrática, entendendo a necessidade de reformulação dos processos que garantam uma efetiva participação e envolvimento dos diferentes atores da organização (VIEIRA; SINGH; DE-CARLI, 2020).

Frente ao exposto, verificou-se nos trabalhos dedicados à educação básica, um enfoque voltado para preocupações referentes à identificação e atendimento das pretensões dos grupos de interesse, bem como sobre os meios para um envolvimento concreto desses diferentes atores nas ações e processos de gestão escolar.

Gomes e Bispo (2018), por sua vez, procuraram mapear os *stakeholders* envolvidos no processo de formulação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), tendo em vista a discussão sobre a participação e as contribuições desses grupos de interesses. No âmbito da EPT, o trabalho de Gomes e Bispo (2018) apontou a importância de mapear e classificar os *stakeholders* como meio de identificação do seu grau de influência na organização, tendo em vista a definição da estratégia mais adequada para revelar o potencial de cada grupo de interesse em colaborar e/ou ameaçar, no caso específico, o desenvolvimento do Pronatec.

Ao tomar como foco a Educação Superior, Mainardes *et al.* (2010) buscaram identificar quem eram os *stakeholders* de uma determinada Universidade, além da preocupação com a necessidade de alinhamento entre os processos de identificação e valorização dessas partes interessadas como forma de torná-las participantes dos processos de gestão da instituição (FREEMAN *et al.*, 2010). Em Langrafe *et al.* (2020), por exemplo, buscou-se entender a importância dos *stakeholders* das Instituições de Ensino Superior (IES) para o Desempenho Social Corporativo, a partir da percepção dos gestores de IES brasileiras. No trabalho de Gesser *et al.* (2022) procuraram identificar os principais *stakeholders* de uma universidade pública e analisaram a partir do que são identificadas as principais demandas deles em relação às informações da instituição, bem como a participação dos grupos de interesses na governança universitária.

Entende-se aqui que nos estudos voltados para IES, o enfoque sobre a identificação, importância e valorização dos diferentes *stakeholders* estiveram presentes nas discussões, tendo em vista promover um maior envolvimento e participação, bem como revelar o potencial de cada grupo em suas ações dentro das IES. No trabalho intitulado “*Quem são os stakeholders de uma universidade?*” (MAINARDES *et al.*, 2010), verificou-se que nos diferentes níveis hierárquicos da IES em foco, os *stakeholders* eram igualmente identificados, no entanto sua importância não era a mesma para esses atores nas diferentes esferas organizacionais. Langrafe *et al.* (2020) apontaram que as análises dos dados revelaram que os gestores de IES públicas têm uma visão mais superficial de seus *stakeholders*, enquanto os gestores de IES privadas apresentam uma visão mais detalhada e rica dos múltiplos *stakeholders*, classificando-os em diferentes níveis de importância.

Gesse *et al.* (2022) identificaram que a maior parte dos grupos de interesses de uma universidade pública, atuam como usuários de informações produzidas pela unidade de ensino, por outro lado constataram que estudantes e servidores aparecem entre os mais citados pelos entrevistados tanto como usuários de informações como participantes das decisões, o que indica um papel relevante destes dois grupos no sistema de governança universitária.

A Teoria dos Grupos de Interesse norteou, também, uma análise da reforma do ensino religioso na Escócia (MATEMBA; GRANT, 2012). Ao identificar as partes interessadas, bem como as questões centrais da reforma, foi possível concluir que os conflitos e dificuldades para implantação da reforma decorreram, principalmente, da falta de um processo de consulta adequada acerca dos interesses e percepções que os atores envolvidos tinham em relação à reforma. Outro aspecto interessante, trazido pelo referido trabalho, foi que ao se sentirem marginalizados, os diferentes grupos de interesse passam a adotar uma posição defensiva frente

as mudanças, dificultando o envolvimento e o diálogo construtivo.

Os trabalhos ora citados, os quais adotam uma abordagem baseada em *stakeholders*, decerto revelam as importantes contribuições dessa literatura para o campo da gestão de instituições de ensino, além de abrir possibilidades para novos estudos, o que inclui investigar as práticas de gestão de sistemas educacionais e/ou instituições de ensino que se dedicam à EPT.

1.2 Conceitos e modos de gestão e a administração da educação

Neste ponto do texto, cabe o cuidado em distinguir administração e gestão quando discutidos e analisados na esfera escolar. Ao compartilhar das análises de Lück (2000), é possível compreender que o conceito de gestão escolar se diferencia do conceito de administração escolar por englobar uma série de concepções não contempladas por esse último, dentre elas é possível destacar 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, bem como a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino. Um olhar a essas particularidades tão específicas, sugere a pertinência de conceitos como descentralização, democratização e autonomia das escolas para os processos de gestão escolar.

Entendidas como organizações vivas, as escolas são constituídas por uma densa rede de relações entre os diferentes grupos de interesses que nela atuam e que interferem de forma direta e/ou indireta nos processos, ações e resultados, e deste modo “a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder” (LÜCK, 2000, p. 14). Pensar a gestão escolar é entender que a dinâmica das interações – ao compreender o trabalho como prática social – passa a ser um aspecto importante e norteador das ações de gestão realizadas na organização de ensino (LÜCK, 2000).

Ao nos dedicarmos ao conceito de gestão escolar, faz-se necessária uma atenção para a conceituação acerca dos modos de gestão, sendo este definido como um conjunto de práticas administrativas efetivadas pela organização na busca de seus objetivos (CHANLAT, 1995). Chanlat (1995) entende que os modos (métodos) compreenderiam: organização do trabalho,

estabelecimento de condições de trabalho, tipo de estrutura organizacional, natureza das relações hierárquicas, sistemas de controle e avaliação dos resultados, políticas de gestão de pessoal, objetivos, valores e filosofia de gestão, entre outros aspectos.

De acordo com Chanlat (1995), além de fatores (agentes) internos e externos ao modo de gestão da organização, haveria ao mesmo tempo, um componente abstrato, prescrito, formal e estático, por um lado, e um componente concreto, real, informal e dinâmico, por outro. A estes componentes, se poderia nomear como “modo de gestão prescrito” e “modo de gestão real”, sendo que haveria entre estes dois componentes e da dinâmica entre os principais agentes externos e internos, uma tensão mais ou menos intensa (CHANLAT, 1995).

Para Chanlat (1995), os principais métodos ou modos de gestão são de quatro tipos, com seus respectivos princípios, concepções de humano, visões de organização e objetivos: gestão tayloriana e neotayloriana, gestão tecnoburocrática, gestão baseada na “excelência” e a gestão participativa.

O modo de gestão tayloriano, inspirado pelos princípios da Administração Científica desenvolvidos por F. W. Taylor, enxerga o ser humano como energia física/muscular e movido por motivações econômicas, sendo que a organização é vista como máquina e o objetivo se traduz em reduzir custos, aumentar lucros, controlar o processo de trabalho. Em sua versão atualizada (neotayloriano), tem-se a utilização da informática, mas há a conservação dos princípios anteriores. Os princípios fundamentais que norteiam estas abordagens seriam os seguintes: divisão do trabalho muito fragmentada, produção sob pressão de tempo, tarefas repetitivas, remuneração segundo o rendimento do trabalho, rigidez de horários, direito de expressão reduzido (até nulo), divisão entre concepção e execução do trabalho, sistemas de controle muito elaborados (CHANLAT, 1995).

O modo de gestão tecnoburocrático, apoiado nos princípios da perspectiva weberiana relativa à organização burocrática (enquanto um tipo ideal), manifestar-se-ia na esfera estatal e estender-se-ia a todas as organizações. Neste modelo, o ser humano – *homo rationalis* destituído de paixão – passa a ser submetido à norma e aos limites impostos pela mesma às suas atividades. A organização, por sua vez, é vista como uma máquina racional e mecânica. De um modo geral, considera-se que este modo de gestão possui as seguintes características: pirâmide hierárquica desenvolvida, divisão do trabalho parcelada, regulamentação escrita onipresente, grande importância conferida aos técnicos/especialistas, controle sofisticados, comunicação difícil entre os escalões das organizações, centralização do poder, autonomia relativamente fraca para patamares inferiores, direito de expressão limitado (CHANLAT, 1995).

Sobre o modo de gestão baseada na “excelência”, tem-se o primado do êxito, a obrigação de ser forte, a adaptabilidade permanente, a canalização da energia individual nas atividades coletivas, o desafio permanente, caracterizando-se, por: maior autonomia no trabalho, forte responsabilização, recompensas materiais e simbólicas individualizadas, relações hierárquicas mais “igualitárias”, flexibilidade e polivalência da mão de obra, recrutamento seletivo. Aqui, busca-se a mobilização total do indivíduo a serviço da organização, sendo o ser humano assumido como consagrado aos desafios e à superação de si mesmo, e a organização excelente vista como convertida numa equipe de combatentes diante da noção de produzir melhor que os concorrentes (CHANLAT, 1995).

O modo de gestão participativo, por fim, se expressaria tanto no âmbito da organização do trabalho, quanto do poder ou dos resultados, com vistas a reagrupar – mais ou menos – todas as experiências de gestão que fazem com que o pessoal de uma organização participe em diversos níveis. Neste método gestor haveria, por sua vez, um possível reencontro das experiências de reestruturação de tarefas, modificações técnicas do processo de produção, formas de cogestão sindical-patronal etc.; e o ser humano tende a ser visto como uma pessoa responsável e com autonomia necessária à realização da tarefa, além de integrada na gestão mais global da organização (CHANLAT, 1995).

Diante dos quatro modos de gestão apontados por Chanlat (1995), pode-se considerar que o participativo se mostra o mais inclinado à participação dos grupos de interesses na gestão organizacional, em diversos níveis. Deste modo, é possível compreender que o referido modo de gestão dialoga com a Teoria dos Grupos de Interesses, assim, o modo de gestão participativo é apresentado em maiores detalhes no próximo tópico, dentro do contexto do princípio da gestão democrática, no qual as práticas de gestão da escola devem ser entendidas como um processo de equipe e não como um processo unilateral e individual.

1.3 Modo de gestão participativo e o princípio da gestão democrática no contexto escolar

O modo de gestão participativo está pautado na confiança entre os colaboradores, nos diferentes níveis hierárquicos, de modo a promover maior participação dos diversos grupos de interesses nos processos decisórios das organizações – tanto a nível da organização do trabalho, quanto a nível do poder –, além de cultivar um ambiente onde todos buscam os mesmos objetivos. Compartilha-se da ideia que o modo de gestão participativo “reagrupa mais ou menos todas as experiências de gestão que fazem com que o pessoal de uma organização participe em

diversos níveis” (CHANLAT, 1995, p. 121). Nesse modo de gestão, aliás, como já se pontuou, entende-se 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, 1995, p.121).

Um dos principais conceitos destacados por Paiva (2016), acerca da gestão participativa, está relacionado à construção de meios que viabilizem a discussão de ideias, a consideração dos posicionamentos a partir das experiências vividas e a prática dialógica na busca pela participação de todos os colaboradores. Seguindo esta linha de pensamento, a participação dar-se-ia desde o planejamento de ações até os resultados obtidos, proporcionando assim, um estilo de gestão dinâmico, democrático e que valoriza todos os componentes da organização.

De acordo com Lück (2009), são muitas as evidências da influência positiva da gestão participativa em relação ao comportamento organizacional, destacando-se, por exemplo, o maior envolvimento dos colaboradores, o que possibilitaria o desenvolvimento de uma dinâmica de aprendizado coletivo, bem como melhorias nos relacionamentos interpessoais, reforçando assim o engajamento dos membros da organização, ao promover um empenho coletivo em torno dos processos e objetivos da organização. De certa forma, pode-se considerar esta ideia compartilhada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), quando compreendem como relevante a participação dos colaboradores no processo de gestão como forma de garantir que a gestão de uma instituição se aproxime da democrática.

Em diálogo com a gestão participativa, é possível compreender que o princípio da gestão democrática tem a ver com a afirmação de que as relações de poder não se realizam na particularidade, mas sim “na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 151-152).

Na perspectiva participativa e democrática, compreende-se que o ato de fomentar a participação está relacionado de forma íntima com a ideia de importância da democratização e congregação consciente dos diferentes atores nos diversos tipos de decisões, podendo envolver níveis de orientação, planejamento, bem como de execução de determinadas tarefas (CASTRO; VASCONCELOS, 2012).

Em Lück (2017), a gestão participativa aparece, também, como um processo contributivo para que os objetivos da organização possam ser alcançados, a partir do momento que a canalização e o emprego dinâmico dos espaços de diálogos sejam trabalhados de forma eficiente nas relações interpessoais, nos diferentes contextos organizacionais. Tal ação poderá

produzir impactos positivos em relação ao comportamento dos diversos grupos de interesses, com ênfase no engajamento dos membros da organização (LÜCK, 2009).

Diante do exposto, entende-se como relevante que o cuidado e respeito pelas diferenças entre os diversos atores participantes do processo de gestão é condição determinante para o pleno desenvolvimento da gestão participativa (PONTES, 2019).

Uma das finalidades da gestão participativa na escola é garantir, nos diversos aspectos e processos coletivos, a participação e discussão de variados temas de forma democrática (DOURADO, 2006). Em virtude desses vários pontos em comuns, os conceitos de gestão participativa e de gestão democrática são comumente utilizados na literatura como complementares (VIEIRA; SINGH; DE-CARLI, 2020).

A gestão participativa está fundamentada em marcos legais, na Constituição Federal em seu Art. 206, inciso VI (BRASIL, 1988) estabelecendo-se princípios que regem a Educação brasileira, dentre os quais destaca-se a gestão democrática. Tais princípios são regidos por leis complementares, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu Art. 3º, inciso VIII, enfatiza a gestão democrática no ensino público (BRASIL, 1996).

Ao pensarmos sobre o princípio da gestão democrática, de acordo com Lück (2009), é possível compreender que o processo de gestão escolar não deve estar circunscrito unicamente à supervisão escolar, a direção ou coordenação pedagógica, orientação educacional ou a secretaria da unidade de ensino, se faz necessário fomentar a participação ativa dos demais *stakeholders* relacionados à escola, tais quais docentes, discentes, pais, ou seja, todo ou qualquer grupo que de alguma forma pode influenciar ou ser influenciado pelos objetivos organizacionais (FREEMAN, 1984).

Compartilha-se aqui do entendimento de que a gestão democrática é proposta como condição de “aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade e estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo os exemplos dos adultos” (LÜCK, 2009, p. 70).

A participação pode ser entendida como forma de propiciar uma aproximação entre os diferentes grupos de interesses da escola, além de possibilitar formas mais democráticas de promover a gestão escolar (LÜCK, 2009). Ademais, entende-se como relevante destacar que sobretudo, a gestão democrática “se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade” (LÜCK, 2009, p. 70).

Em consonância com esta autora, Paro (1998) entende que o processo da gestão democrática deve promover o envolvimento da comunidade em geral, não somente a participação dos agentes internos, de maneira a possibilitar 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” (PARO, 1998, p. 6).

Assume-se aqui que é possível estabelecer uma relação entre gestão participativa e gestão democrática, uma vez que essa é pautada pelo diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola e na “participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola” (SOUZA, 2009, p. 125).

Em Gadotti e Romão (2004), reafirma-se que na gestão democrática é importante que os diferentes atores da comunidade escolar atuem como seus dirigentes indo além de meros fiscalizadores ou receptores dos serviços educacionais.

Na presente pesquisa compartilha-se, também, da definição de Dourado (2006) acerca da gestão escolar, ao entendê-la como prática de organização da instituição em seus diversos aspectos, quer sejam pedagógicos, administrativos, financeiros, artísticos, entre outros; marcada sempre pelo princípio da transparência em todas as ações. Também em Dourado (2006) é possível compreender que a gestão participativa no âmbito escolar poderá ser concretizada não somente a partir de ações que colaborem para promoção da participação de todos os atores envolvidos de maneira compartilhada, mas também por meio da viabilização de formações continuadas a seus profissionais a fim de contribuir para sua qualificação.

A gestão participativa também pode incentivar o envolvimento dos membros da comunidade escolar em eventos festivos das escolas, o que pode reverberar em arrecadação de recursos para aquisição de diversos tipos de materiais, tais quais de escritório, limpeza, jardinagem, etc., assim como as evidências analisadas no estudo de Singh, Freitas e Valadão Júnior (2019).

Ao trazer às discussões conceitos, concepções e contribuições teóricas e empíricas acerca da Teoria dos *Stakeholders*, da administração, gestão e dos modos de gestão, entende-se como relevante dedicar um olhar investigativo em relação a uma perspectiva crítica fundamentada e equilibrada sobre os discursos dedicados a conceitos até aqui analisados, tais quais; autonomia, descentralização, participação.

1.4 Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação

As pesquisas e trabalhos do professor Licínio Carlos Lima, em particular em seu artigo intitulado “Modernização, Racionalização e Optimização – Perspectivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação”, nos possibilita entender os caminhos que o autor percorre para demonstrar que a teoria taylorista permanece, ou se manifesta de forma camuflada nas práticas de gestão, muitas vezes dentro de um quadro de contextualização e até mesmo de reconceptualização de termos chaves para os princípios de gestão atuais (LIMA, 1994).

A perspectiva taylorista de organização do trabalho/da produção, atrelada à chamada Teoria da Administração Científica (MORGAN, 1996; MOTTA; VASCONCELOS, 2008), entre outros aspectos, baseia-se na ideia de que os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada, ou seja, cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo (especialização do trabalho). Além disso, no taylorismo, o trabalhador deve ser monitorado segundo o tempo de produção, cada indivíduo deve cumprir sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem, o que provoca a maximização da eficiência na execução das tarefas, sendo que o trabalhador tem que se “desdobrar” para cumprir o tempo cronometrado.

De certa forma, o taylorismo – em sua formulação clássica – teria desaparecido apenas na sua forma caricatural, ou seja, “na desumanização do trabalhador, tão bem caricaturada em *Tempos Modernos*” (LIMA, 1994, p. 119), sendo reconfigurado em um “taylorismo informático”, o “neotaylorismo”, como solução para a promoção de objetivos e alcances de velhos propósitos controladores e centralizadores (LIMA, 1994), o que também foi nomeado como “neotaylorismo *high-tech*” (MANZINI-COVRE; MACHADO, 2005; MOTT, 2010).

A referida modernização do ideário taylorista estaria ligada a conceitos e critérios voltados à racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, optimização, bem como a ideia de uma relação favorável entre custo-benefício e progresso (LIMA, 1994). Tais conceitos estariam presentes “no essencial, em praticamente todas as escolas/movimentos das teorias organizacionais e administrativas desenvolvidas no transcurso do século XX” (LIMA, 1994, p. 121).

A partir de tais análises, é possível depreender que mesmo em relação às organizações públicas sem fins lucrativos – voltadas, por exemplo, aos serviços educacionais e de saúde – são entendidas como “mercado”, ou seja, com vocação para prestação de serviços aos grupos interessados comandadas por perspectivas enquadradas como neo-gestionárias (LIMA, 1994). Além disso, ao entenderem os conceitos de eficácia, eficiência, optimização e racionalidade

econômica como fundamentais, os chamados programas de modernização “tem tomado por referência privilegiada a atividade econômica, a organização produtiva e o mercado, exportando a ideia de empresa para o seio da administração pública” (LIMA, 1994, p. 123), inclusive a escola/o ensino público (LAVAL, 2019).

