

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

Alexandre Leonardo Simões Piacentini

**INOVAÇÃO ORGANIZACIONAL EM FACE DE UMA PERSPECTIVA
DEMOCRÁTICA PARA A GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NA AMAZÔNIA**

**PORTO VELHO
2016**

Alexandre Leonardo Simões Piacentini

**INOVAÇÃO ORGANIZACIONAL EM FACE DE UMA PERSPECTIVA
DEMOCRÁTICA PARA A GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NA AMAZÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Administração da Universidade Federal de Rondônia, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração.

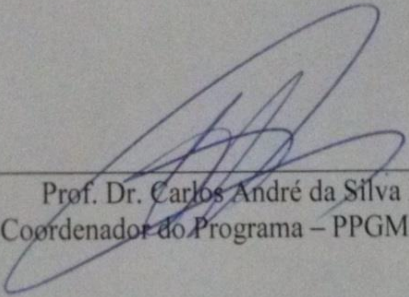
Orientador: Prof. Dr. Flávio de São Pedro Filho.

**PORTO VELHO
2016**

Alexandre Leonardo Simões Piacentini

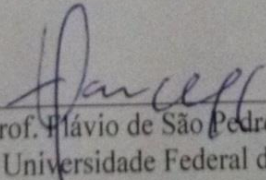
INOVAÇÃO ORGANIZACIONAL EM FACE DE UMA PERSPECTIVA
DEMOCRÁTICA PARA A GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NA AMAZÔNIA

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de **Mestre** em Administração, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Administração (PPGMAD) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em 13 de junho de 2016.

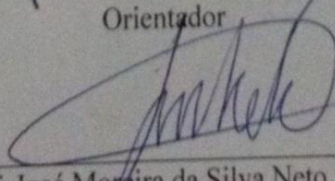


Prof. Dr. Carlos André da Silva Müller
Coordenador do Programa – PPGMAD/UNIR

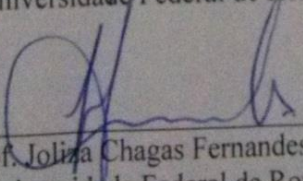
Comissão Examinadora:



Prof. Plávio de São Pedro Filho, Dr.
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Orientador



Prof. José Moreira da Silva Neto, Dr.
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR



Prof. Joliza Chagas Fernandes, Dra.
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Membro Externo

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

P579i

Piacentini, Alexandre Leonardo Simões

Inovação organizacional em face de uma perspectiva democrática para a gestão de escolas públicas na Amazônia / Alexandre Leonardo Simões Piacentini. Porto Velho, Rondônia, 2016.

113f.

Dissertação (Mestrado em Administração) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientador: Prof. Dr. Flávio de São Pedro Filho

1. Gestão escolar democrática 2. Gestão organizacional - Escolas públicas 3. Paradigma funcionalista I. Pedro Filho, Flávio de São II. Título.

CDU: 658: 37.091.2(811)

Dedico este trabalho em honra ao Deus a quem Jesus chama Pai, pois dele, por ele, e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória eternamente! Amém. Dedico também a minha esposa e companheira de vida Inês, que compartilha comigo o desafio de viver; e ao meu filho Leonardo, um presente de Deus que me motiva a tentar fazer do mundo um lugar melhor todos os dias. Esse é um reconhecimento à superação que vocês empreenderam em minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Flávio de São Pedro Filho, pelo apoio constante no desenvolvimento dessa dissertação,

Aos professores e colegas do PPGMAD/UNIR por contribuírem com minha formação profissional,

A Universidade Federal de Rondônia, onde obtive toda a minha educação em nível superior,

A todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

“Em momentos de crise, só a imaginação é mais importante que o conhecimento”.

Albert Einstein

PIACENTINI, Alexandre Leonardo Simões. **INOVAÇÃO ORGANIZACIONAL EM FACE DE UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA PARA A GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NA AMAZÔNIA**. Porto Velho: [s.n.], 2016.

RESUMO

Esta dissertação analisa como diferentes abordagens empregadas na gestão organizacional, responderiam ao desafio de amparar uma via democratizante para a gestão escolar, segundo a perspectiva de escolas públicas situadas na Amazônia. O pressuposto aqui é de que não há um modelo universal de gestão que possa ser empregado de modo irrestrito a todas as organizações. Parte-se da conjectura de que existem parâmetros gerais aplicáveis a cenários diferentes, adequados a uma gestão aprendente condizente com as especificidades de uma organização educacional alinhada a conceitos modernos de Administração. Para tanto, buscou-se elucidar o seguinte questionamento: como diferentes abordagens contemporâneas empregadas na gestão organizacional, podem contribuir para o aperfeiçoamento da democratização na gestão de escolas públicas na Amazônia? O objetivo geral delineado foi analisar teorias empregadas na gestão organizacional pelo viés da Gestão Escolar Democrática, com foco no aperfeiçoamento da gestão de organizações escolares públicas na Amazônia. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se (1) identificar os parâmetros conceituais que definem as principais características do modelo de Gestão Escolar Democrática; (2) analisar aspectos organizacionais do modelo de Gestão Escolar Democrática, segundo a perspectiva de escolas públicas situadas na Amazônia; (3) apontar elementos para inovação organizacional em face da Gestão Escolar Democrática, focalizando a perspectiva de escolas públicas na Amazônia. A realização deste estudo teve base nas teorias Funcionalista e Contingencial. O suporte trazido ao contexto da pesquisa para alcançar os objetivos específicos, foram as perspectivas teóricas de Inovação e Inteligência Emocional, e as abordagens de gestão organizacional Arquitetura Estratégica, Gestão Estratégica e a Teoria U. Quanto à metodologia deste estudo, empregou-se abordagem quanti-qualitativa em virtude de envolver construção teórica, aferição estatística do contexto fático, e a posterior análise da configuração emergente da confrontação destes parâmetros com abordagens teóricas organizacionais. Método Estudo de Caso guiou os procedimentos empregados. Os resultados revelaram (1) um construto organizado em três dimensões essenciais correspondentes aos eixos temáticos Descentralização, Autonomia e Participação, caracterizando os principais enfoques e atitudes que lhes são representativas; (2) encontrou-se pontos críticos nas características correspondentes às dimensões Autonomia e Participação, convergentes para uma mesma causa principal, relacionada às diferentes maneiras como a realidade vivenciada é apreendida e valorizada pelos sujeitos envolvidos; (3) ao contrário da Arquitetura Estratégica e Teoria U, os resultados indicaram que, a Gestão Estratégica não ampara o modelo de Gestão Escolar Democrática devido à divergência entre pressupostos teóricos. Em face ao problema de pesquisa é possível concluir que as contribuições ocorrem no eixo das complexidades organizacionais e humanas que permeiam a gestão escolar. Esta pesquisa oferece subsídios a formuladores de políticas públicas, gestores de sistemas educacionais e de organizações escolares.

Palavras-Chave: Gestão Escolar Democrática, Gestão organizacional, Escolas públicas, Paradigma funcionalista.

PIACENTINI, Alexandre Leonardo Simões. **ORGANIZATIONAL INNOVATION IN FACE OF A DEMOCRATIC PERSPECTIVE FOR SCHOOLS PUBLIC MANAGEMENT IN THE AMAZON.** Porto Velho: [s.n.], 2016.