Segundo essa visão, a empresa passa a ser um modelo a ser seguido, em virtude de sua capacidade de resposta e de rearticulação em relação aos desafios e pressões do mercado, sendo que nesta perspectiva de modelo, as organizações públicas são percebidas de forma instrumental e passam a ser geridas a partir dos critérios de eficiência, eficácia e produtividade nos moldes das organizações econômicas (LIMA, 1994).

Para se ter um olhar aproximado da complexidade inerente a administração da educação, especificamente, pensa-se ser útil um debruçar sobre o modelo de análise proposto por Sander (2007). Neste sentido, mostra-se útil refletir acerca de quatro modelos de administração da educação, preocupando-se com a definição e ordenação sobre os critérios de desempenho administrativo – eficiência, eficácia, efetividade e relevância – assumidos em cada um dos modelos.

1.5 Dimensões da abordagem multidimensional da administração da educação

Os quatro modelos de administração da educação são analisados a partir do contexto histórico do Brasil republicano, sendo que à fase organizacional do período republicano, corresponde ao modelo de administração para a eficiência econômica, a fase comportamental compreende o modelo de administração para a eficácia pedagógica, a fase desenvolvimentista caracterizou o modelo de administração para a efetividade política e o modelo voltado à relevância cultural encontra-se ligado à fase sociocultural do período republicano (SANDER, 2007).

Ao compreender que a literatura especializada não esgota as discussões sobre a definição dos critérios de desempenho administrativo, Sander (2007) propõe um esforço para defini-los a partir do horizonte da gestão da educação, com vistas à sua aplicação nas esferas analítica e praxiológica. Ao mesmo tempo, destaca que tal ânimo se faz “necessário para caracterizar a natureza da atuação dos administradores educacionais e gestores escolares na sua prática cotidiana” (SANDER, 2007, p. 75).

Quando analisa o modelo de administração para a eficiência econômica, Sander (2007) o caracteriza como derivado da escola clássica de administração, entendendo que congrega princípios gerais de organização e gestão que marcaram o início do século XX, período este em

que as instituições educacionais eram

[...] concebidas e organizadas como sistemas fechados, à luz da orientação mecanomórfica dos engenheiros da produção industrial, em que a mediação administrativa apoiava-se, primordialmente, no conceito de eficiência. (SANDER, 2007, p. 75)

Nessa perspectiva de administração da educação, tem-se a eficiência como critério econômico pautado na capacidade de produzir mediante o mínimo de recursos necessários – energia, tempo e trabalho, por exemplo –, e deste modo, a eficiência associa-se a conceitos caros da racionalidade econômica e produtividade operacional “independente de seu conteúdo humano e político e de sua natureza ética” (SANDER, 2007, p.76). Critério caro e presente nas teorias de diversos pensadores da administração, como Fayol, Taylor e Weber, a eficiência aparece como peça-chave na caracterização de um modelo processual de administração geral em Fayol, nos estudos de tempo e movimento de Taylor e na burocracia de Weber como modelo ideal de eficiência funcional (SANDER, 2007).

Frente ao entendimento de Sander (2007), compartilha-se aqui, que uma vez aplicada de forma dominante à administração educacional e à gestão escolar, o modelo de administração pautada pela eficiência econômica promoverá caminhos permeados pela racionalidade instrumental, bem como pela produtividade operacional, ficando evidente assim que a “adoção dessa orientação econocrática na administração da educação não se coaduna com o conteúdo substantivo e a natureza ética da prática educacional” (SANDER, 2007, p. 77). Isso não quer dizer, contudo, que se deve desconsiderar a busca da eficiência nos serviços educacionais (CALDERÓN; FEDRE, 2016), inclusive na esfera da educação pública.

Outra perspectiva de administração da educação, é aquela que resultado de uma derivação da abordagem comportamental, o chamado modelo de administração para a eficácia. Quando analisado no horizonte educacional, o modelo para a eficácia pode ser entendido como um processo ou efeito da experiência da administração escolar e universitária com “princípios e práticas do enfoque psicossociológico, enraizado, originalmente, no movimento das relações humanas” (SANDER, 2007, p.77).

Os principais nomes desse modelo, tais quais Follet, Mayo, Barnard e Simon, caracterizaram a organização como um sistema social, e deste modo, o papel da administração é possibilitar uma coerência funcional entre os elementos que compõe a organização, a partir do conceito de eficácia. Faz-se pertinente destacar que a eficácia, entendida como critério institucional, demonstra a competência administrativa na consecução de resultados ou metas

postas pela organização (SANDER, 2007).

Esse entendimento se alinha com a própria compreensão de comportamento organizacional (CO), uma vez que por meio deste campo, pode-se aplicar conhecimento sobre as pessoas, os grupos e o efeito da estrutura organizacional sobre o comportamento de indivíduos e grupos, a fim de que as organizações se tornem mais eficazes (ROBBINS, 2005). E isso pressupõe que para conseguir que as atividades/tarefas sejam executadas pelas pessoas, gestores serão líderes mais eficazes se entenderem suficientemente bem sobre comportamento humano e social nas organizações (ROBBINS, 2005).

Pensada em relação à educação, o modelo de administração para eficácia vincula-se à “consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais, estando, desta forma, estreitamente vinculada aos aspectos pedagógicos das escolas, universidades e sistemas de ensino” (SANDER, 2007, p. 79). Sendo assim, é possível assumir que a preocupação dessa perspectiva de administração da educação está relacionada com a aprendizagem, essencialmente.

Além disso, o critério da eficácia – no campo da educação –, se sobressai em relação ao da eficiência econômica, no entanto cabe aqui ponderar que ao pautar as práticas de administração pela eficácia pedagógica, os profissionais da educação não excetuam o critério de eficiência econômica, sendo que este último tem destaque à medida que corrobora para o alcance dos objetivos específicos das organizações que se dedicam à educação.

No tocante às análises do modelo de administração para a efetividade, entende-se tal abordagem como uma derivação conceitual da administração para o desenvolvimento

[...] da ecologia administrativa, da teoria da contingência e do desenvolvimento institucional e uma indução analítica de distintas experiências práticas na administração pública e na gestão da educação durante as décadas posteriores à II Guerra Mundial. (SANDER, 2007, p. 80)

No referido período, as organizações foram entendidas como sistemas abertos e adaptativos, de modo que em tal concepção, as variáveis do ambiente externo são basilares para a mediação administrativa a partir do conceito de efetividade (SANDER, 2007). Essa concepção apoia-se na ideia de que “uma organização (e sua administração) é um sistema que interage com seu ambiente e dele depende” (ROBBINS; DECENZO, 2004, p. 335), assim como à necessidade de “ajustamento contínuo às mudanças ambientais” (MOTTA, 2001, p. 26).

Desse modo, entende-se que a efetividade é o critério político que permite a compreensão da capacidade administrativa em relação à satisfação dos desejos e necessidades da comunidade (SANDER, 2007). O conceito de efetividade estaria ligado ao de

responsabilidade social “segundo qual a administração responde pelos seus atos em função das políticas e prioridades estabelecidas pelos participantes da comunidade” (SANDER, 2007, p. 80).

Analisada à luz da administração educacional, esse compromisso, bem como envolvimento com a comunidade, será possível por meio de uma metodologia participativa emoldurada por uma “filosofia solidária”. Numa relação proporcional, quanto maior a participação dos membros da comunidade nos assuntos da gestão, maiores serão as possibilidades de satisfação de suas aspirações. Dentro desta lógica, é possível compreender, também, que na administração pautada pela efetividade política acentuam-se “as características substantivas dos atos e fatos administrativos, preocupando-se, primordialmente, com o atendimento das exigências políticas e educacionais da comunidade, acima das considerações internas de natureza instrumental e utilitária” (SANDER, 2007, p. 81).

Cabe destacar que as práticas de administração educacional e gestão escolar reguladas de forma institucional pela efetividade política, acabam por dialogar e fomentar a eficiência econômica, bem como a eficácia pedagógica, uma vez que ambas contribuem, também, para a satisfação das demandas políticas e exigências sociais da comunidade (SANDER, 2000).

Em relação ao modelo de administração para a relevância (cultural), Sander (2007) destaca sua derivação conceitual a partir de formulações interacionistas “no campo da teoria organizacional e administrativa, preocupadas com os significados culturais e valores éticos que definem o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida na educação e na sociedade” (SANDER, 2007, p. 82). Dentro desta perspectiva, as organizações são vistas como um sistema aberto e multicultural, onde a prática administrativa destaca a relevância como critério dominante.

O critério cultural – no âmbito do modelo de relevância cultural – é entendido como o referencial para medir o desempenho administrativo em relação de importância, significação, pertinência e valor. Será dentro desta perspectiva que a administração relevante – culturalmente – estabelecerá “relação com os significados e consequências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade” (SANDER, 2007, p. 83). Tal desenvolvimento dar-se-á por meio de uma participação cidadã, uma vez que somente a partir das interpretações e percepções dos agentes participantes é que será possível definir a qualidade de vida de uma comunidade (SANDER, 2007).

Ao ponderar sobre a qualidade de vida e da educação para os cidadãos, em seu contexto cultural, Sander (2007) concebe a relevância como critério de desempenho cultural, e mais, compreende a relevância na gestão da educação como alternativa “superordenadora dos

conceitos de efetividade, eficácia e eficiência” (SANDER, 2007, p. 85).

A partir das análises e definições de cada um dos modelos de administração, segundo as particularidades de suas dimensões e critérios de desempenho, assim como as suas inter-relações, Sander (2007) propõe o que chamou de paradigma multidimensional de administração da educação, apoiando-se, para tal, na (re)construção de conhecimentos construídos ao longo da história e que “constitui uma tentativa de síntese teórica da experiência brasileira da administração da educação, no contexto internacional” (SANDER, 2007, p. 88). Dentro desta concepção de análise (multidimensional), busca-se caminhos e possibilidades tanto organizacionais quanto administrativas que sejam eficientes, eficazes, efetivas e relevantes em relação às demandas e necessidades das instituições educacionais e da sociedade, sendo que se trata de adotar uma perspectiva multirreferencial, isto é, baseada nas confluências e contradições simultâneas entre as quatro construções históricas (eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural) (SANDER, 2007).

Essa perspectiva multidimensional parte de alguns pressupostos, quais sejam: (i) a Educação e a Administração são realidades globais/complexas; (ii) há preocupações substanciais (cultural e política) e instrumentais (pedagógica e econômica); (iii) existem preocupações internas (antropológicas e pedagógicas) e externas (política e social); (iv) o ser humano é a razão de ser da escola (SANDER, 2007) (Quadro 1).

Quadro 1: dimensões da abordagem multidimensional da administração da educação.

Dimensões	Substantivas	Instrumentais
Intrínsecas	Cultural (Relevância)	Pedagógica (Eficácia)
Extrínsecas	Política (Efetividade)	Econômica (Eficiência)

Fonte: Sander (2007).

Ao pensar sobre as possíveis relações entre as dimensões da abordagem multidimensional (Quadro 1), faz-se necessário admitir de uma construção transdisciplinar na qual a administração/gestão possui um papel mediador entre as referidas dimensões (SANDER, 2007).

Além disso, trata-se de reconhecer que a educação – o que inclui a sua organização, gestão e avaliação – possui dimensões substantivas/finalísticas (efetividade política e relevância cultural) e instrumentais/meio (eficiência econômica e eficácia pedagógica), e que, portanto,

estas últimas devem cumprir um papel de apoio/suporte às atividades-fim (substantivas). Este reconhecimento não permite diminuir a importância das dimensões instrumentais, uma vez que as mesmas são absolutamente necessárias às dimensões substantivas, tanto do ponto de vista da eficiência dos serviços educacionais (CALDERÓN; FEDRE, 2016) quanto da eficácia pedagógica (SOARES *et al.*, 2002; SOARES, 2004; TEODORO; MARTINS; CALDERÓN, 2021).

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Nesta seção é apresentada a metodologia utilizada na presente pesquisa, tendo como objetivo principal verificar como se configuram as práticas de gestão de uma escola técnica estadual, no estado de São Paulo, sob o enfoque dos seus grupos de interesses internos.

Salienta-se que a presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, dentro da Linha de Pesquisa: Políticas, Gestão e Avaliação e do Grupo de Pesquisa: Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional.

Ressalte-se que a investigação atendeu os critérios da ética em pesquisa, conforme aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS [Parecer EP nº 011/2022] de modo a informar os participantes quanto aos objetivos e a importância da investigação, da não obrigatoriedade de participar de entrevistas, sobre a garantia do anonimato, da privacidade, da possibilidade de se retirar da pesquisa a qualquer momento, assim como da disponibilização de informação futura sobre resultados do estudo. Portanto, a fim de que a pesquisa fosse realizada, os participantes foram informados sobre os procedimentos dispostos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Comitê de Ética e Pesquisa da UPEP/CEETEPS².

A seguir, apresenta-se a classificação da pesquisa quanto à sua natureza, abordagem, os fins, meios e técnicas de coleta de dados e método de análise.

2.1 Classificação quanto à natureza

A pesquisa caracteriza-se como de natureza (função) básica. A pesquisa de natureza básica é uma investigação sobre os princípios básicos e as razões para a ocorrência de um determinado evento, processo ou fenômeno. Por vezes, estas pesquisas não podem ser aplicadas de forma imediata, pois objetivam gerar conhecimento novo para o avanço da ciência, portanto, não tem compromisso de aplicação prática. A pesquisa básica pode fornecer uma visão sistemática de um problema para facilitar o levantamento de explicações, conclusões científicas e lógicas (PATTON, 2002).

2.2 Classificação quanto à abordagem

² Documentação anexada à dissertação, conforme o sumário disposto.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa (GODOY, 1995a; 1995b; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Desse modo, entende-se como fundamental o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada (GODOY, 1995a). No trabalho de campo os dados podem ser registrados por meio de equipamentos eletrônicos, tais quais vídeos ou gravadores de áudio, no entanto, verifica-se que o próprio pesquisador deve se entender como o meio mais confiável para observação, seleção, análise, bem como a interpretação dos dados coletados (GODOY, 1995b).

Na pesquisa qualitativa “a palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados” (GODOY, 1995b, p. 62). Entende-se que o termo “qualitativo”, ora empregado,

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. (CHIZZOTTI, 2014, p. 28)

Reafirma-se, portanto, o caráter qualitativo da presente pesquisa, uma vez que o objetivo principal é compreender como se configuram as práticas de gestão em uma escola técnica sob o enfoque de seus *stakeholders* internos, obtendo dados descritivos sobre as escolas e seus grupos de interesses, através do contato do pesquisador com a situação estudada e evitando números, apenas lidando com interpretações de realidades sociais (BAUER; GASKELL, 2002).

2.3 Classificação quanto aos meios e fins da investigação

Em relação aos tipos da investigação, quanto aos fins, será descritiva (GIL, 2002; VERGARA, 2000). A pesquisa descritiva “expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza” (VERGARA, 2000, p. 47). Ainda de acordo com a autora, a pesquisa não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

No que diz respeito aos meios, a presente pesquisa utilizou-se do estudo de caso. Em pesquisas desenvolvidas no Brasil, verifica-se que o estudo de caso tem sido utilizado de forma ampla nos estudos organizacionais (GODOY, 2010). A mesma autora corrobora com o entendimento de que o estudo de caso “utiliza um conjunto de técnicas de pesquisa usuais nas

investigações sociais como a realização de entrevistas, a observação participante, o uso de documentos pessoais, a coleta de histórias de vida” (GODOY, 2010, p. 118).

Destaca-se, aqui, que a especificidade do estudo de caso não está ligada às suas formas de pesquisa, mas sim “no tipo de questão que ele responde, cujo foco de interesse está no individual, no específico” (GODOY, 2010, p. 119).

Ao tratarmos do estudo de caso, não estamos apenas circunscritos no âmbito metodológico, de modo que se pode pensar a partir da escolha de um determinado objeto a ser estudado, sendo que tal objeto pode ser uma pessoa, um programa, uma instituição, uma empresa ou um determinado grupo de pessoas que compartilham o mesmo ambiente e a mesma experiência (GODOY, 2010). Outra relevante consideração acerca do estudo de caso, é que este deve “estar centrado em uma situação ou evento particular cuja importância vem do que ele revela sobre o fenômeno objeto da investigação” (GODOY, 2010, p. 121).

Godoy (2010) afirma que se espera do estudo de caso contribuições aos problemas da prática, centrado em uma instância em particular, mas ao estender o olhar para as múltiplas dimensões ali presentes, este tipo de estudo “pode se constituir numa rica fonte de informações para medidas de natureza prática e decisões políticas trazendo contribuições tanto para pesquisa acadêmica quanto para vida organizacional” (GODOY, 2010, p. 144).

Assim, adotou-se o estudo de caso como estratégia de investigação, pois se tem presente o objetivo de

reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores. (CHIZZOTTI, 2014, p. 135)

Dentro dessa perspectiva, e com vistas a sustentar a base conceitual da pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002; VERGARA, 2000), a partir de textos referenciais sobre “teoria dos *stakeholders*”, “modos de gestão”, “gestão escolar” e “administração da educação”.

Dentre uma das características definidoras de um estudo de caso qualitativo, é que se trata da busca de compreensão em profundidade do caso, o que ocorre quando o pesquisador “coleta muitas formas de dados qualitativos, variando desde entrevistas, observações e documentos até materiais audiovisuais” (CRESWELL, 2014, p. 87).

Diante disso, primeiramente, adotou-se a análise de documentos institucionais (GODOY, 1995b), no presente caso o PPG (Plano Plurianual de Gestão) exercício 2022-2026

e o PPP (Projeto Político-Pedagógico)³. No que se refere a pesquisa documental, o pesquisador realizou a leitura dos documentos mencionados a fim de identificar os principais objetivos, valores, filosofia de gestão da escola, modo de gestão ao qual a escola se aproxima, e desse modo, elaborar a redação a partir da análise fundamentada na literatura.

Outra técnica à construção dos dados, foi a realização – com a devida anuência da direção da escola – de observação direta (TRIVINOS, 1987) com vistas às condições de trabalho na escola (observação da execução das orientações relacionadas às condições de trabalho, por ex., salas de aulas organizadas, espaços externos adequados e bem cuidados, por ex., pátio, quadra, laboratórios, biblioteca etc.), além das condições de trabalho dos funcionários da escola (incluídos os docentes, gestores, técnico-administrativos, assistentes administrativos etc.).

O pesquisador responsável pela presente pesquisa é docente na Etec em estudo, deste modo houve a preocupação necessária para o distanciamento de maneira a não perder o senso crítico e a capacidade analítica.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2004) face a face. Nesse ponto, optou-se pela utilização adaptada dos instrumentos “Roteiro de entrevista e observação direta com os gestores das escolas” e “Roteiro de entrevista e observação direta com os grupos de interesses da escola” de Singh, Freitas e Valadão Júnior (2019) (ver apêndice D). Foram participantes da pesquisa membros internos da comunidade escolar, notadamente participantes do corpo de gestão pedagógica e administrativa da escola: Diretora da Etec; Professora Coordenadora Pedagógica; Diretora Acadêmica; Professora Coordenadora de Curso e o Assessor Técnico Administrativo (ATA). De acordo com o Regimento Comum das Escolas Técnicas do CEETEPS (2022), documento institucional já citado, cabe à direção da escola garantir as condições para o desenvolvimento da gestão. A atual diretora da Etec pesquisada já atuou como docente, coordenadora de curso, coordenadora pedagógica e foi eleita para um mandato de quatro anos em 2021. A área de Coordenação Pedagógica é responsável pelo suporte didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. A coordenadora pedagógica ingressou na escola em 2010 como docente e atua na coordenação pedagógica desde 2021. A Direção Acadêmica compreende a escrituração, documentação escolar, expedição e registro de documentos escolares, fornecimento de

³ De acordo com o disposto no Capítulo II do Regimento Comum das Escolas Técnicas do CEETEPS, o Plano Plurianual de Gestão – PPG apresenta a proposta de trabalho da ETEC. Conta, como eixo norteador, com o Projeto Político Pedagógico – PPP, no qual são explicitados os valores, as crenças e os princípios pedagógicos da escola.

informações e dados para planejamento, preenchimento e envio de cadastros oficiais, controle de processos e avaliações dos resultados do processo de ensino e aprendizagem, função exercida pela gestora entrevistada desde 2021. Dentre as funções da coordenação de curso, destaca-se aqui a gestão, em conjunto com os docentes, os principais indicadores de desempenho dos cursos para melhoria contínua dos resultados pedagógicos e de formação profissional. A coordenadora entrevistada atua, também como docente na unidade de ensino investigada. Cabe ao ATA a gestão da execução das relações institucionais. Durante a pesquisa a citada função foi atribuída por indicação da direção escolar a um membro da diretoria acadêmica e estudante egresso da Etec objeto da presente pesquisa.

Com o devido consentimento dos participantes, buscou-se, com as entrevistas, uma compreensão acerca da visão dos membros da gestão escolar (pedagógica e administrativa) sobre quem são os *stakeholders*, a importância dada a cada grupo de interesses, a relação desses grupos com o processo de gestão, envolvimento e participação dos diferentes atores na gestão, os objetivos da escola e os objetivos dos membros internos da escola.

Ao todo foram realizadas 162 (cento e sessenta e dois) minutos de gravação de entrevistas, com uma média de 30 (trinta) a 40 (quarenta) minutos cada. Todo o conteúdo das entrevistas foi transcrito na íntegra, sendo que, posteriormente, os dados obtidos foram apreciados à luz da fundamentação teórica construída por meio da pesquisa bibliográfica.

Com vistas a interpretação dos dados obtidos por meio da análise documental, observação direta e das entrevistas semiestruturadas face a face, foram definidas categorias e subcategorias (Quadro 2), tendo sido algumas determinadas a priori, provenientes dos componentes do modo de gestão proposto por Chanlat (1995); e a posteriori à coleta de dados (categoria '*stakeholders*'), devido a pesquisa trabalhar com a Teoria dos Grupos de Interesses e as práticas de gestão escolar de forma conjunta (SINGH; FREITAS; VALADÃO JÚNIOR, 2019).

Quadro 2: Categorias e subcategorias de análise

Categoria (1ª. Ordem)	Subcategoria (2ª. Ordem)	Subcategoria(s) (3ª. Ordem)
<i>Stakeholders</i>	A visão dos gestores	Quem são os <i>stakeholders</i> ? Importância dada aos grupos de interesse
<i>Stakeholders</i>	Relação/Familiaridade dos <i>stakeholders</i> com os processos de gestão (agentes internos/externo)	Conhecimento do processo de gestão da escola Interesse sobre o processo de gestão da escola Participação no processo de

		gestão da escola
<i>Stakeholders</i>	<i>Stakeholders</i> na organização do trabalho (agentes internos/externo)	Envolvimento e participação na gestão escolar
Objetivos (Chanlat, 1995; Alsos et al., 2011)	Objetivos da escola e dos grupos de interesse	Objetivos da escola Objetivos dos grupos de interesse (agentes internos/externos)
Valores e filosofia de gestão (Chanlat, 1995)	Valores e filosofia de gestão da escola	Principais valores da escola Filosofia de gestão da escola
Condições de trabalho (Chanlat, 1995; Vidal et al., 2015)	Condições de trabalho na escola	Orientações relacionadas às condições de trabalho (documentação) Observação da execução das orientações relacionadas às condições de trabalho (por ex., salas de aulas organizadas, espaços externos adequados e bem cuidados, por ex., pátio, quadra, laboratórios, biblioteca etc.) (alunos) Observação das condições de trabalho dos funcionários da escola (incluídos os gestores, técnico-administrativos, assistentes administrativos etc.) Por ex.: - Gestores/as: sala com cadeiras, mesas e materiais adequados para a execução de seus trabalhos e em bons estados de conservação. - ATA (Assistentes técnico-administrativos) e Assistentes administrativos (auxiliares de serviços): materiais adequados para o trabalho (toucas de cabelo, máscara, luvas, talheres, panelas, bancos para descansarem nos intervalos de suas atividades etc.).
Estrutura organizacional e natureza das relações hierárquicas (Chanlat, 1995)	Aproximação do modo de gestão (tipo)	Estrutura hierárquica e divisão do trabalho na escola Participação dos grupos de interesses diversos na gestão da escola

		Ingresso de profissionais na escola (por ex., concurso público, contratos temporários, cargo de confiança etc.)
Organização do trabalho (Chanlat, 1995)	Influência dos <i>stakeholders</i> na organização do trabalho na escola	Métodos e conteúdo da organização do trabalho Unir e coordenar a ação dos atores envolvidos no processo administrativo-pedagógico Concordância/conformidade com as práticas de gestão prescritas Aproximação/Distanciamento da gestão participativa
Políticas de gestão de pessoal (Chanlat, 1995)	Políticas de gestão de pessoal na escola	Formação continuada dos profissionais da educação (aperfeiçoamento de pessoal) Avaliação de desempenho Atividades de integração (dos profissionais da escola, promovidos pela escola) Participação dos profissionais da escola nos processos decisórios
Sistema de controle e avaliação de resultados (Chanlat, 1995)	Sistema de controle e avaliação de resultados na/da escola	Influência dos diversos <i>stakeholders</i> Controle de assiduidade Processos avaliativos internos Avaliações externas da escola Documentação sobre: - formas de monitoramento e avaliação do PPP; - processo de avaliação da aprendizagem; - formas de avaliação do desempenho escolar dos alunos; - avaliação institucional interno e externo.

Fonte: elaboração própria.

Durante a triangulação dos dados, os resultados obtidos foram confrontados com a literatura recente sobre o tema, a fim de concretizar os objetivos da investigação e de contribuir

para o avanço do conhecimento dentro do campo de estudos.

2.4 Caracterização da instituição de ensino investigada

Com base nas informações contidas no PPG (Plano Plurianual de Gestão) 2022– 2026, foi possível tecer uma caracterização da escola técnica que será analisada na presente pesquisa. Localizada em um importante eixo logístico, no entroncamento das rodovias Fernão Dias (BR - 381) e D. Pedro I (SP - 065), a Etec Prof. Carmine Biagio Tundisi, foi fundada em 05 de agosto de 2006. Localizada na Av. Prefeito Antonio Julio de Toledo Garcia Lopes nº 200, Jd Cerejeiras, Atibaia/SP, atualmente conta com 869 estudantes, sob a direção da professora Denize Carolina Auricchio Alvarenga da Silva.

A partir da análise do PPP (2022-2026), foi possível verificar a utilização dos resultados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) como um importante indicador que se refira à Etec Prof. Carmine em relação aos resultados obtidos no que concerne às competências leitora/escritora e à lógica-matemática. A escola é a quarta mais bem pontuada na cidade, entre públicas e particulares, e a primeira em pontuação do Enem da rede pública no município. Com a participação de 94% dos estudantes, a escola atingiu 340,5 pontos em matemática e 361,2 em língua portuguesa, nos dois componentes curriculares esta média ficou acima das escolas da rede estadual, diretoria de ensino da região de Bragança Paulista e média do Centro Paula Souza, ficando acima da meta esperada em 2018, 2019 e 2020⁴.

- Níveis e Modalidades de Ensino:

Ensino Técnico Modular Presencial está distribuído pelas Habilitações de Técnico em Administração, Enfermagem e Recursos Humanos. Administração é um dos cursos mais antigos e tradicionais ofertados pela Etec e apresenta a maior procura por parte dos candidatos ao vestibulinho no período noturno. Este mesmo curso também é oferecido na Classe Descentralizada de Bragança Paulista. Enfermagem é a habilitação que tem lastreado a escola, que nasceu para manter esse curso na cidade. O Técnico em Recursos Humanos é o mais novo curso oferecido pela instituição.

O Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional (Novotec Integrado), está distribuído nos cursos de Desenvolvimento de Sistemas, Administração e Marketing. Cada

⁴ Fonte: Plano Plurianual de Gestão (2022-2026)

turma é composta por 40 jovens entre as idades de 16 e 18 anos – primeiros, segundos e terceiros anos - nos períodos matutino e vespertino.

Na modalidade EAD (Educação à Distância), o curso técnico oferecido é o de Transações Imobiliárias.

- Espaço Físico:

O prédio da Unidade de Ensino, ocupa uma área de 2.239,45 m² construídos, foi originalmente edificado para abrigar uma Escola Infantil. Por meio de convênio com a Prefeitura Municipal, este prédio foi cedido, em 2004, ao Centro Paula Souza para instalação da Etec Prof. Carmine Biagio Tundisi, inicialmente, como uma classe descentralizada. Algumas adaptações foram necessárias, por consequência, para atender aos aspectos didáticos e administrativos da nova escola.

A Etec Prof Carmine Biagio Tundisi apresenta a seguinte infraestrutura:

· **Quadro 3:** Infraestrutura Escolar

Quantidade	Descrição do espaço físico
9	Salas de aula
1	Sala para Diretoria
1	Sala para Secretaria de Serviço Acadêmico
1	Sala para Secretaria e Diretoria de Serviço Administrativo
1	Sala dos Professores
1	Sala para Orientação Educacional, Almojarifado e ATA
1	Sala para Coordenação de Cursos e Coordenação Pedagógica
1	Sala de Leitura
1	Sala de Convivência/Refeitório/Grêmio
1	Cantina
1	Lavanderia
3	Laboratórios de Informática
1	Laboratório de Enfermagem
1	Cozinha
1	Auditório
1	Quadra poliesportiva coberta
4	Sanitários para funcionários e educadores
2	Sanitários para educandos – com acessibilidade
1	Vestiário
1	Almojarifado
2	Depósitos
1	Sala de servidor
1	Arquivo permanente
1	Zeladoria

Fonte: Plano Plurianual de Gestão (2022-2026)

A partir da pesquisa vislumbra-se os seguintes produtos; atividades de extensão, produção de artigos para eventos na área da Educação, publicação de artigos em revistas científicas, bem como apresentação dos resultados para a equipe gestora da unidade de ensino pesquisada.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo, são apresentados os resultados encontrados por meio da triangulação realizada (análise de documentos, observações diretas e entrevistas semiestruturadas) e a análise dos mesmos, dentro de suas respectivas categorias.

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

Em relação à primeira categoria analisada – *stakeholders* – na subcategoria “A visão dos gestores: Quem são os *stakeholders*”, foi possível compreender que os gestores entrevistados entendem como os principais grupos de interesses da escola os estudantes, docentes e o grupo de funcionários que atuam em diversas funções na escola. No entanto, nem todos os gestores entrevistados identificam as famílias, as entidades governamentais e a comunidade que orbita ao redor da escola (vizinhança e comércio do entorno da escola) como grupos de interesses importantes às ações da escola. Os trechos de entrevistas abaixo, visam evidenciar tal interpretação:

[...] eu sempre penso nos alunos como primeira opção, o grupo de funcionários, então, os professores, os funcionários administrativos, os funcionários terceirizados, da limpeza, da segurança, e quem colabora mais com a escola, que nem o pessoal da merenda, que é da prefeitura, o pessoal da cantina, os voluntários que a gente tem aqui na escola, bolsista do programa Bolsa do Povo, e até os rapazes que cumprem pena aqui na escola, porque eles ajudam bastante, principalmente, na manutenção. (Diretora, 2022)

Equipe gestora, coordenação, secretaria acadêmica, docentes, discentes, administrativo, limpeza, segurança e merenda. (Professora coordenadora pedagógica, 2022)

Eu considero a gestão, a gestão administrativa, os professores, os alunos, as merendeiras, os vigias, as meninas da limpeza... perueiros eu acho que também são, os pais, a família [...]. (Diretora acadêmica, 2022)

Estudante, os professores, o pessoal da secretaria, o pessoal da limpeza... então todos os *stakeholders* que tem na escola, qualquer tipo de funcionário que nós temos, é uma parte importante da escola. (Professora coordenadora de curso, 2022)

O professor em sala de aula, o estudante, um coordenador, orientador educacional, coordenador pedagógico, o diretor, prefeitura, associação comercial e o ATA né (ATA, 2022).

Essas falas, de alguma maneira, evidenciam uma certa tendência dos participantes da pesquisa em enfatizar o que se poderia chamar de “*stakeholders* internos da escola”, o que por um lado, não chega a ser necessariamente negativo, porém, por outro, tal postura pode sugerir uma abordagem de gestão escolar que não considere – suficientemente – aspectos relevantes para o aprimoramento da dinâmica externa da escola e a complexidade da relação organização-sociedade (MACHADO, 2021a; 2021b).

Além disso, é possível identificar uma certa dissonância com aspectos importantes propostos por Freeman e MacVea (2000) - a identificação e valorização dos grupos de interesses forma de torná-las participantes dos processos de gestão, a importância que os gestores entendam a relevância e os efeitos possíveis de suas ações em relação aos demais *stakeholders* - uma vez que alguns *stakeholders* deixaram de ser elencados ou receberam menor importância como verificado nos trechos das entrevistas. Retoma-se, aqui, o conceito da denominada perspectiva ampla, onde os *stakeholders* podem ser entendidos como entidades sociais – individuais e coletivas – que podem ter algum tipo de influência nos objetivos da organização no presente ou até mesmo no futuro (FREEMAN, 2004), de modo que os diferentes grupos de interesses venham a receber atenção – de maneira mais equilibrada possível – evitando uma priorização a um ou outro grupo, uma vez que todos os grupos envolvidos na organização podem influenciar ou ser influenciados pelos objetivos e metas traçadas.

Recupera-se, também, a ideia de conformidade com a interdependência entre a organização e os *stakeholders*, ao classificá-los em primários e secundários (ATKINSON; WATERHOUSE; WELLES, 1997), o que sugere, portanto, que alguns grupos de interesse possuem maior ou menor centralidade à organização. Sendo assim, é compreensível que alguns *stakeholders* tenham tido maior evidência nas falas dos membros da gestão escolar da instituição de ensino ora em foco.

Em trabalhos dedicados à educação básica (SINGH; FREITAS; VALADÃO JÚNIOR, 2019; VIEIRA; SINGH; DE-CARLI, 2020), foi possível perceber as preocupações pertinentes à identificação dos grupos de interesses e a relação com os meios para um envolvimento concreto desses diferentes atores nas ações e processos da gestão escolar.

Durante a leitura e análise do PPG da escola, foi possível verificar que no item relacionado aos princípios pedagógicos da escola existe um destaque para a importância do estabelecimento de diálogo entre “direção, docentes, funcionários, discentes e a comunidade em geral que atuam na Etec, reconhecendo o seu papel primordial na condução e no aperfeiçoamento da educação” (PPG, 2022, p. 5). No entanto, apesar do exposto no referido documento, não se identificou, no mesmo, uma descrição mais detalhada acerca da

identificação dos atores que comporiam a comunidade em geral, o que poderia sugerir certas dificuldades para identificar ou caracterizar os atores dessa categoria.

No processo de observação direta, constatou-se que a presença das famílias, das entidades governamentais e a comunidade do entorno da escola (vizinhança e comércio, por exemplo) acontece em momentos pontuais determinados pela própria gestão da escola, tais como: reunião de pais e mestres, convites formais em eventos temáticos – Semana do Empreendedor, Semana Paulo Freire ou E.P.A (Etec de Portas Abertas), por exemplo.

A identificação dos *stakeholders* e a consonância em relação à importância legada aos diferentes atores da escola, possibilitaria um alinhamento nas relações entre esta organização e seus respectivos grupos de interesses, conforme foi possível ver no estudo de Bui (2017), por exemplo. Portanto, com vistas ao aprimoramento da prática da gestão escolar, sugere-se que o processo de identificação e importância dada aos diferentes atores da comunidade escolar seja feita com base na Teoria dos *Stakeholders* (BESSA, 2013; BUI, 2017; PIOTROWSKA-PIATEK, 2017).

3.1.1 Relação dos stakeholders com os processos de gestão

No PPG (2022-2026) e no PPP da escola, não existe um tópico específico para descrição e denominação do modelo de gestão praticado na escola, no entanto, em algumas partes dos citados documentos, é possível sugerir que a proposta de modelo de gestão se aproxima da gestão participativa (LÜCK, 2009), posto que no PPG, por exemplo, se lê que

[...] são realizados debates e discussões acerca dos projetos e práticas destinados à nossa escola, a fim de que sejam planejadas de forma coletiva, organizada, efetiva e comprometida com uma educação de qualidade. (PPG, 2022, p. 22)

Quando perguntado aos gestores qual é a percepção das práticas de gestão nas relações com os atores sociais externos, como família, comunidade, entidades sociais, foi possível compreender um entendimento de que existe a necessidade de estreitar parcerias nas relações do processo de gestão com os referidos grupos:

A gente tem na escola um profissional que é o ATA, que ele trabalha com essas parcerias externas, então terceiro setor, enfim, mas acho que a gente ainda tem que caminhar bastante com isso, a escola precisa caminhar mais nessa parceria, mesmo, tanto com as famílias, que é realmente abrir a escola para as famílias integrarem mais do que acontece, no que pode colaborar [...],

entender as expectativas deles e também com empresas, com a prefeitura, e até mesmo com outras escolas eu acho que falta um pouco, ainda, de integração, da gente com esses setores. (Diretora, 2022)

Criar essa parceria com a gestão, fortalecer essa parceria, entre a família e a escola. Eu acho que isso faltou nesse ano, faltou. Eu acho que isso tem que ser melhorado. (Professora coordenadora pedagógica, 2022)

Para mim essa relação se dá principalmente com a prefeitura e associação comercial, mas somente no ponto em que a Etec está pondo aluno qualificado no mercado de trabalho, a relação se resume a isso. (ATA, 2022)

A necessidade de estreitar as relações entre os atores sociais externos como família, comunidade, entidades sociais e as práticas de gestão da escola, vai ao encontro do entendimento de Lück (2009), quando a autora compreende que a gestão democrática é proposta como condição de aproximação entre escola, família e comunidade. Lembrando que o princípio da gestão democrático se concretizaria pelo modo de gestão participativo.

Alguns gestores possuem a compreensão de que a relação entre as práticas de gestão e os atores sociais externos está vinculada de forma específica ao atendimento de demandas particulares, conforme se pode notar a seguir:

[...] outro dia, a vizinha aqui do lado ligou para a escola para ela falar, assim, para não deixar o saco de lixo em frente à casa dela, sobre os meninos que cortam a grama, né? – Então foi prontamente atendido. Acho que isso, também, é um espelho da gestão da escola com a comunidade; a gente não ignorou o pedido dela. (Diretora acadêmica, 2022)

A partir do entendimento do membro da equipe gestora da escola, retoma-se aqui a afirmação de Gadotti e Romão (2004) de que na gestão democrática é importante que os diferentes atores da comunidade escolar atuem como seus dirigentes indo além de meros fiscalizadores ou receptores dos serviços educacionais.