ABSTRACT

This paper analyzes how different approaches employed in organizational management, respond to the challenge to support a democratizing path to school management, from the perspective of public schools located in the Amazon. The assumption here is that there is no universal model of management that can be used on an unrestricted basis to all organizations. It is part of the conjecture that there are general parameters applicable to different scenarios, suitable for a learning management consistent with the specifics of an educational organization aligned with modern management concepts. Therefore, we sought to elucidate the following question: how different contemporary approaches employed in organizational management can contribute to the improvement of democracy in the management of public schools in the Amazon? the outlined general objective was to analyze theories employed in organizational management from the angle of the Democratic School Management, focusing on improving the management of public school organizations in the Amazon. As for specific objectives, it sought to (1) identify the conceptual parameters that define the main features of the Democratic School Management model; (2) to analyze organizational aspects of School Democratic Management model, from the perspective of public schools located in the Amazon; (3) point elements for organizational innovation in the face of Democratic Management School, focusing on the perspective of public schools in the Amazon. This study was based on Functionalist and Contingency theories. The support brought to the research context to achieve the specific objectives were the theoretical perspectives of Innovation and emotional intelligence, and organizational management approaches Strategic Architecture, Strategic Management and Theory U. The methodology of this study, we used quantitative approach -qualitativa due to involve theoretical construction, statistical assessment of the factual context and the subsequent analysis of the emerging configuration of the comparison of these parameters with organizational theoretical approaches. Method Case Study led the procedures used. The results showed (1) an organized construct in three essential dimensions corresponding to the themes Decentralization, autonomy and participation, featuring the main approaches and attitudes to them are representative; (2) met critical points in the corresponding characteristics dimensions Autonomy and Participation, converging to the same root cause, related to the different ways in which the experienced reality is perceived and valued by those involved; (3) unlike the Strategic Architecture and Theory U, the results indicated that the Strategic Management bolsters not the model of democratic school management due to the divergence between theoretical assumptions. In relation to the research problem it is possible to conclude that the contributions occur in the axis of organizational and human complexities that permeate the school management. This research provides grants to public policy makers, education systems managers and school organizations.

Keywords: School Democratic management, organizational management, public schools, functionalist paradigm.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação conceitual do modelo de Gestão Escolar Democrática	25
Figura 2: As sete capacidades de liderança segundo a Teoria U	41
Figura 3: Delineamento metodológico do estudo	45
Figura 4: Municípios onde se localizam as escolas envolvidas na pesquisa.....	48
Figura 5: Matriz de análise de conteúdo	51
Figura 6: Matriz teórica para coleta de dados no grupo focal.....	51
Figura 7: Matriz para aferição de prevalência.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais autores e seus enfoques à Teoria Contingencial	19
Quadro 2: Perspectivas conceituais da Teoria Contingencial	20
Quadro 3: Elementos constitutivos do ambiente das organizações escolares.....	20
Quadro 4: Paradigmas de gestão e teorias educacionais	23
Quadro 5: Descritiva conceitual do modelo de Gestão Escolar Democrática.....	25
Quadro 6: Enfoques e atitudes na gestão escolar sob à ótica de paradigmas diferentes	27
Quadro 7: Identificação das principais características da Gestão Escolar Democrática.....	29
Quadro 8: Conceituação de Competências.....	31
Quadro 9: Elementos conceituais propostos por Hamel e Prahalad	33
Quadro 10: Escolas do pensamento estratégico	35
Quadro 11: Passos para elaboração do Planejamento Estratégico	37
Quadro 12: Característica dos estilos de liderança	38
Quadro 13: Descrição do Processo em U.....	41
Quadro 14: Conceitos básicos da Teoria U	43
Quadro 15: Descritiva metodológica da pesquisa	46
Quadro 16: Detalhamento das etapas da pesquisa	50
Quadro 17: Descritiva da matriz teórica aplicada na consulta ao grupo focal.....	52
Quadro 18: Descritiva da matriz para aferição de prevalência	53
Quadro 19: Principais parâmetros que caracterizam a Gestão Escolar Democrática	56
Quadro 20: Análise comparativa entre teorias e o modelo democrático de gestão.....	82
Quadro 21: Protagonismo dos atores sociais envolvidos.....	83
Quadro 22: Meios de participação.	87
Quadro 23: Condições essenciais de participação.	89
Quadro 24: Parâmetro de orientação para a intervenção proposta.....	91
Quadro 25: Intervenção proposta para a inovação no cenário de estudo	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Médias e intervalos de 95% de confiança para os itens sobre semelhanças à realidade vivenciada entre os grupos na escola A	62
Gráfico 2: Médias e intervalos de 95% de confiança para a importância atribuída aos itens entre os grupos da escola A	63
Gráfico 3: Médias e intervalos de 95% de confiança para as semelhanças às realidades vivenciadas entre os grupos para a escola B.....	66
Gráfico 4: Médias e intervalos de 95% de confiança para a importância atribuída aos itens entre os grupos na escola B	68
Gráfico 5: Médias e intervalos de 95% de confiança para as semelhanças às realidades vivenciadas entre os grupos para a escola C.....	70
Gráfico 6: Médias e intervalos de 95% de confiança para a importância atribuída aos itens entre os grupos na escola C	72
Gráfico 7: Médias e intervalos de 95% de confiança para os itens sobre semelhança entre as escolas.....	77
Gráfico 8: Médias e intervalos de 95% de confiança para os itens sobre importância entre as escolas.....	78
Gráfico 9: Médias e intervalos de 95% de confiança para os itens da diferença da importância e semelhança entre as escolas	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Instrumento utilizado para aferição da percepção do grupo focal	53
Tabela 2: Comparação da semelhança à realidade vivenciada entre os grupos na Escola A ..	62
Tabela 3: Comparação da Importância atribuída aos itens entre os Grupos na Escola A	63
Tabela 4: Comparação da Semelhança à realidade vivenciada entre os Grupos na Escola B.	67
Tabela 5: Comparação da Importância atribuída aos itens entre os Grupos na Escola B	68
Tabela 6: Comparação da Semelhança à realidade vivenciada entre os Grupos na Escola C.	71
Tabela 7: Comparação da Importância atribuída aos itens entre os Grupos na Escola C	72
Tabela 8: Medidas descritivas para as questões sobre Semelhança, Importância e Importância – Semelhança.....	75
Tabela 9: Comparação das semelhanças às realidades vivenciadas entre as escolas	77
Tabela 10: Comparação entre os itens importância entre as Escolas	79
Tabela 11: Comparação da diferença entre a importância e semelhança entre as escolas	80