Durante a leitura do PPG (2022) fica expresso o objetivo de uma “integração entre os membros da escola e comunidade em que ela se insere, para que se possam conhecer melhor uns aos outros” (PPG, 2022, p. 5).

De acordo com o que foi constatado nas entrevistas, é possível reafirmar a necessidade de uma aproximação entre os atores externos e as práticas de gestão da escola, de modo que possa ser evitada – o quanto possível – uma discrepância entre o modo de gestão prescrito (também pretendido) e o modo de gestão real (CHANLAT, 1995).

Durante o processo de observação direta foi possível acompanhar a realização de eventos que tinham como objetivo ampliar o campo de estudos dos estudantes, por exemplo, palestras temáticas realizadas no próprio auditório da Etec por profissionais de diversas áreas e instituições, tais como empresas do setor privado e o poder público municipal. A contratação de estudantes para estágios no setor privado, plantão semanal de escuta com estagiárias do último semestre de Psicologia de uma Universidade local, visando a qualidade de saúde mental dos educandos e servidores. Semanalmente, esta mesma instituição oferece um trabalho de orientação profissional para estudantes.

A partir desse movimento, foi possível compreender, a partir dos diálogos com os gestores, bem como nas conversas entre os professores durante os intervalos de aulas, que tais ações objetivam contribuir para a formação discente e na busca por maior visibilidade da escola com a comunidade, de modo a atrair mais estudantes, profissionais de diversas áreas e parceiros institucionais.

Em relação às parcerias citadas, foi possível perceber uma certa ausência de uma dinâmica sistematizada das práticas de gestão da escola para fins de integração com os parceiros externos mencionados. Nota-se que tais relações se constituem mais em prestação de serviços, visitas ou parcerias em eventos pontuais (palestras), apesar da existência dos colegiados, como a APM (Associação de Pais e Mestres), Conselho de Escola e Grêmios Estudantil, as entidades sociais, comunidade do entorno da escola, assim como as famílias, pouco se relacionam com os processos de construção, organização e planejamento da gestão escolar.

Nesse sentido, Vieira, Singh e De-Carli (2020) evidenciam a preocupação com o alinhamento entre gestão escolar e gestão democrática, entendendo a necessidade de reformulação dos processos que garantam uma efetiva participação e envolvimento dos diferentes atores da organização. Em sintonia com essa perspectiva, Paiva (2016) aponta que a gestão participativa está relacionada com a construção de meios que viabilizem a discussão de ideias, a consideração dos posicionamentos a partir das experiências vividas e a prática dialógica na busca pela participação dos diversos atores.

A diretora elencou algumas dificuldades em relação ao movimento de aproximação entre os atores externos e as práticas de gestão da escola:

Então ... acho que falta uma abertura de alguns locais e falta tempo para a gente conseguir, realmente, fazer essas parcerias. Esse ano a gente fez algumas parcerias com comércio, com SEST, com farmácia, com curso de inglês, para os nossos funcionários, mas ainda falta a gente conseguir ir mais além. (Diretora, 2022)

Durante a entrevista com a coordenadora pedagógica, foi possível perceber que apesar de algumas dificuldades, existe um movimento por parte da gestão escolar em estabelecer e estreitar as relações entre alguns *stakeholders* externos e as práticas de gestão:

Associação Comercial, Associação do Agronegócio, indústria, são vários representantes [...], Prefeitura. Então, esse ano, a gente começou a criar esse trabalho de aproximação. Eles começaram a participar, a gente teve duas reuniões aqui na Escola, para trazer eles na nossa Escola... então, a gente tá tentando fortalecer essa conexão aí com nossos parceiros. (Professora coordenadora pedagógica, 2022)

A partir do exposto, retoma-se o entendimento de Lück (2009) de que a gestão democrática é proposta como condição de interação entre a escola e os diferentes atores que com ela se relacionam, para além da promoção de uma educação de qualidade, por meio da criação de ambiente aberto e participativo, em que os discentes possam experimentar os princípios da cidadania. Vale a pena lembrar que as práticas de organização e gestão também educam (LIBÂNEO, 2018).

Quando questionados acerca das práticas de gestão da escola em relação aos *stakeholders* internos (discentes, funcionários da escola, professores), foi possível compreender que para os gestores existe um movimento de gestão que se propõe aberto ao diálogo. No decorrer da entrevista, a diretora destacou que proporciona meios para viabilizar o diálogo, bem como canais de comunicação com objetivo de envolver os atores internos nas práticas de gestão da escola, tendo apontado que organiza reuniões com a equipe pedagógica, equipe administrativa e o corpo docente, e também as reuniões periódicas com colegiados como APM, Grêmios Estudantil e o Conselho de Escola, no entanto destaca algumas dificuldades em relação à participação e envolvimento dos *stakeholders* internos.

[...] a gente tem um diálogo bastante aberto, tem comunicação, mas falta um pouquinho da participação dos agentes internos nas decisões, na verdade [...], é muito positivo ter essa relação aberta, de diálogo, de conversa, de atendimento, com quem tá aqui dentro, mas a escola cresceu bastante nos últimos anos, a gente dobrou a capacidade da escola de alunos e, muitas vezes, fazer essa gestão dos desejos de tantas pessoas é um pouco...É difícil, na verdade. Que a gente tem limites, a gente tem limites dentro da gestão do que se pode, do que não pode ser feito. (Diretora, 2022)

Os demais gestores entrevistados corroboraram com essas evidências trazidas pela diretora:

Eu acho que tem que melhorar bastante. Acho que a gente está num processo [...], nós estamos tentando, temos um problema com a comunicação, ela é falha, muito falha, e a gente tá tentando melhorar para que os grupos internos possam se envolver mais com os processos e ações da gestão. (Professora coordenadora pedagógica, 2022)

Olha, pelo que eu vejo, por exemplo, em relação aos alunos ou professores, o que eu vejo é que a gestão tenta manter um diálogo. Então, eu acho que tem uma relação, assim, aberta. Aberta, que eu digo, assim, com a vontade de trazer o pessoal para participar da gestão da escola, entende? (Diretora acadêmica, 2022)

A gente tenta estar aberto ao diálogo, mas se perde [...]. Mas, a gestão, no geral, entendo que é aberta, a gente é aberto a ouvir. As portas estão sempre abertas, em todos os lugares da escola, não é uma escola fechada. Tentamos criar canais de comunicação, a gente tenta responder as pessoas no WhatsApp, no Facebook, no Gmail, no Instagram, na Caixa de Sugestões, Sugestões do NSA, também [...]. Acho que é isso! A gente é aberto, acho que a gestão é aberta. (ATA, 2022)

Essas evidências de práticas na gestão escolar, entende-se, vão ao encontro do que sinaliza Lück (2009), quando destaca a importância de grupos que representem todas as vozes da escola, tais como o Conselho de Escola e APM, por exemplo. Esses grupos de representantes são necessários dado que, segundo Bordignon e Gracindo (2001), as relações de poder não se realizam na particularidade.

Entende-se, também, que a busca por uma prática dialógica e a criação e a sistematização de mecanismos de comunicação entre os grupos de interesses internos, aproximam as práticas de gestão da escola ao modo de gestão participativa (CHANLAT, 1995), uma vez que se propõe o desenvolvimento organizacional, sem deixar de lado a participação dos diferentes atores, visto que a tomada de decisões e responsabilidades entre os gestores e os colaboradores, desde o estabelecimento de metas, torna o processo de gestão cada vez mais dinâmico (LÜCK, 2017).

Nesse mesmo caminho, as práticas de gestão da unidade de ensino em estudo, dialogam com o entendimento de Azanha (2004), de que a escola é um espaço de participação coletiva, destacando a importância do papel participativo da direção e o envolvimento dos diversos atores nos processos de tomadas de decisões.

Durante a observação direta, foi possível verificar que existe um movimento propositivo entre docentes e equipe gestora para o diálogo colaborativo em relação à participação e envolvimento dos professores nos processos de discussão, planejamento e execução de ações. Tal constatação ocorreu uma vez que em vários momentos ficou visível que os docentes têm livre acesso aos membros da gestão, por exemplo, na hora do intervalo, quando esses *stakeholders* compartilhavam a sala dos professores, entre o café, lanches e preparação para as próximas aulas, eram discutidas desde dificuldades relacionadas à prática docente em sala de aula, até sugestões para melhoria de meios e ações para o aprimoramento do ato educativo.

Em situações como a descrita acima, verificou-se uma tomada de decisão coletiva que resultou na proposição, aceitação e realização de uma assembleia com a turma do 1º ano Mtec DS (Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas) com pauta voltada para tratar assuntos relacionados ao comportamento discente e as práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula. Na referida assembleia estiveram presentes os discentes, 40% dos docentes atuantes nas turmas – os demais professores alegaram falta de tempo ou entenderam que as assembleias gerariam poucos resultados práticos – e dois membros da equipe gestora (coordenadora pedagógica e coordenadora de curso)⁵. A assembleia foi realizada em horário de aula, no auditório da escola que conta com um espaço amplo onde foi possível organizar os participantes em disposição circular de modo a promover o máximo de interação e integração entre docentes, discentes e gestores. Na oportunidade, percebeu-se que os diferentes grupos de interesses ali reunidos conseguiram expor suas impressões, anseios e ideias, estabeleceu-se um debate que culminou em sugestões para a melhoria das relações entre os próprios discentes, as relações destes com os docentes e até mesmo reorganização das práticas pedagógicas durante as aulas por parte dos professores.

Em outros momentos da observação direta, foi possível visualizar que os discentes e os diversos funcionários que atuam na escola, também possuem acesso aos membros da gestão para tratar ou propor discussões, temas e projetos pertinentes e relacionados ao cotidiano escolar.

A partir do exposto, entende-se que esse processo de diálogo e discussão coletiva, aproxima as práticas de gestão da escola ao modo de gestão participativo (CHANLAT, 1995). Ao retomarmos o referido modo de gestão, entende-se que o mesmo se pauta pela confiança entre os colaboradores, nos diferentes níveis hierárquicos, com objetivo de promover a

⁵ Assembleia organizada de forma prévia com a confirmação de presença ou impossibilidade de participação por parte dos docentes feita com quatro dias de antecedência, desse modo foi possível entender as alegações dos ausentes.

participação dos diferentes atores nos processos decisórios das organizações, além de propiciar um ambiente com vistas ao alcance de objetivos comuns.

No entanto, foi possível verificar que as práticas de assembleias, bem como as reuniões com os colegiados existentes naquela comunidade escolar, não ocorrem de forma periódica, salvo as reuniões do Conselho de Escola que têm periodicidade determinada pela direção da unidade escolar. Tais reuniões, quando organizadas de forma sistemática e como prática periódica, poderiam colaborar à descentralização do processo decisório, de modo que não fique centralizado apenas nos gestores da escola, mas também nas mãos dos colegiados representativos, que assim podem se tornar participantes e também corresponsáveis pelos processos de tomada de decisões relacionadas à gestão escolar (SINGH; FREITAS; VALADÃO JÚNIOR, 2019).

Desse modo, assume-se que as várias definições da gestão democrática (LÜCK, 2009; PARO, 1998; BORDINGNON; GRACINDO, 2001) possibilitam o entendimento de que deve haver envolvimento dos diversos grupos de interesses de uma organização, em seu processo de gestão, por meio de uma participação ativa e da comunicação entre os envolvidos.

Dito isso, compartilha-se aqui que o modo de gestão que mais propicia a comunicação e o envolvimento 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 (SINGH; FREITAS; VALADÃO JÚNIOR, 2019), o que tem a ver com a ideia 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, 1995, p. 121).

3.1.2 Stakeholders na organização do trabalho

Ao analisarmos essa subcategoria, faz-se pertinente retomar aspectos importantes dos marcos legais, tais como, a já citada Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT” (BRASIL, 2021), em seu capítulo II - princípios norteadores como a indissociabilidade entre educação e prática social valorizando os sujeitos do processo-, no artigo 22, em harmonia com incisos I, dos artigos 12 e 13 da Lei nº 9394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), determina que as instituições de ensino devem formular e implantar, coletiva e participativamente, suas correspondentes propostas pedagógicas (BRASIL, 1996).

Ainda em relação à legislação, o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em seu capítulo II, dispõe-se de forma

clara e determinante que a consecução da gestão democrática dar-se-á por meio da participação de todos os membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões para organização e funcionamento da ETEC, propiciando um clima de trabalho favorável com maior aproximação entre todos os segmentos das unidades de ensino (CEETEPS, 2022).

Em consonância com o exposto, a partir da leitura do PPG (2022), foram identificadas evidências acerca da importância de proporcionar o envolvimento dos diferentes grupos de interesses na organização do trabalho na unidade escolar:

O Plano Plurianual de Gestão foi elaborado com o cuidado de ser realista, coerente, exequível e baseado no desejo de melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizado por meio da análise da realidade escolar, estando consciente da importância de um trabalho efetivamente coletivo, que traga um bem-estar a todos os envolvidos com esta Etec e focado em um ensino profissionalizante de qualidade. (PPG, 2022, p. 3)

Destaca-se, ainda, a evidência de que o PPG (2022) foi construído a partir da efetiva “parceria com diversos setores da unidade, procurando registrar de forma clara e eficiente toda a realidade da Escola em seus aspectos físico, material, humano e pedagógico” (PPG, 2022, p. 3).

A partir dessas verificações, compreende-se que existe uma aproximação com um modelo de gestão que busca evitar que a responsabilização pela organização do trabalho (CHANLAT, 1995), seja um processo privativo ou restrito da direção da escola, possibilitando, ou compreendendo, a importância de que os demais atores se sintam pertencentes, participantes ou mesmo corresponsáveis (PARO, 2010).

No entanto, a partir das entrevistas realizadas com os membros da gestão escolar, foi possível entender as dificuldades em articular e promover a participação dos diversos grupos de interesse no envolvimento da organização do trabalho na escola. Alguns dos gestores entendem que existe um grande interesse por parte dos atores externos na qualidade da formação discente, mas no que concerne ao envolvimento na organização dos processos de gestão, existe uma dificuldade de articulação:

[...] a participação maior das famílias, a participação maior de representantes do poder público municipal, de empresas, a gente vê que há um interesse muito grande na formação desses alunos, mas, efetivamente, numa gestão democrática, é um pouco mais difícil de conseguir reunir todos esses grupos de interesse da escola nos processos de organização da gestão. (Diretora, 2022)

Ainda em entrevista com a diretora, constatou-se as dificuldades de articulação com grupos internos, como o corpo docente, por exemplo.

[...] pela falta de tempo, pela falta de horário, de disponibilidade, [...] poderíamos ter mais reuniões ao longo dos bimestres. A gente tem quatro reuniões pedagógicas e quatro de planejamento ao longo do ano, mas elas, no dia a dia, elas são poucas para a gente poder ter o apoio efetivo do pessoal na organização da gestão. (Diretora, 2022)

Alguns gestores possuem uma compreensão da importância em relação à participação na organização do trabalho na escola com enfoque relacionado aos grupos de interesses internos – funcionários, docentes e discentes –, mas nota-se fraca ênfase aos *stakeholders* externos – famílias, entidades governamentais e a comunidade ao redor da escola (vizinhança e comércio do entorno da escola) –, uma vez que esses últimos nem são citados em suas respostas e/ou relatos

[...] tentamos o máximo possível trazer os professores para os processos da gestão passando muitas informações para eles, para os alunos também ... eu entendo, assim, que não chega a ser cem por cento. A gente não consegue. Existem questões burocráticas, existem demandas que surgem a todo o tempo, e aí você acaba apagando muito incêndio, acaba saindo um pouco do foco e se distanciando e também distanciando o grupo. Mas, assim, eu acho que a nossa gestão tenta ser uma gestão democrática. Ela se esforça. (Coordenadora pedagógica, 2022).

Olha, eu percebo assim, dentro de um trabalho público, a gestão não é muito fácil, eu acho que ela é um desafio muito grande envolver as pessoas na organização da gestão porque você lida com vários tipos de pessoas. Na [gestão] privada, você lida, mas é diferente. Na parte pública, você tem que ter um bom senso de poder, eu acho, de extrair o melhor de cada um dos funcionários para ajudar na gestão, para todos falarem a mesma língua. (Diretora acadêmica, 2022)

Em alguns momentos, a gente consegue expor o que a gente quer fazer e convidar os professores que querem ajudar, então a gente consegue passar informações do professor para gestão ... às vezes é um pedido de aluno para gestão, a gente consegue fazer essa ponte. Mas penso que as vezes, deixar muita opinião solta, às vezes não dá em nada, assim a gente não chega numa solução que seja bom para todos. Então, às vezes entendo que é importante impor algumas regras e decisões. (Coordenadora de curso, 2022)

Frente ao exposto, foi possível apreender que apesar dos esforços por parte dos gestores, existe uma dificuldade em engajar os diferentes atores internos na organização do trabalho

realizado na escola. Desse modo, incorre-se na possibilidade de um processo que leve a centralização na organização e tomadas de decisão por parte da gestão.

Retoma-se o entendimento, portanto, de que a excessiva centralização na figura dos gestores, parece não colaborar para o respeito às subjetividades/especificidades da escola, bem como para uma realidade de integração e participação na gestão por parte dos *stakeholders* – internos e externos – que constituem a organização escolar (FREITAS, 2000). Ademais, é pertinente reiterar a importância da contribuição da liderança compartilhada para uma gestão responsável (PEARCE; WASSENAR; MANZ, 2014), além da importância do envolvimento dos *stakeholders* no desenvolvimento curricular escolar (DUBE, 2016), entre outros assuntos.

Durante as observações diretas, verificou-se que existe um contato constante entre os professores e membros da gestão, porém os encontros formais para debates e discussões acerca dos processos e organização do trabalho, ficam restritos às reuniões bimestrais, assim como ficou evidente na entrevista com a diretora.

Foi possível verificar, também, que os gestores possibilitam contato com o corpo discente e, em alguns momentos, com suas respectivas famílias, principalmente por meio de reuniões de pais ou encontros pré-determinados para tratar questões individuais em relação aos estudantes.

Em relação aos demais funcionários da escola, fica muito perceptível o bom relacionamento com os gestores da escola, no entanto, verificou-se pouca adesão ou envolvimento na organização do trabalho. Ainda durante as visitas realizadas, não foi possível observar nenhum contato com os demais grupos de interesses integrantes da comunidade escolar.

A partir do exposto, retoma-se o entendimento do autor Paro (1998), acerca do processo da gestão democrática, principalmente quanto a importância da promoção do envolvimento da comunidade em geral, não somente a participação dos agentes internos, de maneira a possibilitar por parte dos outros membros da comunidade escolar uma real participação na organização do trabalho realizado na unidade escolar.

Faz-se pertinente esclarecer que existem atividades promovidas pela escola e previstas em calendário escolar, que tem como objetivo, também, promover a participação dos diversos *stakeholders* nos processos de organização dos trabalhos e atividades da gestão. O quadro 3 apresenta as atividades promovidas pela escola, bem como os grupos de interesses que se busca envolver.

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

Atividades	<i>Stakeholders</i>
Semana Paulo Freire	Gestores, docentes e discentes
Interclasses - jogos internos	Gestores, docentes e discentes
Festival de música	Gestores, docentes e discentes
Festa Junina	Funcionários, docentes, discentes, pais e comunidade (vizinhança)
Etec de Portas Abertas	Gestores, docentes, discentes, pais e comunidade (vizinhança)
Semana do Empreendedor	Gestores, docentes, discentes, pais e entidades sociais
Semana da Administração	Gestores, docentes, discentes, pais e entidades sociais

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Plano Plurianual de Gestão da escola (2022).

A partir da análise do quadro 4, observa-se que alguns grupos externos, como as entidades governamentais, por exemplo, não participam das atividades realizadas pela escola. Os grupos de interesse externos que aparecem com maior frequência nas atividades promovidas pela escola, são os pais, a comunidade (vizinhança) e as entidades sociais.

Os pais participam de 57,14% das atividades realizadas ao longo do ano letivo, enquanto comunidade (vizinhança) e entidades sociais, ambas participam de 28,57% das atividades realizadas durante o ano letivo. Verifica-se, também, que em relação aos *stakeholders* internos, em todas as atividades existe a participação dos gestores, discentes e docentes, no entanto, os funcionários, em geral, foram citados apenas como participantes de uma atividade, a Festa Junina.

A partir da triangulação de dados, foi possível realizar alguns apontamentos acerca da subcategoria “*stakeholders* na organização do trabalho”. Apesar do prescrito no PPG (2022) e PPP (2022), dentre os grupos de interesses externos, percebe-se que é dado maior destaque aos pais dos estudantes, uma vez que possuem uma significativa participação nas atividades de gestão da escola (por meio de reuniões de pais, reuniões individualizadas e de colegiado) e também em eventos promovidos pela unidade escolar (vide quadro 3).

Em relação à comunidade (vizinhança ao redor) se constitui num grupo de interesse externo que não participa e nem é entendido como participante das atividades de gestão da escola, muito embora participe de alguns eventos promovidos por ela (Festa Junina e Etec de Portas Abertas).

Referente as entidades sociais e governo, estes não são citados nos documentos internos da escola como participantes do processo de gestão da mesma, ou ainda não são mencionados pelos gestores da escola durante as entrevistas.

Frente ao exposto, entende-se que existe uma dificuldade de envolver e engajar principalmente os diversos atores externos nos processos de organização do trabalho realizado na escola. Tal inferência vai de encontro ao que sugere Paro (1998), quando aponta que a gestão escolar deve envolver os usuários e a comunidade em geral, e não apenas os *stakeholders* internos.

Em relação aos atores internos à escola, observa-se que existe uma preocupação em promover o envolvimento e participação dos funcionários nas atividades de gestão da escola, como por exemplo, a elaboração do PPG (2022) e PPP (2022). No entanto, durante as entrevistas e também na observação direta, foi possível compreender que existe um envolvimento e participação na organização do trabalho com maior destaque para docentes e discentes, assim como maior participação e envolvimento desses *stakeholders* em eventos promovidos pela escola. Aqui, retoma-se a ideia defendida por Lück (2000), quando diz que as escolas são constituídas por uma densa rede de relações entre os diferentes atores que nela atuam e que interferem de forma direta e/ou indireta nos processos, ações e resultados, e deste modo “a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder” (LÜCK, 2000, p. 14).

3.2 Objetivos da escola e objetivos dos stakeholders

Nesta seção são apresentados os objetivos da escola e dos grupos de interesse, bem como possíveis convergências ou conflitos.

3.2.1 Objetivos da escola

Durante a leitura do PPP (2022), foi possível apreender que os objetivos da escola estão delineados a partir de questões didático-pedagógicas e inter-relacionais, de modo que se entende que o principal objetivo da escola é tornar-se

[...] um espaço para a produção de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e de inovação, voltados ao mercado de trabalho e às demandas sociais regionais, influenciando o avanço social, econômico, tecnológico e educacional. Isto se dá por meio do oferecimento de qualificação e requalificação profissional, gratuita e de qualidade para jovens e adultos, desenvolvendo competências pessoais e profissionais no educando para que este tenha uma vivência individual/coletiva, autônoma e crítica da/na sociedade. (PPP, 2022, p. 5)

Também, verifica-se como objetivo da unidade escolar, promover uma integração entre os membros da escola e a comunidade na qual ela se insere, para que possam conhecer melhor uns aos outros e, com esta aproximação, o ato educativo possa fluir em uma direção correta de respeito, cooperação e empatia com o outro (PPG, 2022). Desse modo, para que o referido objetivo possa ser alcançado, busca-se organizar diversos

eventos que proporcionem a integração entre os envolvidos nesta/com esta Etec, como a Semana Paulo Freire, Interclasses, Festival de Música, Festa Junina, Etec de Portas Abertas e semanas comemorativas a cada área. (PPG, 2022-2026, p. 3)

A partir da leitura do PPG (2022), verificou-se que os objetivos da escola estão organizados em duas dimensões: (i) pedagógica (no que tange a efetiva intencionalidade educativa da escola); (ii) política (no que refere ao compromisso com a formação do cidadão, do profissional e o envolvimento dos diversos grupos que compõe a escola).

Compreender a importância da integração entre os diversos grupos de interesse da escola, assim como exposto no PPG (2022), aproxima a unidade escolar ora em foco, do entendimento acerca da contribuição da liderança compartilhada para uma gestão responsável (PEARCE, WASSENAR; MANZ, 2014).

Nessa direção, retoma-se a ideia de que o modo de gestão participativo, tende a criar condições para maior participação dos diversos grupos de interesse nos processos decisórios das organizações – tanto a nível da organização do trabalho, quanto a nível do poder –, além de cultivar um ambiente onde todos buscam os mesmos objetivos (CHANLAT, 1995).

De acordo com o entendimento de Lück (2017), é possível compreender que a gestão participativa dar-se-á, também, como um processo contributivo para que os objetivos da organização possam ser alcançados, a partir de ações voltadas para o emprego dinâmico dos espaços de diálogos nos diferentes contextos organizacionais.

Nas entrevistas realizadas com atores do corpo de gestão da Etec, quando perguntados sobre quais são os objetivos da escola, verificou-se que alguns dos membros da gestão dialogam, em parte, com os objetivos prescritos nos documentos institucionais, fundamentalmente o objetivo acerca de uma educação que promova a qualificação profissional dos estudantes, além do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, para que o educando tenha uma vivência individual e coletiva, autônoma e crítica da/na sociedade (PPP, 2022).

Primeiro, se a gente pensar mais formalmente, dar uma educação de qualidade dos nossos alunos. Então, por ser uma escola técnica ... o objetivo da escola é formar esses alunos que vão atuar, principalmente, na comunidade, seja na forma de trabalho, no mercado de trabalho, ou mesmo de outras formas, pensamento crítico... o que eles aprendem aqui que eles possam multiplicar em ações que sejam ações sociais, no comportamento, do dia a dia. (Diretora, 2022)

Para mim, o objetivo da escola é formar um bom cidadão, que possa atuar e contribuir na sociedade de maneira crítica. Acho que é o objetivo de todos, né, formar um aluno que consiga se desenvolver no mercado de trabalho. Em uma escola técnica, o principal objetivo é essa formação profissional. (Diretora acadêmica, 2022)

Bom, na minha opinião, o objetivo da escola é dar uma formação técnica, além da técnica também a formação básica, de qualidade e também fazer com que esses nossos alunos tenham uma conscientização ambiental e social dentro da nossa sociedade. Então em torno do nosso da nossa escola, eles enxergarem a realidade de onde eles estão, então acho que esse é o objetivo da escola. (Coordenadora de curso, 2022)

Por meio das entrevistas, constatou-se que uma parte dos gestores compreendem que o objetivo da escola está ligado de forma exclusiva à formação de qualidade prestada ao corpo discente, bem como todas as ações devem estar direcionadas a este grupo de interesse em específico.

Eu acho que os principais objetivos são a formação de qualidade para os nossos estudantes. O objetivo é o aluno, o estudante. Então, todos, na minha visão, todos trabalham para o aluno, oferecer o melhor para os nossos estudantes. (Coordenadora pedagógica, 2022)

Para outra parte da equipe gestora, fica evidente que existe uma relação intrínseca entre os objetivos de uma formação discente voltada de forma exclusiva para o atendimento das demandas do mercado de trabalho.

Bom, eu acredito, até onde eu tenho conhecimento, que o objetivo da escola é a inserção do estudante no mercado de trabalho, até porque a gente vende uma escola técnica, entendo por técnico formar aquele profissional para colocá-lo no mercado, para fazer a atuação, mesmo, no mercado de trabalho. (ATA, 2022)

Compreende-se que nos documentos institucionais (PPG, 2022; PPP, 2022) os objetivos da escola estão alicerçados – como aliás já se pontuou – no oferecimento de qualificação

profissional que possibilite o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para uma vivência individual/coletiva, autônoma e crítica da/na sociedade, bem como na promoção de uma integração entre os membros da escola e comunidade em que ela se insere. No entanto, a partir das entrevistas com os gestores, foi possível verificar um entendimento dos objetivos da escola mais voltados para uma formação de qualidade dos discentes, enquanto que promover uma integração entre os diversos grupos de interesse da escola e a comunidade em que ela está inserida, não aparece no entendimento dos gestores acerca dos objetivos da escola. Desse modo, entende-se, nesse ponto, que existem momentos de certa “dissonância” entre o modo de gestão prescrito e o modo de gestão real em relação aos objetivos da escola (CHANLAT, 1995).

Verificou-se, também, segundo a visão de atores do corpo de gestão da escola, que os estudantes possuem uma grande relevância em relação aos outros *stakeholders* que constituem a comunidade escolar.

3.2.2 *Objetivos dos stakeholders*

Como forma de tentar compreender quais são os objetivos dos diferentes grupos de interesse, foi perguntado aos atores do corpo de gestão da unidade escolar, quais eram os objetivos dos *stakeholders* da escola:

O objetivo dos nossos alunos do ensino médio técnico é cumprir essa etapa de educação, que é fundamental, e muitos focados no vestibular, pensando em dar continuidade aos estudos. (Diretora, 2022)

Bom... Da gestão, seria de gerir a escola, né? De fazer toda a gestão da escola. Dos professores, seria um ensino dentro da sala, o aprendizado do aluno, foco, na sala de aula. Aí tem a coordenação, a coordenação é de dar todo o apoio, tanto para os docentes, como também para os alunos. Mas tudo volta para o aluno. Todo o foco no aluno! (Coordenadora pedagógica, 2022)

Acho que o grupo de gestão... o principal objetivo, realmente, é a formação do aluno, seja na parte acadêmica, com a documentação tudo em ordem, seja na parte pedagógica, do desenvolvimento do aluno, na parte da orientação educacional, que, hoje, acho que é muito importante, acho que é muito essencial, hoje, dentro da escola. (Diretora acadêmica, 2022).

Bom, a gente tem os alunos... eu acho que os objetivos deles é focar em tudo que os professores passam, parte conteúdo, parte de experiência profissional, porque a gente trabalha bastante essa questão da profissão, que é a escolha do curso que eles estão fazendo. (Coordenadora de curso, 2022)

Dos professores, eu acho que o objetivo deles... não vou falar todos, eu acho que a maioria, objetiva a questão da formação do aluno. Já os alunos, o objetivo deles é sair de um terceiro ano do ensino médio com aquela formação, aquela bagagem, que vai dar um diferencial no mercado de trabalho... eu acho que é essa relação, é esse o objetivo, a realização profissional. (ATA, 2022)

Frente ao exposto, entende-se que existe uma certa coerência entre os objetivos traçados no PPG (2022) e no PPP (2022), com o entendimento que os membros da equipe gestora tem acerca dos objetivos dos *stakeholders* da escola, principalmente em relação à importância dada à formação discente, o objetivo dos docentes em relação a essa formação e o papel da gestão como mediadora destes objetivos.

No entanto, ao longo das entrevistas, foi possível apreender que os membros da equipe gestora elencaram e detalharam as suas respostas a partir da descrição dos objetivos dos discentes, docentes e da própria gestão, demonstrando uma relevância a estes grupos em relação aos demais atores da comunidade escolar. Com esta questão em mente, vale a pena considerar a preocupação tanto com a identificação dos *stakeholders*, quanto à necessidade de alinhamento entre os processos de identificação e valorização destas partes interessadas como forma de torná-las participantes dos processos de gestão da instituição (FREEMAN *et al.*, 2010; MAINARDES *et al.*, 2010;).

Nos momentos em que outros atores da comunidade escolar foram citados – por exemplo, famílias, funcionários (as), responsáveis pelo transporte escolar e membros de entidades governamentais – percebeu-se que os objetivos destes atores, apesar de diferentes dos objetivos dos discentes, docentes e gestores, convergem cada qual à sua maneira, com a busca por uma formação de qualidade aos estudantes (PPP, 2022), conforme se pode ver:

O objetivo das famílias... também é importante, porque querem que os alunos saiam bem formados bem encaminhados da escola. (Diretora, 2022)

Espera, estava esquecendo... tem as meninas da merenda também, o objetivo delas é a qualidade da comida, as meninas da limpeza querem manter a limpeza na escola, os meninos da segurança querem manter a segurança da escola. (Coordenadora pedagógica, 2022)

Na parte da merenda, eu acho que oferecer a melhor alimentação para o aluno... do lado externo, as vans (motoristas), objetivo de trazer com segurança os alunos, a própria ronda escolar (Polícia Militar), também, que é manter a segurança. (Diretora acadêmica, 2022)

Nesta parte da investigação, foi possível verificar que os grupos de interesse internos foram mais citados nas respostas em comparação aos externos. Desse modo, tem-se em mente o entendimento de Lück (2000), quando aponta que as escolas, ao serem compreendidas como organizações vivas, são constituídas por uma densa rede de relações entre os diferentes grupos de interesses que nela atuam e que interferem de forma direta e/ou indireta nos processos, ações e resultados. Portanto, este ponto, vale destacar a necessidade em equalizar a importância e a valorização dos diversos e diferentes *stakeholders* de uma comunidade escolar.

3.3 Valores e filosofia de gestão

Nesta seção são apresentados e analisados “valores e filosofia de gestão da escola”, por meio da análise documental do PPG (2022) e PPP (2022), da observação direta e das respostas dadas às entrevistas realizadas.

3.3.1 Valores e filosofia de gestão da escola

Em relação a essa categoria, a partir da leitura do PPG (2022), foi possível compreender que os valores da escola não estão declarados de forma explícita, no entanto, de forma implícita, foi possível identificar valores como “trabalho coletivo” e “ensino de qualidade”.

Verificou-se, durante a leitura do PPP (2022), de forma explícita, os valores da escola relacionados à dimensão pedagógica, tais como, “liberdade”, “solidariedade”, “igualdade”, “respeito” e “responsabilidade no desenvolvimento do ensino” (PPP, 2022).

Quando questionados acerca dos valores da escola que norteiam o processo de gestão e o processo de participação dos demais grupos de interesses, alguns participantes citaram:

Se for pensar em valores, acho que é a questão da gestão democrática e da transparência das ações. A gente tem uma preocupação grande no processo de participação dos demais grupos de interesse. (Diretora, 2022)

Eu acho que, assim, os valores da escola... É de, assim... De um ensino de qualidade, né? Eu acho que oferecer um ensino de qualidade para os nossos estudantes. (Coordenadora pedagógica, 2022)

Valores... deixa eu ver... ser solidário, daí o estudante vem aqui, acaba conversando um pouquinho e tudo mais... quando eles procuram a gente em momentos... de repente, desabafar, falar de alguma dificuldade que está passando, e tudo mais, a gente acaba dando um... uma força. (ATA, 2022)

Mesmo citando alguns valores prescritos, foi possível verificar que a maioria dos gestores recorreram ao verbo achar – *acho* – na elaboração de suas respostas. Entende-se, aqui, uma vez mais, a importância de equalizar – o quanto possível – o modo de gestão prescrito (também pretendido) e o modo de gestão real (CHANLAT, 1995).

Alguns participantes chegaram a apontar valores próximos aos prescritos nos documentos institucionais, o que sugere alguma proximidade – que pode vir a ser estreitado – com os documentos institucionais, nomeadamente o PPG (2022) e o PPP (2022):

Quando eu vejo valores, eu penso em ética, eu penso em união, então, não sei se isso, também, está dentro dos valores da escola, mas eu entendo, assim, como um valor. (Diretora acadêmica, 2022)

Entendo como valor a conscientização ambiental e social... não sei se está certo. (Coordenadora de curso, 2022)

Ao compartilhar das análises de Lück (2000), retoma-se a compreensão acerca do conceito de gestão escolar, quando esse se diferencia do conceito de administração escolar por englobar uma série de concepções não contempladas por este último, dentre elas é possível destacar a democratização do processo de construção social da escola e a realização do seu trabalho, mediante, dentre outras ações, a organização do seu projeto político-pedagógico.

Por meio da observação direta, foi possível verificar que muitos dos valores prescritos se materializam nas relações do cotidiano escolar. O respeito mostrou-se presente nas relações entre os diversos grupos de interesses que compõem a escola, independente da função ou posição hierárquica, sendo as relações tecidas a partir de uma certa noção de igualdade. A liberdade, outro valor prescrito, manifesta-se, por exemplo, no livre acesso dos docentes ao diálogo com os membros da equipe gestora, bem como com os demais funcionários da escola. O mesmo movimento foi observado na relação entre o corpo discente e os diferentes atores da unidade de ensino.

O atendimento e as relações cordiais entre pais e os diversos grupos de interesses da escola em estudo, foram possíveis de serem verificadas em momentos como as reuniões de pais e mestres, ou mesmo nos atendimentos eventuais e particularizados aos pais, realizados por membros da equipe gestora, em alguns momentos acompanhada por um ou mais docentes.

A observação direta revelou que diversos *stakeholders* internos – professores, gestores, demais funcionários e os próprios discentes – expressavam atos de “solidariedade” entre si, uma vez que não foi incomum presenciar, principalmente, discentes que buscam nos adultos apoio e orientações para questões pessoais.

A solidariedade manifesta-se, também, por meio de campanhas que objetivam a prática de ações beneficentes. Ao longo da observação direta, constatou-se a organização de uma ação para angariar alimentos não perecíveis que foram destinados a uma entidade social do município.

Outras ações desse tipo envolveram alguns docentes em momentos como a hora dos intervalos, ou mesmo antes do início ou no final do dia letivo, quase sempre na sala dos professores, sendo possível presenciar os diálogos articuladores entre os docentes de modo a desenvolverem projetos ou articularem estratégias pedagógicas entre seus componentes curriculares que possibilitassem a prestação do ensino de qualidade, valor implícito no PPG (2022).