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	15
INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Tema e Problematização.....	16
1.2 Objetivos da Pesquisa.....	16
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 Justificativa.....	17
CAPÍTULO II.....	18
REFERENCIAL TEÓRICO E EMPÍRICO	18
2.1 O Suporte Teórico Utilizado no Estudo	18
2.2 Conceitos de Inovação e Inovação Organizacional.....	21
2.3 A Gestão Escolar Democrática.....	22
2.4 A Gestão Baseada na Arquitetura Estratégica.....	30
2.5 A Gestão Estratégica Organizacional	34
2.6 A Teoria da Inteligência Emocional.....	38
2.7 A Teoria U.....	39
CAPÍTULO III	45
METODOLOGIA.....	45
3.1 Delineamento Metodológico	45
3.2 O Cenário de Estudo.....	48
3.3 Delineamento Operacional da Pesquisa	49
CAPÍTULO IV	55
RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
4.1 Parâmetros Conceituais que Definem as Principais Características da Gestão Escolar Democrática.....	55
4.1.1 Redefinição da Participação Estatal	56
4.1.2 Redesenho das Estruturas Organizacionais	56
4.1.3 Redistribuição do Poder	57
4.1.4 Protagonismo dos Atores Sociais Envolvidos.....	58
4.1.5 Redimensionamento dos Objetivos Institucionais.....	58
4.1.6 Revisão das Práticas e Processos.....	59
4.1.7 Aspectos Intrínsecos da Participação	59
4.1.8 Meios de Participação.....	60
4.1.9 Condições Essenciais à Participação	61
4.2 Análise de Aspectos Organizacionais de um Modelo de Gestão Escolar Democrática na Perspectiva de Escolas na Amazônia.....	61
4.2.1 Comparação entre os grupos para a escola A	62
4.2.2 Comparação entre os grupos para a escola B.	66
4.2.3 Comparação entre os grupos para a escola C.	70
4.2.4 Análise Descritiva dos Resultados	75
4.2.5 Comparação entre as escolas	77
4.3 Elementos para inovação organizacional em face da Gestão Escolar Democrática.....	81
4.3.1 Protagonismo dos Atores Sociais Envolvidos.....	82
4.3.2 Meios de Participação.....	85
4.3.3 Condições Essenciais à Participação	88
4.3.4 Inovação Organizacional em face de uma Perspectiva Democratizante para a Gestão Escolar	91
CAPÍTULO V	98

CONCLUSÃO.....	98
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE	111

CAPÍTULO I

No primeiro Capítulo desta dissertação, ingressam a contextualização introdutória do tema e suas características gerais propiciando, na sequência, a problematização da pesquisa com base em aspectos organizacionais da Gestão Escolar Democrática. Apresenta-se na sequência a declaração dos objetivos que delineiam a lógica construída para a investigação, e a justificativa para a construção deste estudo.

INTRODUÇÃO

O presente estudo compreende uma análise comparada envolvendo três abordagens de gestão organizacional, apresentando seus pontos de convergência e divergência em relação à Gestão Escolar Democrática. O propósito central é compreender como essas teorias organizacionais podem responder ao desafio de promover suporte para uma perspectiva democrática de gestão em escolas públicas situadas na Amazônia.

A sociedade contemporânea atribui às escolas públicas um papel relevante em razão das múltiplas funções que desempenham, as quais são articuladas por meio de sua gestão escolar. Análise teórico-empírica introdutória para conhecimento dos fatos indicou que, subsídios da Administração tradicionalmente empregadas em suporte à gestão escolar, têm apresentado disfunções quando tomados no contexto da Gestão Escolar Democrática.

Em que se pese o exposto, percebeu-se que esse fato tem sido pouco estudado sob o viés das teorias organizacionais, suscitando a necessidade de se promover uma investigação para analisar a compatibilidade entre abordagens teóricas de gestão organizacional e o modelo democrático de gestão escolar.

Este trabalho tem a pretensão de construir um diálogo entre os principais aspectos teórico-funcionais da Gestão Estratégica, Teoria U, Arquitetura Estratégica e Gestão Escolar Democrática, entendendo como possível essa interlocução em um quadro teórico Funcionalista e Contingencial.

Diante da complexidade do cenário de estudo, a pesquisa vai além de uma simples análise comparativa entre diferentes teorias e busca promover, de modo exploratório, uma incursão ao contexto fático para identificar e extrair elementos essenciais para um modelo de Gestão Escolar Democrática segundo a perspectiva de escolas públicas situadas na Amazônia.

O cenário de estudo inclui três escolas públicas da rede estadual de ensino, localizadas em diferentes municípios do Estado de Rondônia, cujas perspectivas indicam a prevalência

em função da qual se conduz a análise comparativa entre o modelo de Gestão Escolar Democrática e as abordagens teóricas de gestão organizacional.

Ingressam no primeiro tópico desta dissertação o problema de pesquisa e sua caracterização, a declaração dos objetivos que delineiam a construção lógica da pesquisa e a justificativa do estudo. No segundo tópico, apresentam-se as tratativas de revisão da literatura, envolvendo o quadro teórico empregado em suporte à pesquisa e aspectos teórico-funcionais das abordagens teóricas trazidas ao contexto do estudo. No terceiro tópico são apresentadas as bases metodológicas que amparam o estudo proposto, indicando sua fundamentação e procedimentos para, nos tópicos subsequentes, identificar e discutir os resultados da pesquisa e as conclusões do estudo.

1.1 Tema e Problematização

A construção desta etapa segue o entendimento Marconi e Lakatos (2000), conforme recomendado em Siena, Oliveira e Braga (2011), de que um problema de pesquisa surge quando a teoria não apresenta elementos suficientes à compreensão do objeto de estudo, conduzindo a proposição de conjecturas e decorrentes suposições a serem submetidas à verificação. O pesquisador pode definir um problema de pesquisa, sem necessariamente ter que consultar os sujeitos envolvidos no estudo, na aproximação que dá forma a problematização.

O problema defrontado neste estudo decorre da lacuna existente no campo teórico organizacional, que não apresenta elementos suficientemente estruturados ao suporte do modelo de Gestão Escolar Democrática, suscitando a seguinte problematização: como diferentes abordagens contemporâneas empregadas na gestão organizacional, podem contribuir para o aperfeiçoamento da democratização na gestão de escolas públicas na Amazônia?

1.2 Objetivos da Pesquisa

Para Siena, Oliveira e Braga (2011), os objetivos de pesquisa enunciam os resultados que se almeja alcançar. O objetivo geral exprime o resultado pretendido ao final do estudo, enquanto os objetivos específicos podem ser entendidos como etapas que, quando alcançadas, compreenderão o objetivo geral.

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral é analisar teorias empregadas na gestão organizacional pelo viés da Gestão Escolar Democrática, com foco no aperfeiçoamento da gestão de organizações escolares públicas na Amazônia.

1.2.2 Objetivos Específicos

1 - Identificar os parâmetros conceituais que definem as principais características do modelo de Gestão Escolar Democrática.

2 - Analisar aspectos organizacionais do modelo de Gestão Escolar Democrática, segundo a perspectiva de escolas situadas na Amazônia.

3 - Apontar elementos para a inovação organizacional em face da Gestão Escolar Democrática, focalizando a perspectiva de escolas públicas na Amazônia.

1.3 Justificativa

A importância da educação para as sociedades modernas e, neste contexto, das escolas públicas responsáveis pelo ensino de grande parte da população brasileira, torna por si só relevante à pesquisa dos fenômenos a ela inerentes. Não obstante a esse fato, o estudo tem a pretensão de favorecer o desenvolvimento da sociedade Amazônica, oferecendo uma contribuição para democratização na gestão de escolas públicas. Também visa contribuir com o desenvolvimento científico, atuando sobre a lacuna existente no corpo teórico organizacional voltado à gestão escolar.

Este Projeto se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Administração (PPGMAD) da Fundação Universidade Federal de Rondônia, na Linha de Pesquisa Estratégias e Gestão Sustentável de Organizações, que busca desenvolver conhecimentos sobre os impactos da configuração das estratégias de inovação, enquadrando-se no eixo temático Inovação e Tecnologia em Organizações, na perspectiva de gerar subsídios para a transformação e melhoria da realidade Amazônica.

Seguindo a orientação paradigmática deste Programa, o presente estudo tem caráter de originalidade, na expectativa de contribuir ao desenvolvimento científico e social, ampliando a construção teórica e proporcionando subsídios de interesse a pesquisadores, formuladores de políticas públicas, gestores escolares e educadores.

CAPÍTULO II

Esse Capítulo tratará sobre a revisão da literatura, envolvendo o suporte teórico empregado na pesquisa, e os principais aspectos teórico-funcionais sobre a Gestão Escolar Democrática, Gestão Estratégica, Teoria U e Arquitetura Estratégica.

A Teoria Contingencial alicerça a concepção metodológica do estudo, com base no pressuposto de que não há um modelo universal de gestão que possa ser empregado de modo irrestrito a todas as organizações. No entanto, embora não se proponha um modelo cuja aplicação seja universal e irrestrita a todas as organizações, parte-se do pressuposto de que existem parâmetros gerais flexíveis e aplicáveis em cenários diferentes.

Com base nessa compreensão, promove-se o ingresso dos aspectos teórico-empíricos das teorias organizacionais ao contexto, e baliza-se a reflexão crítica diante dos princípios da Gestão Escolar Democrática.

REFERENCIAL TEÓRICO E EMPÍRICO

Com base em Good (1979), Luna (1997) e Gil (2007), em Siena, Oliveira e Braga (2011), entende-se que o referencial teórico é o embasamento de um trabalho científico e, portanto, deve guardar relação com o problema de pesquisa, servindo à análise crítica de suas concepções e perspectivas. Sua construção deve incluir a definição ou conceituação do fenômeno, e trazer referências que o descrevam nas perspectivas de outros estudos, de modo a estabelecer sua relação com outros fenômenos. Na construção de cada sub-tópico, aborda-se cada uma das corrente teóricas trazida ao contexto do estudo, ingressando breve contexto de seus fundamentos, principais conceitos e aspectos que as caracterizam, assim como, apreciações críticas.

2.1 O Suporte Teórico Utilizado no Estudo

Neste subtópico são apresentados conceitos da Teoria Contingencial e delineada sua participação em suporte ao estudo. Ao tratar sobre a Teoria Contingencial, Klein (2014) assinala que a etimologia da palavra contingência se relaciona àquilo que, de um modo geral, é incerto ou eventual, que pode acontecer ou não.

De acordo com Pereira (2014) e Bigaton, Shiraishi e Polo (2016), essa teoria surgiu em decorrência da busca por novas abordagens para os problemas estruturais das organizações, contexto no qual se destacam os estudos apresentados no Quadro 1, por seu

papel na construção de conceitos explicativos sobre como as condições contingenciais afetam as organizações.

Quadro 1: Principais autores e seus enfoques à Teoria Contingencial.

Autores	Contribuições
Woodward	A tecnologia disponível condiciona a estrutura e o desempenho na organização.
Burns e Stalker	Práticas organizacionais são determinadas por sua relação com o ambiente externo.
Chandler	A dinâmica no ambiente organizacional suscita alterações em suas estratégias.
Lawrence e Lorsch	Inexiste um modelo administrativo aplicável de modo generalizado a todas as organizações e circunstâncias

Fonte: Adaptado de Fagundes *et al.* (2010), Klein (2014), Pereira (2014) e Bigaton, Shiraishi e Polo (2016).

Fagundes *et. al* (2010), Klein (2014), Pereira (2014) e Bigaton, Shiraishi e Polo (2016) tratam destas contribuições, identificando que Woodward constatou um padrão de influência contingencial entre a tecnologia e estrutura organizacional, que permitiria classificar as organizações com base na configuração da tecnologia utilizada. Burns e Stalker destacaram que o ambiente organizacional induz ao surgimento de desenhos estruturais mecanicistas, adequados para operar em ambientes mais estáveis, e orgânicos, que respondem melhor a ambientes onde a mudança é constante.

Segundo os autores supracitados, os trabalhos de Chandler identificaram que a dinâmica das mudanças no ambiente externo da organização suscitam alterações nas estratégias de negócios para ajustá-las ao novo cenário de atuação, fato que induz adaptações e ajustes na estrutura organizacional influenciando o crescimento e a racionalização do uso de recursos.

Os resultados do trabalho de Lawrence e Lorsch indicaram que não existe um modelo administrativo aplicável de modo generalizado a todas as organizações e circunstâncias, de modo que é imperativo o ajuste sistemático da organização às suas condições ambientais e tecnológicas. A existência de tipos diferentes de organizações decorreria dos diferentes tipos de ambientes de modo que, quanto mais instável é o ambiente, mais orgânica será a estrutura de gestão, enquanto que, quanto mais estável for o ambiente, maior a burocratização da estrutura organizacional.

Diante dos elementos apresentados e como base Silva *et al.* (2014), é possível estabelecer um quadro referencial sobre a Teoria Contingencial, tal qual ora se apresenta no Quadro 2.

Quadro 2: Perspectivas conceituais da Teoria Contingencial.

Conceitos	Descritiva
Organização	É um sistema composto por subsistemas e delimitado por limites identificáveis em relação ao supra sistema que o rodeia; a teoria da contingência, busca-se entender as inter-relações dentro e entre subsistemas, assim como entre organizações e seu meio ambiente;
Contingências	Relações ou configurações baseadas em variáveis, utilizadas para definir ou sugerir esquemas ou desenhos de organizações e ações administrativas mais adequadas às situações específicas;
Objetivo da Teoria	Proporcionar um modelo amplo para entender as organizações, reconhecendo que o meio ambiente e sistemas internos são a base para desenhar e administrar organizações específicas;
Premissa básica	Existem princípios universais de organização e administração, mas cada organização é única e cada situação deve ser analisada separadamente para adequação do princípio ao contexto.

Fonte: Silva *et al.* (2014).

Klein (2014) com base em Donaldson (1999) e Junqueira (2010), consideram que a Teoria Contingencial prega o domínio das implicações ambientais sobre a dinâmica organizacional tornando tudo nas organizações relativo, fortuito e casual. O autor Klein (2014) oferece uma perspectiva desse entendimento no contexto das organizações escolares, esclarecendo que “as práticas gerenciais podem ser entendidas a partir do contexto no qual elas estão sendo implementadas e influenciadas pelas variáveis contingentes”.

Castro *et al.* (2015) fortalece esse entendimento do contexto atual de gestão escolar, afirmando que ela envolve uma relação de interdependência entre a organização e as perspectivas ambientais que estabelecem suas condições gerais de funcionamento definidas, conforme detalhado no Quadro 3, como macroambiente, microambiente e ambiente tarefa.

Quadro 3: Elementos constitutivos do ambiente das organizações escolares.

Ambiente Organizacional	Conceituação
Macroambiente	Elementos de natureza legal, política, internacional, tecnológica, econômica, social e o ambiente natural.
Microambiente	Estrutura organizacional, pessoas, gestores, administradores, diretrizes, tecnologia e cultura.
Ambiente tarefa	Beneficiários, concorrentes, agências reguladoras, grupos de interesse especial e fornecedores.