Ao compartilhar do entendimento que a filosofia de gestão diz respeito à forma de agir dos indivíduos dentro da organização (SINGH; FREITAS; VALADÃO JÚNIOR, 2019), a partir das falas nas entrevistas, foi possível compreender que algumas das formas de atuação desse grupo (corpo de gestão da escola) estão voltadas a esforços para proporcionar uma integração entre os diversos setores da escola, participação de diferentes atores nos processos de gestão, bem como um ambiente dialógico que objetive minimizar conflitos e problemas:

Buscamos uma relação bastante direta com objetivo de integração, com bastante, não digo facilidade, porque fácil, não é, mas tipo uma integração, que ainda pode melhorar bastante, mas uma integração entre os diversos setores da escola. (Diretora, 2022)

Acho que a prática da escuta, que já é feita na escola há bastante tempo, ajuda bastante na tomada de decisões dentro da direção do que é possível a gente mudar ou definir na escola. (Diretora, 2022)

Então... a gente trabalha para ter maior participação do pessoal... eu acho que ainda tá caminhando para melhorar essa relação. Esse ano, uma ação da gestão foi fazer uma reunião com a coordenação, com administrativo, e com o acadêmico, com todos os colaboradores, com os cabeças para poder procurar um entender o outro, ou conversar com outro, saber como funciona o trabalho do outro... melhorar a participação nos processos da gestão. (Coordenadora pedagógica, 2022)

[...] em relação aos alunos ou professores, o que eu vejo é que a gestão tenta manter um diálogo. Assim, um diálogo, se tiver um problema, tentar esclarecer. Tentar, né? Resolver... Então, eu acho que tem uma relação, assim, aberta. Aberta, que eu digo, assim, de você chegar para a pessoa e falar “Você está passando por algum problema? Você precisa de alguma coisa?”. Eu sinto que tem esse tipo de relação coordenação com professor, coordenação com aluno (Diretora acadêmica, 2022).

Frente ao exposto, verificou-se que tanto no PPG (2022) quanto no PPP (2022), estão presentes referências sobre a importância da integração, participação e diálogos entre os membros da comunidade escolar:

O Plano Plurianual de Gestão foi elaborado com o cuidado de ser realista, coerente, exequível e baseado no desejo de melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizado por meio da análise da realidade escolar, estando consciente da importância de um trabalho efetivamente coletivo, que traga um bem-estar a todos os envolvidos com esta Etec e focado em um ensino profissionalizante de qualidade. (PPG, 2022)

Estabelecimento de diálogo entre direção, docentes, funcionários, discentes e a comunidade em geral que atuam na Etec, reconhecendo o seu papel primordial na condução e no aperfeiçoamento da educação. (PPP, 2022)

O projeto visa uma integração entre os membros da escola e comunidade em que ela se insere, para que se possam conhecer melhor uns aos outros. (PPP, 2022)

Por meio da observação direta constatou-se que existe um esforço, na prática, em utilizar os colegiados – Conselho de Escola, Grêmios Estudantil, APM – para fomentar a participação e o envolvimento dos diferentes atores nos processos de gestão escolar. Verificou-se, também, que em relação à prática do diálogo, os membros da equipe gestora, ao longo dos afazeres cotidianos da rotina escolar, buscam momentos e estratégias para o exercício dialógico com os *stakeholders* da escola, por exemplo: quando foi possível acompanhar o telefonema feito pela coordenadora pedagógica a um pai para poder alinhar algumas questões em relação ao filho ingressante na unidade escolar.

Diante disso, foi possível inferir que os valores da escola, tanto os declarados de forma explícita quanto os não declarados (implícitos), concorrem para a prática da gestão escolar.

Em relação à filosofia de gestão, nota-se que é balizada a partir do movimento de busca por uma integração, participação e diálogo entre os diversos atores que compõe a escola. Desse modo, verifica-se uma aproximação com o modo de gestão participativa (CHANLAT, 1995). Assim, retoma-se Lück (2000), ao compreender que pensar a gestão escolar é entender que a dinâmica das interações passa a ser um aspecto importante e norteador das ações de gestão realizadas na organização de ensino.

3.4 Condições de trabalho

Na presente seção são analisadas as condições de trabalho na escola, ou seja, uma análise voltada para estruturas físicas da escola, recursos e materiais adequados e disponíveis para sua realização.

Compartilha-se, aqui, o entendimento de Vidal *et al.* (2015) acerca da importância em relação às condições de trabalho, uma vez que um bom ambiente de trabalho diz respeito, também, a criação de valor para os grupos de interesses.

3.4.1 Condições de trabalho na escola

Na leitura do PPG (2022) e do PPP (2022), não foi possível verificar algo prescrito em relação a uma fundamentação e/ou detalhamento referente a organização e funcionamento dos espaços físicos disponíveis para uso da comunidade escolar. No entanto, no PPP (2022), foi possível identificar uma tabela quantitativa dos espaços físicos e para o que são destinados.

A partir dessa tabela demonstrada no referido documento, bem como no processo de observação direta, foi possível constatar, por exemplo, que apesar de uma certa insuficiência de orientações relacionadas às condições de trabalho – na documentação – as salas de aula são bem organizadas, equipadas com grandes televisores e acesso rápido à internet, constituindo instrumentos complementares de apoio nas relações de ensino e aprendizagem.

Em virtude da disponibilidade de apenas duas funcionárias destinadas à limpeza, existe uma consciência por parte de discentes e docentes não somente na preservação, mas também na limpeza das salas de aula.

Em relação a ergonomia das cadeiras, percebeu-se que é motivo de apontamentos por parte dos estudantes, principalmente ao desconforto em relação a distância entre o assento e o encosto da cadeira –, as “famosas cadeiras azuis”, assim chamadas pelos discentes.

Ao todo são três laboratórios disponíveis para uso das aulas práticas de informática, os quais possuem computadores de mesa para uso em dupla, além de cadeiras de plástico para acomodação discente, o que foi apontando como “inadequado” por vários estudantes, como foi possível constatar por meio da observação direta.

A sala do livro possui um espaço razoável frente a população que circula nos diferentes períodos de aula, sendo este espaço equipado com prateleiras de parede, mesas de plástico provisórias e cadeiras com ergonomia adequada para utilização discente e dos demais *stakeholders* da escola que podem frequentá-la, tanto individual quanto coletivamente.

Assim como as salas de aula, os laboratórios de informática e a sala do livro estão localizadas em locais estratégicos dentro das dependências da escola, a conservação e limpeza, de um modo geral, também recebe a colaboração do corpo discente.

Em relação ao pátio da escola, é preciso pontuar que o prédio foi projetado e construído pela prefeitura para abrigar uma escola do ciclo Fundamental I – crianças de 6 a 10 anos –, no entanto, a partir de 2006, o prédio passou a abrigar uma escola técnica com público de 15 a 18 anos. Desse modo, verificou-se que o tamanho e a disposição do pátio, de certa forma dificultam tanto a circulação como a integração dos diversos grupos que circulam ao mesmo tempo, principalmente durante os períodos de intervalo ou mesmo nas trocas de aulas.

Em relação às condições de trabalho dos diversos funcionários da escola, pode-se inferir que as dependências dos diferentes setores e/ou seções da escola, são equipadas com cadeiras e mesas com ergonomia adequada aos seus usuários, os materiais e equipamentos para execução de seus trabalhos encontram-se, em sua maioria, em bom estado de conservação.

A organização funcional da escola está dividida em dois setores, a área destinada aos setores administrativos (sala da direção, recursos humanos e secretaria acadêmica) e o setor pedagógico (sala da coordenação pedagógica, sala da orientação educacional, sala da coordenação de curso, sala dos professores). Com exceção da sala dos professores, todas as demais salas são equipadas com telefones, o que possibilita mais um instrumento de fluidez nas comunicações internas e externas, quando necessárias.

A sala destinada aos docentes é a maior em dimensão, sendo constituída por uma área destinada a refeições e uma cozinha com geladeira e forno micro-ondas, sendo esta área também utilizada pelos demais funcionários da escola. A parte principal abriga uma grande e única mesa de refeições utilizada pelos docentes, também, para reuniões rápidas entre um café e outro nas de entrada e saída, bem como nos momentos de intervalos. Conta ainda com dois computadores utilizados para registros acadêmicos ou preparação de atividades. O corpo docente tem à sua disposição armários individuais para guardar materiais e objetos pessoais enquanto estão na escola.

A cozinha da escola, destinada ao preparo da merenda escolar, tem uma área ampla, equipada com os equipamentos suficientes e adequados para a função. Nos momentos da observação direta, foi possível perceber que os equipamentos individuais básicos para o desempenho das atividades das cozinheiras (merendeiras) – uniforme, toucas, luvas, aventais etc. – estavam sendo utilizados.

Os integrantes da empresa de segurança atuantes na escola, possuem um vestiário para trocar e acondicionar seus pertences em armários de ferro. No entanto, não se notou uma

estrutura similar para as duas funcionárias terceirizadas que atuam na limpeza de todas as áreas da escola, sendo que as mesmas utilizam o espaço destinado ao armazenamento dos produtos de limpeza para guardar seus objetos pessoais e para a função de vestiário.

Frente as análises, concluiu-se que existe uma preocupação, bem como um cuidado da equipe de gestão escolar em relação às condições de trabalho dos docentes, discentes e demais funcionários da unidade de ensino. Tal entendimento se deve ao fato das condições serem adequadas e organizadas para atender – o melhor possível – as diversas necessidades dos diferentes grupos de interesses (VIDAL *et al.*, 2015), posição esta que não exclui a busca de melhorias neste quesito, inclusive à equipe de limpeza da escola.

3.5 Estrutura organizacional e natureza das relações hierárquicas

Na presente seção, discute-se sobre a estrutura organizacional e a natureza das relações hierárquicas. Destaca-se, aqui, que os diferentes modos de gestão apresentam diferentes padrões de estruturas organizacionais.

3.5.1 Estrutura organizacional

De acordo com o PPP (2022), a gestão escolar da unidade de ensino é constituída pela Diretora, Diretora Acadêmica, Professora Coordenadora Pedagógica, Professores Coordenadores de Curso e ATA. Ao mesmo tempo, fazem parte da estrutura organizacional da escola professores, funcionários administrativos e os auxiliares gerais.

A partir da análise do PPP (2022) e da observação direta, foi possível construir um organograma da escola:

Figura 1: Organograma da escola

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir do exposto, entende-se que a estrutura organizacional da escola se apresenta como uma pirâmide hierárquica e divisão do trabalho parcelada, sendo que deste modo é possível inferir que essa estrutura se aproxima do modo de gestão tecnoburocrático (CHANLAT, 1995). No entanto, foi possível verificar, também, em virtude da participação de alguns *stakeholders* nos processos de gestão, organização do trabalho e nas atividades promovidas pela escola, uma aproximação com o modo de gestão participativo (CHANLAT, 1995).

Assume-se que a presença dos dois modelos pode gerar conflitos, como já apontado em estudos dedicados a escolas de educação básica (SINGH; FREITAS; VALADÃO JÚNIOR, 2019). Por possuírem lógicas diferentes, podem ocorrer obstáculos para a a gestão da escola se aproxime de um modo de gestão participativa, tal qual proposto por Chanlat (1995).

3.5.2 Natureza das relações hierárquicas

Durante a leitura do PPG (2022) não foi possível identificar um capítulo ou seção dedicados a essa categoria, no entanto, no PPP (2022) foram encontradas algumas descrições acerca das relações hierárquicas.

A direção da escola é eleita por um processo eleitoral que acontece a cada quatro anos, o processo de consulta à comunidade escolar, parte integrante de gestão democrática e

participativa, é realizado em cada unidade escolar. Podem votar para escolha da nova Direção, todos os docentes, auxiliares de docente e servidores técnico-administrativos em exercício na ETEC, contratados pelo CEETEPS, todos os estudantes matriculados na unidade escolar e suas classes descentralizadas, se houver. Quanto ao cálculo dos votos terão peso percentual final correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) para docentes, auxiliares de docente e servidores técnico-administrativos; e 25% (vinte e cinco por cento) para o corpo discente. Ao final do pleito, os três candidatos mais votados pela comunidade escolar comporão lista tríplice que será submetida à apreciação do Diretor Superintendente do CEETEPS, em caráter de indicação (CEETEPS, 2022).

Em relação ao Conselho de Escola, o mesmo é eleito todo ano e segue a conformação de acordo com o quadro abaixo (CEETEPS, 2022):

Quadro 5: Quadro funcional do Conselho de Escola

	Função	Nome
Comunidade escolar	a) Diretor, presidente nato	
	b) um dos coordenadores de curso	
	c) um dos professores	
	d) um dos servidores técnicos administrativos	
	e) um dos pais de alunos	
	f) um dos alunos	
Comunidade extraescolar	a) Representante de órgão de classe	
	b) representante dos empresários, vinculado a um dos cursos	
	c) aluno egresso atuante em sua área de formação	
	d) representante do poder público municipal	
	e) representante de organizações não governamentais	
	f) representantes de entidades assistenciais	
	g) representantes de demais segmentos de interesse da escola	

Fonte: Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Deliberação CEETEPS nº 87, 8/12/2022.

A composição do Conselho de Escola é realizada em assembleia aberta e ocorre em data marcada e com divulgação para comunidade escolar. Cada cargo terá um mandato de um ano e não existe suplente para os cargos/funções.

Em relação aos demais funcionários da escola, como professores e coordenadores de curso, são indicados dentro do quadro docente, pela direção da escola, sendo que a função de professor coordenador pedagógico, após aprovação em processo seletivo, terá o seu projeto

avaliado pela direção da escola, caso seja aprovado poderá ser designado à função pela direção da unidade de ensino.

Os colegiados discentes, como o Grêmio Estudantil, por exemplo, são incentivados pela gestão da escola, com o objetivo de estreitar os canais de comunicação entre os grupos de interesses da escola e o corpo discente, também como forma de promover integração entre os próprios estudantes (PPP, 2022).

Frente ao exposto, foi possível inferir que existe um processo de participação de diferentes grupos de interesses nos processos de escolha da direção da escola, bem como em relação à nomeação dos vários membros que compõem o Conselho de Escola. O fomento em relação à criação dos Grêmios Estudantis, eleito por meio da participação dos diversos atores da escola, também indica a possibilidade de integração e participação dos discentes em projetos e atividades da unidade escolar.

Inferiu-se, também, que a existência de uma pirâmide hierárquica e divisão do trabalho parcelada, aproxima a gestão escolar ao modo de gestão tecnoburocrático, o que ocorre concomitantemente a formas de participação – Conselho de Escola, Grêmios Estudantis, por ex. – de alguns *stakeholders* nos processos de gestão e nas atividades promovidas pela escola, o que se pode configurar como elementos do modo de gestão participativo.

Durante o processo de observação direta, verificou-se as estratégias, bem como metodologias para integração e participação dos *stakeholders* em atividades propostas pela escola, como as reuniões com os colegiados, mas também, em cada uma das seções da escola, observou-se a especialização de tarefas e uma divisão do trabalho bem definidas.

3.6 Organização do trabalho

Este item está relacionado a influência dos *stakeholders* na organização do trabalho na escola.

3.6.1 Influência dos stakeholders na organização do trabalho na escola

Durante a leitura do PPP (2022), foi possível verificar a realização de reuniões de pais e professores, organizadas de forma prévia e estabelecidas em calendário escolar, com objetivo de discutir a importância da qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, com vistas garantir a qualidade da educação ofertada pela escola.

Na reunião de pais e mestres realizada no mês de novembro, referente ao quarto bimestre, foi possível observar e acompanhar que, apesar dos esforços em envolver e fomentar

a participação dos pais, esta participação ainda pode ser melhorada, principalmente em relação às famílias dos jovens que precisam de um acompanhamento mais particularizado e sistemático de forma a garantir sua aprendizagem.

Na tentativa de promover a participação dos pais e/ou familiares, durante a observação direta, verificou-se que a Professora Coordenadora Pedagógica e a Professora Coordenadora de Curso entraram em contato com os familiares dos estudantes que precisavam de mediação em relação às dificuldades de aprendizagem, além de questões referentes ao comportamento e assiduidade. Nas entrevistas, foi possível verificar a visão que as integrantes da gestão escolar têm em relação a essa ação:

[...] para envolver os pais... utilizamos vários meios, desde as reuniões até mesmo telefonemas e *WhatsApp*. (Professora coordenadora pedagógica, 2022)

Por meio da observação direta, foi possível acompanhar a Professora Coordenadora Pedagógica em reunião com uma mãe, com objetivo de discutir questões referentes a dificuldades em relação à aprendizagem, bem como no aspecto comportamental em algumas aulas.

Em relação às famílias, durante alguns eventos da escola – Festa Junina, Etec de Portas Abertas, Semana Paulo Freire e Interclasses – foi possível observar, também, uma considerável participação à sua plena realização, quer seja ajudando na divulgação, organização dos espaços e até mesmo no transporte de materiais decorativos, por exemplo.

Ainda no PPP (2022), constatou-se a organização prévia – constante no calendário escolar – de reuniões bimestrais com o corpo docente. Essas reuniões são destinadas a discussões sobre suas concepções acerca da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem ofertada pela escola, bem como para o planejamento pedagógico.

Durante o processo de observação direta, foi possível acompanhar uma dessas reuniões, constatando-se que parte dos professores participam da reunião expondo suas observações e propondo sugestões e estratégias para melhoria constante dos processos de ensino e aprendizagem.

Na citada reunião, em relação ao método e no que diz respeito às inter-relações entre os cargos, observou-se que em determinado momento da reunião os professores foram divididos em grupos, o critério utilizado foi reuni-los a partir de diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de possibilitar troca de conhecimentos e experiências, bem como fomentar a

construção de projetos e ações pedagógicas entre as diferentes áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares.

Nas visitas realizadas na escola, verificou-se que a maioria dos professores buscam na coordenação pedagógica e na coordenação de curso diálogos e trocas em relação, por exemplo, a estratégias pedagógicas que possibilitem melhoria nos processos de aprendizagem dos estudantes, ou ainda, colocando-se à disposição para mediar conflitos que envolvam discentes ou outros docentes.

Em relação ao Grêmio Estudantil, apreende-se como um importante colegiado que tem como objetivo, também, possibilitar a participação e envolvimento do corpo discente na organização do trabalho na escola.

Durante a observação direta, foi possível acompanhar três reuniões entre membros do Grêmio e da gestão escolar, com objetivo de organizar o uso da quadra com práticas esportivas no horário do almoço – doze horas e quinze minutos até treze horas e quinze minutos – para promoção de jogos que possibilitassem uma integração entre discentes do período da manhã e discentes do período da tarde. Ao final da terceira reunião, os estudantes apresentaram aos uma tabela com quais jogos seriam realizados em cada dia da semana e os professores que se voluntariaram para acompanhá-los no período de uso da quadra. A proposta do Grêmio foi aceita e autorizada pela gestão escolar.

Frente ao exposto, verificou-se que existe um certo envolvimento dos *stakeholders* na organização do trabalho da escola. Dentre esses grupos de interesses, destaca-se, aqui, funcionários da escola, pais e familiares dos estudantes. Infere-se, assim, uma influência desses diferentes atores nas práticas de gestão da escola, revelando uma consonância entre o modo de gestão prescrito – o quanto possível – e o modo de gestão real (CHANLAT, 1995), aproximando a gestão escolar ao modo de gestão participativa (*IDEM*) e ao princípio da gestão democrática na escola (LÜCK, 2009).

3.7 Políticas de gestão de pessoal

Nesta seção, discute-se sobre as políticas de gestão pessoal na escola, nos seguintes aspectos: aperfeiçoamento de pessoal, avaliação de desempenho e atividades integrativas promovidas pela escola.

3.7.1 Políticas de gestão de pessoal na escola

Durante a leitura do PPG (2022) e do PPP (2022), foi possível verificar que para a escola os aspectos mais importantes referentes a política de gestão de pessoal, estão relacionados a atividades integrativas promovidas pela escola e à formação continuada dos profissionais da unidade de ensino.

Os aspectos da política de gestão de pessoal acima citados, foram encontrados explicitamente nos documentos internos da escola. Esses aspectos também foram observados nas visitas realizadas e nas conversas informais com membros da equipe gestora.

No que se refere a questões didático-pedagógicas e inter-relacionais, verificou-se tanto por meio da leitura dos documentos institucionais, quanto pela observação direta, ações para

[...] organizar diversos eventos que proporcionem a integração entre os envolvidos nesta/com esta Etec, como a Semana Paulo Freire, Interclasses, Festival de Música, Festa Junina, Etec de Portas Abertas e semanas comemorativas à cada área. (PPG, 2022, p. 3)

Ainda em conformidade com o PPP (2022), verificou-se a importância dada a integração entre os grupos de interesses da escola, uma vez que, entre outras ações, o “projeto visa uma integração entre os membros da escola e comunidade em que ela se insere, para que possam conhecer melhor uns aos outros” (PPP, 2022, p. 5).

O mesmo documento expressa como meta “aumentar oportunidades internas na unidade e na instituição”, sendo que, para tal, a Coordenação Pedagógica e a Coordenação de Curso recebem da Direção a incumbência de capacitar os docentes frequentemente, conforme seu plano de trabalho. As capacitações oferecidas pela Administração Central do CEETEPS são essenciais para este fim, e também devem ser constantemente informadas aos docentes.

Em conversas informais com a diretora da escola, foi constatado que o catálogo de capacitações oferecidas pelo CEETEPS é divulgado ao corpo docente por meio de diálogos e por meio de redes sociais internas (grupo de *WhatsApp*).

Durante o processo de observação direta, foi possível perceber que faz parte da pauta de alguns docentes, nos horários de entrada e saída, bem como nos intervalos, comentários sobre as capacitações ou mesmo partilha daqueles que participaram de alguma capacitação promovida pelo CEETEPS.

Consta no PPP (2022), dados importantes verificados a partir do Sistema de Avaliação Institucional (WebSAI), criado pela área de planejamento da Administração Central do CEETEPS, que avalia todas as Etecs e Fatecs anualmente, por meio de mecanismos que coletam informações entre a comunidade acadêmica, pais de alunos e egressos.

Esse sistema avalia os processos de funcionamento das unidades de ensino, seus resultados e “impactos” na realidade social na qual a instituição se insere. Desse modo foi possível constatar que no WebSai 2021, houve a participação de 51 docentes que responderam à pesquisa e, destes, 78,44% consideram que a escola oferece a oportunidade para participar em eventos externos relacionados à sua área de atuação, 5,88% responderam que não é oferecido esta oportunidade pela escola e 15,68% não souberam opinar sobre esse assunto (PPP, 2022).

No entanto, cabe refletir que existe uma preocupação por parte da gestão escolar em relação ao número de professores que participam das capacitações:

Objetiva-se aumentar em 20% o número de docentes em capacitação no CPS até 2022. O número de docentes desta Etec que realizam capacitação no CPS aumentou em cerca de 30% nos últimos anos. Contudo, este número precisa se elevar e a Coordenação Pedagógica e a Orientação Educacional fará esta articulação para as devidas ofertas. Objetivo relacionado: Aperfeiçoar a qualidade dos cursos técnicos para que atendam a busca por mão de obra qualificada por parte do arranjo produtivo. (PPP, 2022, p. 79)

Em relação à gestão dos profissionais da escola, de forma institucional existe a Deliberação CEETEPS N° 62 de 22-10-2020, específica que Regulamenta a Evolução Funcional – progressão dos empregados públicos e servidores estatutários do CEETEPS (CEETEPS, 2020). No artigo 2º da citada deliberação, esclarece-se que a

[...] progressão é a passagem dos empregados públicos, ocupantes de empregos públicos permanentes, e dos servidores públicos estatutários, ocupantes de funções efetivas, de um grau para outro imediatamente superior dentro de uma mesma referência da respectiva classe, após o cumprimento de 2 (dois) anos de efetivo exercício e obtenção de resultado igual ou superior a 75% em cada uma das 2 (duas) avaliações de desempenho, consecutivas ou não. (CEETEPS, 2020, p. 1)

Ainda em referência a citada deliberação, agora em seu capítulo II – dos critérios para a realização da progressão, em seu Artigo 3º, especifica-se que durante o período de cumprimento de 2 (dois) anos de efetivo exercício, para os fins de progressão, os empregados públicos e servidores públicos estatutários farão 2 (duas) avaliações de desempenho, sendo 1 (uma) avaliação por ano, que corresponderá ao período de 1º de julho de um ano a 30 de junho do ano subsequente (CEETEPS, 2020). O Artigo 4º deixa claro que para os fins de avaliação de desempenho, serão levados em conta os seguintes instrumentos, com seus respectivos pesos: em relação aos Professores - avaliação do superior imediato: 45%; b - autoavaliação: 15%; c -

atualização profissional: 40%. Para o grupo de Técnicos e Administrativos: a - Avaliação do superior imediato: 45%; b - Autoavaliação: 15%; c - Clientes internos: 10%; d - Atualização profissional: 30%. Referente ao Grupo de Gestores (Comando): a - Avaliação do superior imediato: 45%; b - Autoavaliação: 15%; c - Avaliação da equipe de trabalho: 10%; d - Atualização profissional: 30% (CEETEPS, 2020).

Acerca dos resultados da avaliação de desempenho, no Artigo 19, fica claro que a Unidade de Recursos Humanos (URH, órgão da Administração Central), após a conclusão das avaliações dos empregados públicos e dos servidores públicos estatutários, deverá disponibilizar relatório individual, com resultado final da Avaliação de Desempenho, contendo a ponderação entre superior imediato, auto avaliação, avaliação do cliente interno, avaliação da equipe de trabalho, quando for o caso e atualização profissional (CEETEPS, 2020).

Em conversas informais com a diretora da escola, evidenciou-se que o processo recebe muita atenção por parte dos membros da gestão escolar, desde os ritos ordinários de divulgação, previstos pelo próprio CEETEPS, até mesmo as orientações formais e informais aos docentes com maiores dificuldades com procedimentos burocráticos institucionais.

Na leitura dos documentos institucionais da escola – PPG (2022) e PPP (2022) –, não se identificou nenhum tipo ou mecanismo de avaliação interno criado e aplicado pela própria unidade de ensino em relação aos funcionários.

Dito isso, compreende-se que as atividades de maior importância para os membros da equipe gestora estão relacionados a atividades integrativas promovidas pela escola e à formação continuada dos profissionais da unidade de ensino.

Constatou-se que existe uma preocupação em promover a participação e adesão dos diversos grupos de interesses nas atividades promovidas pela escola. No entanto, apesar do prescrito, na realidade existem dificuldades em envolver e fomentar a participação de alguns *stakeholders* externos, tais como entidades sociais, entidades governamentais e comunidade ao redor da escola.

Em relação à formação continuada dos profissionais da unidade de ensino, existe uma meta a ser alcançada para aumentar os índices de participação do corpo docente no programa de capacitação profissional da Administração Central do CEETEPS.

De um modo geral, considera-se que os esforços da equipe gestora em relação à integração e participação, são consideráveis. Essa atuação, de certa forma, pode contribuir para promover uma aproximação entre a gestão da escola e os modos e gestão participativa (CHANLAT, 1995; LÜCK, 2009).

3.8 Sistema de controle e avaliação de resultados

No presente tópico, são apresentadas algumas orientações voltadas ao controle de assiduidade dos estudantes, bem como orientações acerca da realização das atividades de ensino e avaliação, com objetivo de verificar o desempenho discente.

3.8.1 Sistema de controle e avaliação de resultados na/da escola

Durante a leitura do PPP (2022), identificou-se o estabelecimento de ações e estratégias para garantir a melhoria de índices relacionados a frequência e permanência dos estudantes na escola. Dentre essas ações/estratégias, a unidade escolar emprega os projetos de Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional, para fins de acompanhamento, bem como incentivo de atividades que instiguem o estudante a concluir o curso, tais como verificação de atividades interdisciplinares, metodologias diferenciadas que possam ir ao encontro das necessidades particulares do discente, aumento de aulas práticas, palestras, reuniões periódicas com representantes de turmas e fomento para envolvimento com os eventos da escola.

Além disso, fica exposto que toda a equipe de coordenação “unindo forças com a Secretaria Acadêmica e Corpo Docente acompanham a frequência do estudante e o aciona se houver ausências, visando evitar o déficit de aprendizado e a evasão” (PPP, 2022, p. 24).

Em conversas informais com a diretora da escola, ficou explicitado a existência de fatores muito delicados no combate à evasão escolar, como a opção pelo trabalho e até mesmo dificuldades relacionadas com o transporte e/ou localização, por exemplo.

Destaca-se, aqui, que o acompanhamento dessas ações, por parte da direção da escola, acontece por meio de reuniões semanais com os outros membros da equipe gestora, além de encontros com os estudantes, conforme prescrito no PPP (2022), o que foi possível ser confirmado por meio da observação direta.

Duas estratégias são tidas como importantes para diminuir a evasão, e ao mesmo tempo, manter aspectos participativos e democráticos dentro do espaço escolar. A primeira é a convocação de reuniões mensais com representantes de salas e do grêmio estudantil com a coordenação pedagógica e coordenação de curso. Por meio desse encontro regular, são debatidas as demandas trazidas pelos estudantes, além de espaço para sugestões de atividades técnicas como visitas, práticas, palestras, entre outras. A segunda estratégia “é a ação didático-pedagógica do docente que envolva seu componente curricular bem como outro (s), na intenção de deixar o processo de aprendizagem mais acolhedor e significativo para nosso estudante” (PPP, 2022, p. 24).

Em relação aos processos e avaliação, de acordo com o prescrito no PPP (2022), deverá ser compreendida e construída como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, deste modo, sua realização deverá se dar de forma contínua por meio de diferentes instrumentos, de modo a possibilitar ao discente “desenvolver e se apropriar de conhecimentos sociais, científicos e culturais, assim como ao docente de conhecer o resultado de suas ações didáticas” (PPP, 2022, p. 14).

Nos momentos de conversas informais com membros da gestão escolar, foi possível compreender que no início do ano letivo de 2022, de acordo com a diretora da escola, foi realizada uma reunião pedagógica inicial, por meio da qual a coordenação pedagógica salientou a importância da aplicação de uma avaliação diagnóstica, especialmente pela necessidade de readaptação ao ambiente presencial de aprendizagem, decorrente da utilização do ensino remoto emergencial, devido ao contexto da pandemia de COVID-19. Ainda de acordo com a gestora, foram discutidos conceitos e formas de organizar as atividades com os professores.

Destaca-se, também, que o sistema de avaliação segue as instruções do Capítulo VII, artigo 74 do Regimento Comum das Escolas Técnicas (Deliberação CEETEPS Nº 87, de 8-12-2022), deste modo, o sistema de avaliação objetiva: I - diagnosticar competências prévias e adquiridas, as dificuldades e o rendimento dos alunos; II - orientar o aluno para superar as suas dificuldades de aprendizagem; III - subsidiar a reorganização do trabalho docente; IV - subsidiar as decisões do Conselho de Classe para promoção, retenção ou reclassificação de alunos; V - compor indicadores para subsidiar a gestão pedagógica da unidade escolar (CEETEPS, 2022).

No artigo 75 da citada deliberação, entende-se que a verificação do aproveitamento escolar do aluno compreenderá a avaliação do rendimento e a apuração da frequência, observadas as diretrizes estabelecidas pela legislação (CEETEPS, 2022).

Frente ao exposto, é possível apreender a importância atribuída à participação de membros da equipe gestora, docentes, estudantes e pais no controle de assiduidade, bem como nos processos avaliativos.

A partir do PPP (2022), foi possível constatar que as avaliações externas também balizam os resultados da escola e, deste modo, foi possível perceber que a gestão dos resultados educacionais ocorre por meio da análise de índices externos oriundos de avaliações em larga escala, como o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Os estudantes que realizam esses exames são aqueles matriculados no terceiro ano. Os resultados dessas avaliações externas apresentam-se como satisfatórios (PPP, 2022), até o momento da pesquisa.

O Sistema de Avaliação Institucional (WebSAI), já citado nesta pesquisa, aplicado em 2021, demonstrou que 24,79% dos estudantes responderam que todos os docentes estimulam a participação nas aulas, 36,06% responderam que grande parte dos docentes estimulam a participação nas aulas, 34,36% apontaram que alguns docentes estimulam a participação nas aulas, sendo que apenas 4,79% sinalizaram que não são estimulados a participar das aulas.

Sobre gostar de assistir as aulas do curso, 24,56% dos estudantes indicaram que sim, gostam de assistir todas as aulas, 36,64% apontaram que gostam de assistir a maioria das aulas, 33,94% responderam que gostam de assistir algumas aulas e 4,86% que não gostam de assistir as aulas do curso (PPP, 2022).

Em 2021, houve a participação de 4 coordenadores que responderam o questionário WebSai, dos quais 25% consideram que grande parte dos docentes viabilizam a participação de projetos interdisciplinares, 75% consideram que alguns docentes viabilizam a participação de projetos interdisciplinares (PPP, 2022).

Ainda no que se refere a ideia de qualidade da educação oferecida pela escola, não se identificou instrumento utilizado para aferir o percentual de satisfação das famílias em relação a esta questão.

Diante do exposto, percebe-se que existe uma influência de alguns *stakeholders* na categoria analisada, tais como docentes, estudantes e pais, principalmente no controle da assiduidade e nos processos avaliativos internos, enquanto que entes governamentais (estadual e nacional), gestores e corpo discente, encontram-se mais direcionados nas avaliações externas e na avaliação da qualidade de ensino, de forma respectiva. Desse modo, assume-se que a gestão escolar se aproxima do modo de gestão participativa (CHANLAT, 1995; LÜCK, 2009), referente ao quesito em análise.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se na literatura que a Teoria dos *Stakeholders* tem se constituído em um importante referencial teórico para análises e decisões estratégicas para gestores que tem como objetivo engajar os diferentes grupos de interesses nos planos de ações das organizações, entendendo a importância da identificação dos diversos atores bem como suas necessidades e anseios.

A escola, entendida tanto como organização formal (com objetivos, recursos etc.) quanto social (atividade de organizar e agir), sob a responsabilidade dos atores sociais que a compõe, pode-se assumir como relevante e pertinente a adoção de uma perspectiva teórica baseada em *stakeholders*, de modo a compreender como ocorrem as práticas de gestão escolar e sua relação com os vários grupos de interesses da(s) unidade(s) de ensino.

Como foi possível constatar nesta investigação, estudos têm contemplado a abordagem de *stakeholders* voltados às práticas de gestão no âmbito educacional, principalmente no ensino básico e superior. Contudo, constata-se uma certa sub-representação de pesquisas dirigidas à EPT, em geral, bem como à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em particular.

Nesse sentido, o presente estudo pretendeu contribuir com a gestão escolar de uma escola técnica estadual da rede pública de Educação Profissional do Estado de São Paulo, o CEETEPS, a partir de um olhar baseado na abordagem teórica de *stakeholders*.

A pergunta motriz da pesquisa foi a seguinte: Como se configuram as práticas de gestão de uma escola técnica estadual (no Estado de São Paulo), sob o enfoque dos seus grupos de interesses internos?

Em relação aos objetivos da escola (traços aproximativos do modo de gestão da escola), foi possível apreender – por meio dos documentos institucionais (PPG e PPP) – que se encontram alicerçados no oferecimento de qualificação profissional, bem como na promoção de uma integração entre os membros da escola e comunidade em que a unidade de ensino se encontra inserida. As entrevistas revelaram um entendimento dos objetivos da escola voltados, primordialmente, à formação de qualidade dos discentes. Por outro lado, aspectos relacionados à promoção de integração com os vários grupos de interesses internos e comunidade externa, não foram enfatizados pelos participantes das entrevistas.

Portanto, em relação aos objetivos da escola, verificou-se uma certa dissonância entre o modo de gestão prescrito e o modo de gestão real, o que pode ensejar esforços para maior alinhamento entre o prescrito e o real.

Em relação aos objetivos dos *stakeholders*, nota-se maior consonância entre os objetivos traçados nos referidos documentos institucionais, comparativamente com o entendimento que os membros da equipe gestora tem acerca dos objetivos dos *stakeholders* da escola. Nesse ponto, verifica-se uma aproximação entre o modo de gestão prescrito e o modo de gestão real.

Ainda no que se refere aos objetivos dos *stakeholders*, percebe-se que algumas respostas atribuíram maior relevância a alguns grupos em relação aos demais atores da comunidade escolar. Teoricamente, apesar de ser recomendado identificar os *stakeholders* primários e secundários, isso não deve dificultar/impedir possíveis alinhamentos entre os processos de identificação e valorização dos diversos grupos de interesses, com vistas mesmo de torná-los participantes dos processos de gestão da escola e, portanto, de aproximar ainda mais a comunidade escolar ao modo de gestão participativa e ao princípio da gestão democrática.

Na categoria “valores e filosofia de gestão”, inferiu-se que os valores declarados (documentos) da escola são “liberdade”, “solidariedade”, “igualdade”, “respeito” e “responsabilidade no desenvolvimento do ensino”, sendo que o “trabalho coletivo” e “ensino de qualidade” também foram identificados, mas de forma implícita (entrevistas). Nessa direção, compreende-se que tanto os valores declarados quanto aqueles que se apresentam implicitamente nos discursos, têm importância na prática social do cotidiano da comunidade escolar.

Em relação à filosofia de gestão, esta é balizada pela busca por uma integração, participação e diálogo entre os diversos atores que compõe a comunidade escolar, conforme se apresenta nos documentos institucionais utilizados na investigação. As entrevistas revelaram, por sua vez, que os membros da equipe de gestão empenham esforços para promover ações que possibilitem o envolvimento dos diversos membros da comunidade escolar nas práticas de gestão da escola. Verificou-se, desse modo, uma aproximação com o modo de gestão participativa, além de um alinhamento entre o modo de gestão prescrito e o modo de gestão real.

Na categoria “condições de trabalho na escola”, de um modo geral, verificou-se que existe compromisso da gestão escolar em relação às condições de trabalho dos discentes e demais funcionários da unidade de ensino. Tal entendimento se deve ao fato de as condições serem adequadas e organizadas para atender as diversas necessidades dos diferentes grupos de interesses, o que não quer dizer, contudo, que não possa haver melhoria no quesito em questão.

Ao analisar a importância dada a cada grupo de interesses, evidenciou-se uma certa tendência dos participantes da pesquisa em enfatizar o que se poderia chamar de “*stakeholders* internos da escola”, o que, por um lado, não chega a ser necessariamente negativo, porém, por outro, tal postura pode sugerir uma abordagem de gestão escolar que não considere –

suficientemente – aspectos relevantes para o aprimoramento da dinâmica externa da escola e a própria complexidade da relação organização-sociedade. Compartilha-se, aqui, que a identificação dos *stakeholders* – sejam internos/externos ou mesmo primários/secundários – e a consonância em relação à importância legada aos diferentes atores da escola, possibilitaria um alinhamento nas relações entre a organização-escola e seus respectivos grupos de interesses.