Fonte: Adaptado de Castro *et al.* (2015).

Embora todos os elementos no ambiente organizacional afetem à organização escolar, eles diferem em relação à sua esfera de atuação. No macroambiente, estão fatores amplos que são comuns a todas as organizações; no microambiente agrupam-se os fatores que estão sob um controle mais direto da organização; e no ambiente tarefa, os fatores com os quais a organização tem interação direta. Deste modo, a gestão escolar envolve a análise de todos

estes ambientes, principalmente na construção de seu planejamento, o que ressalta sua relação com os preceitos da Teoria Contingencial.

Diante do exposto, o que se extrai da Teoria Contingencial como suporte a esta pesquisa se baseia no entendimento de Lawrence e Lorsch, de que o ambiente no qual operam as organizações às influencia de modo dinâmico, o que ampara o pressuposto de que é impossível um modelo ou teoria administrativa aplicável de modo irrestrito e generalizado a todas as organizações e circunstâncias irrestritamente.

Portanto, a efetivação do modelo de Gestão Escolar Democrática envolve a adoção de parâmetros gerais flexíveis de organização e administração, que permitam a cada escola operar segundo suas características particulares. A conjectura aqui é de que, ao invés uma postura teórica prescritiva e padronizadora, adote-se uma atitude flexibilizadora, com base em parâmetros para uma gestão aprendente, condizente com as especificidades de uma organização educacional alinhada aos conceitos atuais de gestão.

2.2 Conceitos de Inovação e Inovação Organizacional

Este subtópico ingressa o conceito de inovação e traz a conceituação sobre a inovação organizacional, buscando estabelecer parâmetros para a intervenção proposta ao objeto de estudo. Conforme se depreende em Schreiber e Bohrer (2013), existem muitos conceitos associados ao tema inovação, em virtude dos diversos níveis de sua abrangência.

Tidd *et al.* (2008) em Schreiber e Bohrer (2013), esclarece que o conceito de inovação pode ser associando ao ganho de competitividade e obtenção de resultados no campo empresarial. No entanto, também salienta que, em um sentido mais amplo, inclui tanto as tecnologias quanto as formas de fazer.

Esta percepção vincula a inovação com a criação e implementação do novo, por meio do estabelecimento de novas relações, difusão de novos conhecimentos, detecção e obtenção de proveito com base em novas oportunidades. Conforme salientam Schreiber e Bohrer (2013), “inovação pressupõe um processo que envolve o conhecimento, informação e criatividade”.

Conforme o entendimento de Silva (2013), a inovação organizacional relaciona-se com os processos e práticas internas ou externas da organização, e tem como objetivo a melhoria no fluxo dessas atividades. Focaliza não apenas sua otimização, como também a reinvenção das práticas a elas associadas.

Nessa perspectiva a inovação pode estar associada às estratégias de gestão organizacional, dentre as quais se considera neste estudo, as práticas democratizantes envolvidas no contexto de uma gestão para escolas públicas na Amazônia.

Com base em Silva, Correia e Gómez (2012) e Silva (2013), entende-se que a inovação pretendida é possível quando as ações da organização frente aos atores sociais que com que ela mantém um envolvimento ativo, lhes proporcionarem aspectos de mudança social e ambiental. Portanto, essa perspectiva de inovação envolve também a reestruturação organizacional, e pode abranger o surgimento ou incorporação de modelos e ferramentas de gestão bem como, a mudança de valores, crenças e objetivos.

2.3 A Gestão Escolar Democrática

Este subtópico ingressa o conceito de gestão escolar e trata sobre as principais dimensões da Gestão Escolar Democrática, buscando sua apreensão cognitiva e crítica. Conforme se depreende em Klebis (2010), Ferreira, Pereira e Nascimento (2014) e Vieira e Vidal (2015), a gestão escolar tornou-se um dos focos da agenda educacional brasileira no início da década de 90, na esteira dos movimentos sociais que reivindicavam a participação popular nos processos políticos nacionais.

Infere-se dos autores supracitados, que o conceito atual de gestão escolar surgiu como uma alternativa ao formato administrativo adotado até aquele momento, tido como centralizador, autocrático e envolto pelo gigantismo burocrático. Conforme compreendem Takahashi e Sarsur (2012), Abdian, Oliveira e Jesus (2013) e Castro *et al.* (2015) a partir dessas mudanças a prática da gestão escolar foi agregando funções gerenciais e deixando de ser uma atividade estritamente pedagógica.

Klebis (2010) indica com base em Bordignon e Gracindo (2006) e Trendezini e Silva (2006) que, a tentativa de trazer subsídios originários da Administração para a organização escolar, foi se tornando alvo de críticas por ter ocasionado a transliteração de técnicas adotadas na gestão de empresas sem dialogar com a complexidade das escolas. Esse fato analisado sob a perspectiva de Takahashi e Sarsur (2012) e Castro *et al.* (2015), evidenciou que a gestão escolar tem sido pouco pesquisada sob o viés das teorias organizacionais.

Diante do contexto deste estudo acompanha-se a indicação de Klebis (2010), de que para as unidades escolares o conceito de gestão é o mais adequado e, portanto, o termo gestão escolar nesse trabalho, dirige-se à estrutura de suporte que viabiliza a concretização dos valores e crenças cujo conjunto representa a organização escolar.

Como afirmam Almeida (2014) e Vieira e Vida (2015), a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu capítulo III, seção I, oficializou desde 1998 uma concepção peculiar de gestão, denominada Gestão Escolar Democrática, idealizada como uma alternativa ao formato praticado nas unidades escolares. Ferreira, Pereira e Nascimento (2014) também mencionam esse fato, no entanto, assim como Klebis (2010) consideram que sua promulgação não representou que esse conceito de gestão tenha de fato sido implementado no cenário escolar.

Com base em Klebis (2010) entende-se que, a efetivação da gestão democrática no âmbito das escolas requer uma revolução na consciência individual, ultrapassando a mera proposição de mudanças em aspectos normativos ou técnicos no funcionamento da escola. Esse autor considera ser necessária uma ressignificação conceitual da gestão escolar, conferindo-lhe uma feição mais humana e comprometida com valores universais, tais como a felicidade, a justiça e a solidariedade.

Para sustentar esse argumento Klebis (2010) se baseia no entendimento de Bordignon e Gracindo (2006) de que, a adoção da gestão democrática requer mudanças nos fundamentos da organização escolar que, para tanto, dependem da compreensão de dois conceitos fundamentais: paradigma e idiosincrasia.

Um paradigma pode ser entendido como um conjunto de valores e ideias que traduzem a sociedade atual ou aquela que se pretende alcançar por meio da escola. O modelo de Gestão Escolar Democrática é descrito por Santana e Trinidade (2012) como o resultado de um processo histórico, conforme indicado no Quadro 4, onde apontam-se as teorias educacionais e os respectivos paradigmas que direcionaram a gestão escolar no Brasil.

Quadro 4: Paradigmas de gestão e teorias educacionais.

Paradigmas	Teorias
Escola tecnicista	Teoria Tradicional
Educação emancipadora	Teoria Crítica
Educação democrática	Teoria Pós-crítica

Fonte: Adaptado de Santana e Trinidade (2012).

Segundo Santana e Trinidade (2012), o paradigma tecnicista fundamentou a visão tradicional de que a finalidade da escola é a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, moldando-a segundo as necessidades econômicas. O paradigma de educação emancipadora articulou uma perspectiva de gestão descentralizada, humanística e participativa da escola, baseada em uma visão crítica que se contrapôs ao modelo centralizador pautado na teoria tradicional.

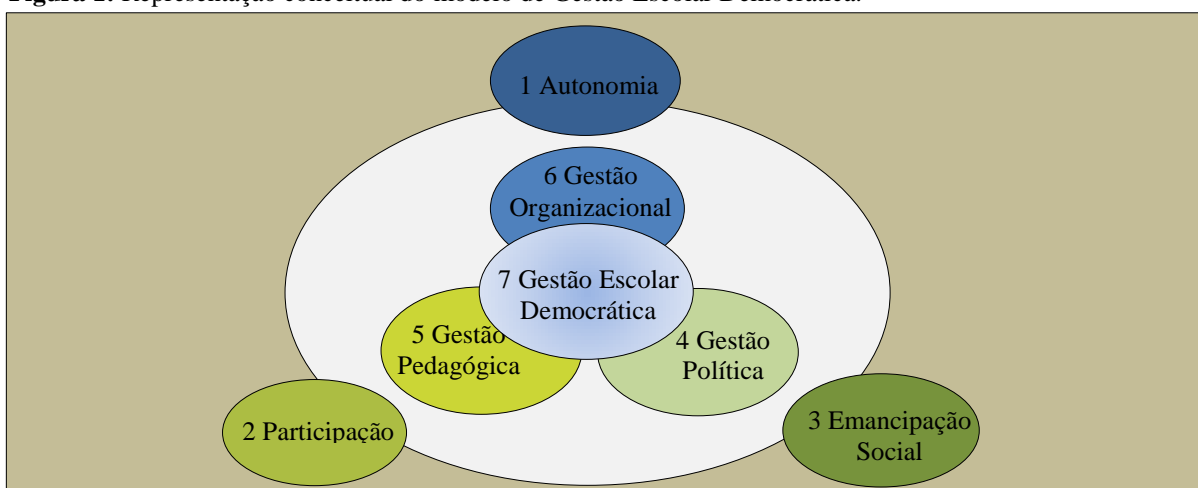
O paradigma contemporâneo de natureza democrática propõe que a escola vá ao encontro da comunidade escolar e das particularidades dos indivíduos, incorporando aspectos como subjetividade, coletividade e participação. Sob essa perspectiva, a teórica pós-crítica preconiza que a concretização dos objetivos pedagógicos da escola envolve a consolidação de uma função social inclusiva e transformadora, que proporcione o surgimento de sujeitos engajados técnica, pedagógica e politicamente.

Ainda acompanhando Bordignon e Gracindo (2006), Klebis (2010) esclarece que o conceito de idiosincrasia é igualmente importante para a Gestão Escolar Democrática, pois se refere à maneira característica ou particular com que cada indivíduo vê, sente e interpreta a realidade e os fatos que constroem o mundo ao seu redor.

Uma gestão idiosincrática difere modelo teórico tradicional por não estar centralizada em uma gestão personalística que, segundo Klebis (2010), é derivada de um paradigma racional positivista, onde a natureza das relações entre sujeito-objeto é vista de modo fragmentado. Essa perspectiva origina uma concepção de organização onde o posicionamento pessoal de um indivíduo prevalece sobre os demais, e as relações são moldadas numa cultura individualista de trefismo, através de estruturas verticalizadas que favorecem o surgimento de posturas de dominação de uns sobre outros.

Tomando como base Ferreira, Pereira e Nascimento (2014), entende-se que o modelo democrático de gestão escolar requer a atuação de uma liderança na mediação, coordenação e monitoramento, inerentes a orientação de processos político-participativos. A atuação do gestor na escola não se restringe a atividade burocrática vinculada à organização de recursos, ao contrário, dirige-se à gestão do trabalho coletivo agregando o envolvimento de pais, alunos e funcionários, por meio de uma liderança pautada em princípios éticos que estimulem a prática da cidadania, democracia e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Com base nos elementos apresentados e no entendimento de Krawzyk (1999) em Klebis (2010), Ferreira, Pereira e Nascimento (2014) e Dias (2015) constrói-se uma representação conceitual do modelo de Gestão Escolar Democrática empregada neste estudo, conforme apresentado na Figura 1, cujos elementos são descritos no Quadro 5 com seu detalhamento sendo tratado em seguida.

Figura 1: Representação conceitual do modelo de Gestão Escolar Democrática.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5: Descritiva conceitual do modelo de Gestão Escolar Democrática.

Elementos	Descrição
1 Autonomia	Atributo que se refere à capacidade de auto-determinação da escola em relação à sua gestão.
2 Participação	Atributo que vincula a partilha do poder de decisão à gestão escolar.
3 Descentralização	Atributo que vincula a transferência de competências dentro do sistema educacional à gestão escolar.
4 Gestão política	Processos que envolvem a construção das concepções de ação para intervenção social.
5 Gestão pedagógica	Processos que envolvem a execução da função educativa da escola.
6 Gestão organizacional	Processos que envolvem ações-meio em suporte das demais instâncias de gestão.
7 Gestão Escolar Democrática	Modelo emergente de gestão escolar resultante da interação dos diferentes enfoques sob a perspectiva democrática.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tauchen (2013) assim como Macedo-Silva (2015) consideram que a Autonomia, Participação e Descentralização são, simultaneamente, instrumentos e atributos essenciais para a Gestão Escolar Democrática, ultrapassando os limites da unidade escolar ou se dirigindo ao sistema educacional e a estrutura legal que lhe disciplina.

O entendimento de Vian (2015) e Macedo-Silva (2015) permite compreender a dimensão da Autonomia na perspectiva da escola, ao afirmar que nesse contexto é, sobretudo, a possibilidade de ter compreensão própria das metas da tarefa educativa, abrangendo a capacidade de autogoverno, traçando as normas de sua própria conduta. A gestão autônoma é dirigida pela consciência institucional, expressada pela participação coletiva dos diferentes atores envolvidos com o funcionamento da escola.

Cabe ressaltar que em Macedo-Silva (2015) alerta-se para o fato de que, embora a Autonomia no sentido discutido anteriormente seja um atributo fundamental à Gestão Escolar Democrática, as escolas não dispõem efetivamente de capacidade de definirem normas próprias e regerem a si mesmas, embora para Rebelatto e Nardi (2012), a Autonomia não pode ser entendida como um fim em si mesmo, mas como um processo em construção.

Ferreira, Pereira e Nascimento (2014) baseado em Lück (2006), afirma que a ação coletiva de natureza participativa atribuída gestão escolar, seria característica basilar a um significado mais amplo, cuja natureza é democrática, compreendendo um processo em que se criam condições para uma coletividade não apenas integrar, de modo regular e contínuo as decisões, mas assumir a responsabilidade por sua implementação.