Referente a relação dos *stakeholders* com os processos de gestão, verificou-se que a busca por uma prática dialógica e a criação e sistematização de mecanismos de comunicação entre os grupos de interesses internos, aproximam as práticas de gestão da escola ao modo de gestão participativa, uma vez que se procura envolver diferentes atores, por exemplo, em processos de tomada de decisões, estabelecimento de metas etc., o que sugere um processo de gestão escolar cada vez mais dinâmico e democrático. Novamente, um olhar com vistas a melhoria desse quesito, também poderia ser bem-vindo.

Do ponto de vista da contribuição teórica, acredita-se que este estudo contribui para a ampliação da reflexão e do debate sobre a prática da gestão escolar à luz da Teoria dos *Stakeholders*, principalmente ao focalizar uma modalidade educativa ainda pouca abordada neste campo, a EPT.

Em termos da prática de gestão, a pesquisa contribui para uma abordagem de gestão escolar baseada em *stakeholders*, o que requer mecanismos/práticas de diálogo e engajamento dos grupos de interesses da escola.

Com vistas a estudos futuros, sugere-se realizar pesquisas que envolvam outros atores internos da comunidade escolar (por ex., professores, estudantes, funcionários), além de *stakeholders* externos.

REFERÊNCIAS

- ALSOS, G. A.; HYTTI, U.; LJUNGGREN, E. *Stakeholder theory approach to technology incubators. International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, v. 17, n.6, p. 607-625, 2011.
- ATKINSON, A. A.; WATERHOUSE, H. H.; WELLES, R. B. A Stakeholder Approach to Strategic Performance Management. *Sloan Management Review*, n. 38, p. 25-37, 1997.
- AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 30, n. 2, p. 335-344, 2004.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BESSA, O. S. P. **O papel dos stakeholders na valorização da educação pública: Programa piloto para a escola CAIC Maria Alves Carioca (Fortaleza-CE)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- BIRCH, K.; PEACOCK, M.; WELLEN, R.; HOSSEIN, C. S.; SCOTT, S.; SALAZAR, A. Corporate responsibility. In: BIRCH, K. et al. (Eds.). **Business and Society: A critical introduction**. London (UK): Zed Books, 2017.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão a educação: município e escola. In: FERREIRA, N. S; AGUIAR, M. A. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 06 jan. 2021. Seção 1, p. 19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- BRENNER, S. N.; COCHRAN, P. The Stakeholder Theory of the firm: implications for business and society theory and research. In: J. F. Mahon. **Proceedings of the International Society for Business and Society**. Sundance: Utah, 1991.
- BUI, V. Q. Stakeholder identification in Vietnamese private higher education institutions. **International Journal of Learning and Teaching**, Vitoria-Gasteiz, v. 3, n.1, p. 57-62, 2017. Disponível em: <http://www.ijlt.org/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=122&id=561>. Acesso em: 28 mar. 2021.

CALDERÓN, A. I.; FEDRE, J. P. José Querino Ribeiro: o fayolismo na administração escolar e a defesa da eficiência dos serviços educacionais. **RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 585-604, mai./ago. 2016.

CARROLL, A. B. **Business and society: ethics and stakeholder management**. Cincinnati: South-Western, 1993.

CASTRO, L. R.; VASCONCELOS, F. Gestão participativa e democrática como aposta de qualidade na educação da escola pública. **Evidência**, Araxá, v. 8, n. 8, p. 15-40, 2012.

CEE (Conselho Estadual de Educação). **Deliberação CEE n 207/2022**. Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2018/1301925-18-CEE-13-16-Delib-162-Indic-169-18-alterada.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). **Deliberação CEETEPS 87, de 08 de dezembro de 2022**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum-etec/> Acesso em: 10 jan. 2023.

CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). **Deliberação CEETEPS 62, de 22 de janeiro de 2020**. Regulamenta a Evolução Funcional – progressão dos empregados públicos e servidores estatutários do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS. Disponível em: <https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/10/2021/06/Deliberacao-Ceeteps-62-2020.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CHANLAT, J. F. Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In: DAVEL, E.; VASCONCELLOS, J. (Orgs.). **Recursos humanos e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CLARKSON, M. B. E. A Stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance. **Academy of Management Review**, v. 20, n. 1, p. 92-117, 1995. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/AMR.1995.9503271994>. Acesso em: 22 jul. 2021.

COSTA, D. M.; PAIVA, R. V. C. Pós-graduação no Brasil: perspectiva e percepções a partir da visão de seus *stakeholders*. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 13, n. 1, p. 72-88, 2021.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DONALDSON, T.; PRESTON, L. E. The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence and Implications. **Academy of Management Review**, v. 20, n. 1, p. 65- 91, 1995.

DOURADO, L. F. Gestão da educação escolar. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

DUBE, Z. H. G. W. **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 (Doutorado em Filosofia). Universidade de KwaZulu-Natal (África do Sul), 2016.

FREEMAN, R. E. **Strategic Management: A Stakeholder Approach**. Boston: Pitman, 1984.

FREEMAN, R. E. The stakeholder approach revisited. **Zaeitschrift Fuer Wirtschafts-und Unternehmensethic**, v. 5, n. 3, p. 228-241, 2004. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/34707/ssoar-zfwu-2004-3-freeman-The_stakeholder_approach_revisited.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 ago. 2021.

FREEMAN, R. E.; HARRISON, J. S.; WICKS, A. C.; PARMAR, B. L.; DE COLLE, S. **Stakeholder Theory: The State of The Art**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

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

FREEMAN, R.E. Divergent stakeholder theory. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 2, p. 233-236, 1999.

FREITAS, K. S. Uma inter-relação: Políticas públicas gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em aberto**, v. 17, n. 72, p. 47-59, 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GESSER; G.A.; OLIVEIRA; C. A.; ROCSZANSKI; C. R. M.; MELO, P.A. Governança universitária e relacionamento com os stakeholders: A visão dos gestores. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 162, p. 2-21, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K; BANDEIRA-DE-MELLO, R. B.; SILVA, A. B. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**. Paradigmas, Estratégias e Métodos. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995b.

GOMES, R. C.; BISPO, F. C. S. Os papéis do stakeholders na formulação do Pronatec. **Revista da Administração Pública**, v. 52, n. 6, p. 1258-1269, 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/77399/74147> Acesso em: 05 out. 2022.

HARRISON, J. S.; BOSSE, D. A.; PHILLIPS, R. A. Managing for Stakeholders, Stakeholder Utility Functions and Competitive Advantage. **Strategic Management Journal**, v. 31, n. 1, p. 58 - 74, 2010.

KEMPER, A.; MARTIN, R. After de fall: The global financial crisis as a test of corporate social responsibility theories. **European Management Review**, v. 7, p. 229-239, 2010. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1057/emr.2010.18>. Acesso em: 19 ago. 2021.

LANGRAFE, T. F.; BARAKAT, S. R.; STOCKER, F.; & BOAVENTURA, J. M. G. A stakeholder theory approach to creating value in higher education institutions. **The Bottom Line**, v. 33, n. 4, p. 297-313, 2020.

LANGRAFE, T. F.; FISCHMANN, A. A.; BOAVENTURA, J. M. G.; MEIRELES, F. R. S. Desempenho social corporativo em Instituições de Ensino Superior: a visão dos gestores sobre os stakeholders. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 1-55, 2020a.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021.

LIMA, L. C. Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. **Cadernos de Ciências Sociais**, Portugal, n. 14, p. 119-139, 1994.

LIMA, L. C. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, 2018.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

MACHADO, M. M. Educação profissional de nível tecnológico: considerações sobre gestão educacional e o relacionamento IES-sociedade. **Seminário Internacional de Tecnologia, Educação e Sociedade – gestão criativa e formação profissional contemporânea**, Faculdade de Tecnologia [Fatec] de Itaquaquecetuba, São Paulo, 29 a 31 de março de 2021a.

MACHADO, M. M. Responsabilidade social da educação superior, extensão e relacionamento IES-sociedade: diálogo com a Educação Profissional e Tecnológica. **VII CBEO – Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais**, Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais – SBEIO, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 21 a 24 de setembro de 2021b.

McVEA, J.F.; FREEMAN, R.E. A Names-and-faces approach to stakeholder management: How focusing on stakeholders as individuals can bring ethics and entrepreneurial strategy together. **Journal of Management Inquiry**. v. 14, n 1, p. 12-37, 2005.

MAINARDES, E. W., DESCHAMP, M., TONTINI, G. Percepções dos Stakeholders sobre a qualidade de uma instituição de ensino superior. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)**, Campo Largo, v. 8, n. 1, p. 90-105, 2009.

MAINARDES, E. W.; ALVES, H.; RAPOSO, M.; DOMINGUES, M. J. C. S. D. Quem são os *stakeholders* de uma Universidade. **VI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD** (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração) Florianópolis, Santa Catarina, 23 a 25 de maio, 2010. Disponível em: http://anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MTE0NzE=. Acesso em: 12 ago. 2021.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC, 2004.

MANZINI-COVRE, M. L. **No caminho de Hermes e Sherazade: cultura, cidadania e subjetividade**. Taubaté: Vogal, 1996.

MANZINI-COVRE, M. L. **O que é cidadania**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MANZINI-COVRE, M. L.; MACHADO, M. M. Mudança, crise de sentido na organização e cidadania. In MANZINI-COVRE, M. L. (Org.). **Mudança de sentido, sujeitos e cidadania: novos paradigmas em ciências sociais**. São Paulo: Expressão e Arte, 2005.

MATEMBA, Y. H.; GRANT, L. Stakeholders and Educational Readjustment in Scotland. In Boufoy-Bastick, B. (Ed.) **The International Handbook of Cultures of Professional Development for Teachers: Comparative international issues in Collaboration, Reflection, Management and Policy**, Strasburg, France: Analytrics, p. 183-200. 2012.

MITCHELL, R. K; AGLE, B. R.; WOOD, D. J. Toward a Theory of Stakeholder Identification and Saliency: Defining the Principle of Who and What Really Counts. **Academy of Management Review**, v. 22, n. 4, p. 853-886, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/259247>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MOTT, M. Mudança e crise de sentido na organização: uma abordagem sócio-clínica. **Revista Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 176-191, jul./dez. 2010.

MOTTA, F. C. P. **Teoria das organizações: evolução e crítica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. G. **Teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOURA, E. O.; BISPO, M. S. Compreendendo a prática da gestão escolar pela perspectiva da sociomaterialidade. **Revista Organizações & Sociedade – O&S**, v. 28, n. 96, p. 135-163, 2021.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAIVA, F. J. **Gestão participativa: impactos sobre a produtividade organizacional**. Curitiba: Appris, 2016.

PARENTE, J. M. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 259–280, 2017.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28261>. Acesso em: 27 mar. 2021.

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

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/2121>. Acesso em: 27 mar.2021.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publication, 2002.

PEARCE, C. L.; WASSENAAR, C. L.; MANZ, C. C. Is shared leadership the key to responsible leadership? **Academy of Management Perspectives**, New York, v. 28, n. 3, p. 275-288, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5465/amp.2014.0017>. Acesso em: 29 mar. 2021.

PETEROSI, H. G. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional Tecnológica**. São Paulo: CEETEPS, 2014.

PHILLIPS, R. A. Stakeholder legitimacy. **Business Ethics Quarterly**, v. 13, n. 1, p. 25-41, 2003. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/business-ethics-quarterly/article/abs/stakeholder-legitimacy/F4E860A0C09F0EA0D09A25B4A30DCC6F>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PIOTROWSKA-PIATEK, A. External stakeholders of higher education institutions in Poland: Their identification and significance. **Education and Society**, Melbourne, v. 35, n. 1, p. 43-61, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7459/es/35.1.04>. Acesso em: 29 mar. 2021.

PLANO PLURIANUAL DE GESTÃO (PPG). Etec Prof. Carmine Biagio Tundisi, 2022, 141p. Localizado em: Acervo da Etec Prof. Carmine Biagio Tundisi.

PONTES, E. A. S. O professor ensina e o aluno aprende: questões teóricas no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. **Race - Revista de Administração**, v. 4, p. 111 - 124, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Etec Prof. Carmine Biagio Tundisi, 2022, 136p. Localizado em: Acervo da Etec Prof. Carmine Biagio Tundisi.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Pearson, 2005.

ROBBINS, S. P.; DECENZO, D. A. **Fundamentos de administração: conceitos essenciais e aplicações**. 4. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos – Revista Científica**, v. 6, n. 1, p. 25-42,

2004.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, S. P.; MACHADO, M. M. Gestão escolar e Teoria dos *Stakeholders*: fundamentos teóricos para uma abordagem na educação profissional. **XVI Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional, SIMPROFI - Produção de Conhecimento em Programas de Mestrado e Doutorado Profissionais: Experiências e Desafios**, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo – SP, Brasil, 24 e 25 de novembro, 2021a.

SANTOS, S. P.; MACHADO, M. M. Práticas de gestão escolar à luz da Teoria dos *Stakeholders*: fundamentos teóricos para uma abordagem na Educação Profissional e Tecnológica. **11a. Conferência FORGES - A Cooperação no Ensino Superior dos Países e Regiões de Língua Portuguesa perante os Desafios Globais**, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal – Portugal, Instituto Politécnico de Macau, Macau – China, 22 a 26 de novembro, 2021b.

SILVA, N. M.; HENRIQUES, S. Projetos educativos de escolas complexas: como construir? **Revista Interações**, n. 58, p. 256-281, 2021.

SILVEIRA, A. M. S.; YOSHINAGA, C. E.; BORBA, P. R. F. Crítica à Teoria dos *Stakeholders* como Função-Objetivo Corporativa. **Caderno de Pesquisas em Administração (USP)**, São Paulo, v. 12, n.1, p. 33-42, 2005. Disponível em: https://pesquisa-eaesf.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/claudia_emiko_-_critica.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

SINGH, A. S., FREITAS, V. A. F., VALADÃO JÚNIOR, V. M. Teoria dos stakeholders e práticas de gestão na escola pública básica: Um estudo de multicasos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 27, n. 83, p. 1-38, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4171>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4171>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SOARES, J. F. *et al.* **Escola eficaz: um estudo de caso de três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG, FAE, GAME: Fundação Ford, 2002.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.

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

TEIXEIRA, M. L. M.; DE DOMENICO, S. M. R. Fator humano: uma visão baseada em *stakeholders*. In TEIXEIRA, M. L. M., HANASHIRO, D. M. M., ZACCARELLI, L. M. (Org.). **Gestão do fator humano: uma visão baseada em stakeholders**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

TEODORO, W. L.; MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso. **Revista Eletrônica de Educação**, v.

15, p. 1-20, jan./dez. 2021.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

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

VIEIRA, F. N. F., SINGH, A. S., DE-CARLI, E. Gestão democrática e participativa em uma escola pública do estado do Paraná: uma análise a partir da perspectiva de seus *stakeholders* internos. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 5, n. 10, p. 47-61, 2020.

Disponível em:
https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6781. Acesso em: 22 abr. 2021.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA E OBSERVAÇÃO DIRETA COM OS GESTORES DA ESCOLA

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?

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA E OBSERVAÇÃO DIRETA COM OS GRUPOS DE INTERESSES DA ESCOLA

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?


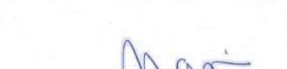
2.3 Você tem interesse em participar da gestão da escola? O que você acha que a escola pode fazer para ter a sua participação?

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?

ANEXO C – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. Nº 011/2022

1. PROTOCOLO Nº 014/2022	14/06/2022 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM: 21/06/2022
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Práticas de gestão escolar na educação técnica de nível médio: uma abordagem à luz da teoria dos stakeholders		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Stenio Pinheiro dos Santos		
Michel Mott Machado		
5. PARECER:		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>A responsabilidade pela obtenção e preservação das autorizações necessárias para a elaboração da pesquisa são de responsabilidade dos autores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa apresentado, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p> <p>Autorizar a elaboração da pesquisa pois atende às recomendações desta Comissão de Ética. Alertamos que esta pesquisa deve ser aprovada pela Cetec / CEETEPS. Portanto, o orientador deve encaminhar todos os documentos constantes deste processo, bem como este parecer, à Coordenação Geral da Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa para as providências.</p>		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Neide de Brito Cunha		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo		

ANEXO D – CARTA DE ANUÊNCIA – DIREÇÃO DA ETEC PROFESSOR CARMINE BIAGIO TUNDISI



Secretaria de
Desenvolvimento Econômico

Etec Professor Carmine Biagio Tundisi

CARTA DE ANUÊNCIA – Etec Professor Carmine Biagio Tundisi

A Etec Professor Carmine Biagio Tundisi, localizada na Av. Prefeito Antonio Julio de Toledo Garcia Lopes nº 200, Jd Cerejeiras, Atibaia/SP, CNPJ:62823257/0147-46, aqui representada por Denize Carolina Auricchio Alvarenga da Silva, Diretora de Escola Técnica, vem através desta dar anuência a realização da pesquisa/trabalho de campo nesta unidade de ensino do professor Stenio Pinheiro dos Santos.

A referida pesquisa, intitulada Práticas de Gestão Escolar na Educação Técnica de Nível Médio: uma abordagem à luz da Teoria dos *Stakeholders* sob a orientação do Prof Dr. Michel Mott Machado, faz parte do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional e tem como procedimentos a utilização de “Roteiro de entrevista e observação direta com os gestores das escolas” e “Roteiro de entrevista e observação direta com os grupos de interesses da escola” incluindo Coordenador/a pedagógico/a; coordenador/a de curso; ATA (Assistente técnico-administrativo) e Assistente administrativo (auxiliar de serviços).

Sigo à disposição para os esclarecimentos necessários.

Atibaia, 26 de julho de 2022.

Cordialmente,

Denize Carolina Auricchio Alvarenga da Silva Rg 24734767
Diretora de Escola Técnica

APÊNDICE**APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AVALIAÇÃO – COMISSÃO DE ÉTICA**

São Paulo, ____ de _____ de 2022

À Comissão de Ética da
Unidade de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza

Solicitamos à Comissão de Ética desta instituição que avalie meu projeto de pesquisa bem como o instrumento a ser utilizado e seu respectivo TCLE.

Seguem, portanto, anexos:

- TCLE
- Projeto de Pesquisa
- Instrumento de Pesquisa

No aguardo de sua deliberação, agradecemos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Michel Mott Machado
Orientador

Nome do aluno Stenio Pinheiro dos Santos
Pesquisador

APÊNDICE B – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE
DEPOIMENTO ORAL**

Pelo presente instrumento, o(a) senhor(a)

_____, RG: _____, residente e domiciliado à _____, na cidade de _____, cede e transfere gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no(s) dia(s) _____, perante o pesquisador Stenio Pinheiro dos Santos.

Fica, portanto, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica **desta pesquisa**, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

São Paulo, _____ de _____ de _____.

Cedente:

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: Práticas de gestão escolar na educação técnica de nível médio: uma abordagem à luz da teoria dos *stakeholders* e sua seleção foi por Tipicidade.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto. Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é: Compreender como se configuram as práticas de gestão das escolas técnicas estaduais, no estado de São Paulo, para assuntos importantes aos seus grupos de interesses.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Prof. Dr. Michel Mott Machado
Orientador
michel.machado@cpspos.sp.gov.br

Stenio Pinheiro dos Santos
Pesquisador
stenio.santos@cpspos.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica **desta pesquisa**, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Participante da Pesquisa
Nome e Assinatura

Caso a pesquisa seja on-line, modificar o último parágrafo e assinatura pela caixa de texto abaixo que somente abrirá o instrumento de pesquisa após o click no botão.

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica **desta pesquisa**, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).