Em Cária e Santos (2014), assim como Vian (2015) e Macedo-Silva (2015), entende-se que a dimensão da Participação na Gestão Escolar Democrática, envolve a integração dos diversos segmentos interessados no desempenho da escola nas decisões ali tomadas, relacionando-se com a partilha do poder de decisão. Para Rebelatto e Nardi (2012), a dimensão de Participação tem um papel histórico, pois compreende o envolvimento das pessoas nos processos que constroem e alteram sua própria realidade.

No entanto, Rebelatto e Nardi (2012) assim como Macedo-Silva (2015) sublinham condições consideradas essenciais para que a Participação se concretize com êxito, dentre as quais: o livre fluxo de ideias; confiança na capacidade individual e coletiva para solução de problemas; reflexão e análise críticas; preocupação com o bem comum; com a dignidade e direitos individuais e das minorias; a constituição e valorização de diferentes canais de participação social.

Macedo-Silva (2015) e Vian (2015) compreendem a Descentralização numa perspectiva de emancipação social, por meio da transferência de competências entre instâncias da gestão pública. Envolveria a concessão de liberdade aos envolvidos na realidade local para a conduzirem, de acordo com seu entendimento, determinados processos em âmbito escolar. Cabe ressaltar que, na opinião de Macedo-Silva (2015), a descentralização na prática tem representado uma postura de omissão do poder público, co-responsabilizando a comunidade escolar com as atividades da escola, de tal modo que, aquilo que se pratica atualmente estaria no campo da desconcentração das atividades da gestão estatal.

Diante do exposto, é possível entender que a efetivação das dimensões de Autonomia Participação e Descentralização envolve aspectos interdependente, e proporciona os atributos essenciais ao funcionamento das instâncias política, pedagógica e organizacional que amparam a Gestão Escolar Democrática.

Em Klebis (2010), entende-se que uma escola é essencialmente o resultado de uma concepção política e pedagógica posta em prática, pois a gestão política promove a ação transformadora proposta para a sociedade, e a gestão pedagógica a essência da função escolar, determinando como os demais meios são estabelecidos e organizados pelas ações-meio que se agrupam na gestão organizacional.

Observando em sua essência, a Gestão Escolar Democrática está assentada sob três pilares teóricos que lhe conferem suporte. No campo pedagógico, está fundamentado na teoria pós-crítica; no campo político, está baseada na perspectiva teórica de democracia; no entanto, no que tange ao aspecto organizacional, não há na literatura científica uma definição de qual perspectiva teórica ampara a realização desse modelo, embora se perceba a tentativa de aplicar a corrente teórica Contingencial no cenário, conforme se apreende do Manual do PDDE Interativo (BRASIL, 2014).

Este documento orienta a utilização desse instrumento de planejamento organizacional desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), para amparar a gestão das unidades escolares quanto à transferência, aplicação e controle de recursos financeiros provenientes do Governo Federal.

Diante do exposto, verifica-se que a Gestão Escolar Democrática oferece um arquétipo para a reordenação das relações na escola, propondo a centralidade da figura humana nas dimensões de Autonomia, Participação e Descentralização. Alguns dos principais aspectos que caracterizam essas relações são descritos por Bordignon e Gracindo (2006) e utilizados comparativamente por Klebis (2010). Destes resultados, extraem-se os componentes apresentados no Quadro 6.

Quadro 6: Enfoques e atitudes na gestão escolar sob à ótica de paradigmas diferentes.

Aspectos da gestão	Enfoques e atitudes	
	Paradigma tradicional	Paradigma emergente
Relação de poder	Verticais	Horizontais
Estruturas	Lineares/segmentadas	Circulares/integradas
Espaços	Individualizadas	Coletivos
Decisões	Centralizadas/imposição	Descentralização/diálogo/negociação
Forma de Ação	Autocracia/paternalismo	Democracia/autonomia
Centro	Autocentrismo/individualismo	Heterocentrismo/grupo/coletivo
Relacionamento	Competição/apego/independência	Cooperação/cessão/interdependência
Meta	Eliminação de conflitos	Mediação dos conflitos

Tipos de enfoque	Objetividade	Intersubjetividade
Visão	Das partes	Do todo
Objetivo	Vencer/Convencer	Vencer com/Co-vencer
Consequência	Vencedores-perdedores	Vencedores
Objetivo de trabalho	Informação	Conhecimento
Base	A-ética	Ética
Ênfase	No ter	No ser

Fonte: Klebis (2010).

Na perspectiva proposta em Klebis (2010), as relações de poder na escola se deslocam das relações verticais nos níveis hierárquicos organizacionais, para as relações interpessoais entre sujeitos iguais por meio de processos dinâmicos construídos coletivamente pelo conhecimento e pela afetividade. Para tanto, a escola deve privilegiar as relações intersubjetivas, integrando as estruturas hierárquicas verticais na forma de esferas de responsabilidade, cuja construção requer a criação e o manutenção de espaços de participação coletiva, onde todos possam contribuir com igualdade de oportunidades nos processos de formação discursiva da escola.

Entende-se do autor supracitado, que o poder decisório coletivo é desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos, sendo privilegiadas formas de ação que estimulem a participação e a autonomia dos sujeitos envolvidos. Portanto, as ações na escola passam a centralizar e refletir as ideias e valores assumidos coletivamente, representando o modo de pensar da comunidade escolar. O relacionamento interpessoal e inter-esferas de responsabilidade substitui as relações hierárquicas de poder, e passa a ser o fundamento e princípio articulador da organização do trabalho, assentada nos eixos da interação, cooperação e solidariedade, internas e externas. Logo, a meta da gestão democratizada da escola passa a ter ênfase na mediação das relações inter-subjetivas.

Deste modo, ao passo em que os processos de gestão desenvolvidos na escola focalizarem a intersubjetividade dialógica e a função emancipatória que fundamenta os fins da educação, a organização irá refletir a pluralidade das vozes e saberes dos que fazem parte da escola. Portanto, a gestão da escola reflete um processo de coordenação de iguais, não de subordinados, enfocando a interação, cooperação e solidariedade na busca por objetivos. Como consequência, as relações dialéticas nos processos de gestão escolar se estabelecem superando o paradigma de relação vencedores-perdedores.

Segundo Klebis (2010), a informação deve fluir na escola como objeto da gestão, e as relações interpessoais situarem-se profissionalmente, valorizando o mérito para além e acima das amizades, de modo que o respeito seja cultivado acima das divergências. Sob esta base, a ênfase conferida às ações na escola se assentará na valorização do ser crítico, construtor de conhecimentos e produtor de tecnologias.

Em face ao exposto, apresenta-se no Quadro 7, uma síntese interpretativa das principais características observadas no modelo de Gestão Escolar Democrática que, segundo suas dimensões essenciais, orientam as práticas de gestão nas unidades escolares.

Quadro 7: Identificação das principais características da Gestão Escolar Democrática.

Dimensões	Características
1 Descentralização	1.1 Redefinição das funções na relação Estatal.
	1.2 Redesenho das estruturas organizacionais.
	1.3 Redistribuição do poder na organização escolar.
2 Autonomia	2.1 Protagonismo dos atores sociais envolvidos com a escola.
	2.2 Redimensionamento dos objetivos institucionais da escola.
	2.3 Revisão das práticas e processos desenvolvidos na escola.
3 Participação	3.1 Aspectos intrínsecos da participação da comunidade escolar.
	3.2 Meios de participação da comunidade escolar.
	3.3 Condições essenciais à participação da comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base em Klebis (2010), Ferreira, Pereira e Nascimento (2014), Cária e Santos (2014), Oliveira (2014), assim como Vian (2015) e Macedo-Silva (2015), é possível entender que a Gestão Escolar Democrática envolve uma participação de caráter político, pois controla a ação Estatal e não se confunde com uma integração ou cooperação na gestão.

Depreende-se dos autores supracitados, que o modelo democrático de gestão escolar depende da atuação efetiva da comunidade que consolida a autonomia escolar e legitima a transformação das práticas na gestão. Deste modo, requer que a Autonomia se vincule a Descentralização como condição para reestruturar as instâncias organizacionais e corrigir processos e mecanismos no âmbito escolar, de modo a concretizar a abertura à participação social.

Diante dessa reflexão, se revela imprescindível que sejam assegurados aos indivíduos meios e condições efetivas para exercerem seu direito à participação, envolvendo espaços de participação social, a disponibilidade de informações e demais condições essenciais à

participação democrática consciente e esclarecida, revitalizando o exercício da gestão política e favorecendo a superação de práticas autoritárias.

2.4 A Gestão Baseada na Arquitetura Estratégica

Este subtópico apresenta uma visão geral dos princípios da gestão baseada na Arquitetura Estratégica e delinea os elementos que serão extraídos em suporte ao estudo. Conforme Sonaglio (2012), Alves (2012), Munck e Dias (2013) e Santos e Sehnem (2014), a Gestão Estratégica tem suas bases teóricas fundamentadas nos conceitos de aprendizagem, conhecimento e competências organizacionais, assim como na corrente teórica de Visão Baseada em Recursos (RBV).

De acordo com Sonaglio (2012) e Santos e Sehnem (2014), a aprendizagem é parte fundamental da vida dos seres humanos, e tem estimulado a ciência a compreender como os indivíduos interagem no ambiente social em busca de subsídios para solucionar os problemas por eles vivenciados. A importância da aprendizagem é reconhecida por Drejer (2000) e foi incorporada no estudo de Alves (2012), como o fundamento para a obtenção e o desenvolvimento de competências, que por sua vez conduzem ao conhecimento.

De acordo com Munck e Dias (2013), a RBV é a principal abordagem teórica que ampara o desenvolvimento do campo das competências. Em seu prisma, as organizações são compreendidas como um conjunto formado por recursos materiais e competências, sendo estas caracterizadas como processos dinâmicos, específicos e contextualizados, de difícil imitação, que representam acúmulo de aprendizagem.

Todavia, embora os recursos e competências possam vir a serem consideradas fontes fundamentais da vantagem competitiva, Prahalad e Hamel (1990) e Lewis (2003) em Munck e Dias (2013), apontam para a primazia destas uma vez que, na maioria das vezes, não é a simples disponibilidade de recursos que proporciona a vantagem competitiva. A instância de mobilização ligada aos processos que envolvem estes recursos, qualificada pelo autor como competência organizacional, seria a variável mais diretamente ligada à competitividade.

Portanto, com base no entendimento dos autores supracitados, ao passo em que a RBV propõem uma explicação à competitividade aponta para a competência organizacional, ensejando observações que trazem à luz uma ideia de gestão baseada em competências.

Em face aos estudos desenvolvidos sob essa temática, Munck e Dias (2013) e Santos e Sehnem (2014) observam que a conceituação de competências não é consensual posto que, como campo de estudo científico, tem sido abordada sob diversos paradigmas, abrangendo

enfoques humanísticos individuais, coletivos e organizacionais que, por sua vez, possuem subclassificações intrínsecas. Muito embora esses assuntos possam estar inter-relacionados, o foco deste referencial recairá exclusivamente sobre a vertente de estudos organizacionais, buscando elencar suas principais conceituações.

No que tange aos estudos organizacionais, verifica-se em Santos e Sehnem (2014) que as competências estão ligadas ao saber responsável, “prudente e reconhecido, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidade que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Embora nessa percepção a agregação de valor social ao indivíduo esteja relacionada à sua capacidade de produzir valor econômico, infere-se em Santos e Sehnem (2014) a responsabilidade implícita de um ser autônomo em relação às suas decisões e escolhas no processo. Munk e Dias (2013) coadunam com esse entendimento, elucidando que a consolidação e construção das competências contribuem para a autonomia e emancipação sociointelectual do indivíduo.

De acordo com Munk e Dias (2013) e Santos e Sehnem (2014), a emancipação provém de processos pelos quais os indivíduos e os grupos de indivíduos adquirem liberdade de condições sociais e ideológicas que impedem o desenvolvimento e a articulação da consciência humana. Munck e Dias (2013) reúnem construtos de competências organizacionais presentes na teoria, das quais se extraem as percepções indicadas no Quadro 8.

Quadro 8: Conceituação de Competências.

Autores	Conceituações
De Carolis (2003)	Vincula a competência à acumulação de conhecimento no processo de aprendizagem organizacional ao longo do tempo. As competências seriam a implementação estratégica desse conhecimento.
Spanos e Prasgtacos (2004)	Competência é a capacidade organizacional de unir diferentes aspectos, especialmente o humano, na forma de uma rede de interação capaz de propiciar a criação e aplicação de conhecimento.
Bitencourt (2006)	Relaciona-se com instâncias de aprendizagem individuais e coletivas que proporcionem à organização competências passíveis de aplicação em situações inesperadas, não rotineiras.
Bitar e Hafsi (2007)	Resultado da ação sistêmica voltada ao aprendizado e a ação prática individual e coletiva, produzida no ambiente estrutural e cultural da organização em interação com seu ambiente externo.

Fonte: Adaptado de Munck e Dias (2013).

Conforme Munck e Souza (2010), as definições situam o ser humano como figura central em um processo que envolve o aprendizado social voltado à construção de competências e conhecimento, fenômeno que ocorre simultaneamente em nível individual e coletivo, cujo foco está voltado ao melhor desempenho da organização. No entanto, apesar

dos pontos em comum, não há dentre as conceituações elencadas uma, a tal ponto integrativa, que abarque todas as percepções enunciadas.

As competências organizacionais são idiossincráticas em sua essência e indicam a proficiência da organização por meio dos indivíduos que a integram ou nela se relacionam, refletindo sua capacidade de agir em situações complexas, seus valores, cultura e até mesmo o contexto externo à organização. Munk, Souza e Zagui (2011), lançam as competências sob uma ótica sistêmica e contributiva, e revelam um compromisso social conjunto onde existe uma relação retro-alimentadora.

Nessa perspectiva, o ser humano é valorizado como um agente de mudanças, e a organização como um ambiente propício para acolher e implementar essas transformações. Em última instância, as competências ocorrem no ceio da coletividade social, e influenciam na construção de processos ligados a valores, princípios e estratégias que orientarão a racionalidade organizacional.

Tomando como base os construtos expostos anteriormente, Munck e Dias (2013) propõe uma conceituação integradora e unificadora de competências organizacionais, a qual define como “um agir coletivo e processual, em permanente construção, reconhecido como de alta qualidade, que reflete o mobilizar e o transferir de conhecimentos, recursos e habilidades de forma que agreguem valor à organização, aos indivíduos e à sociedade”.

Com base no entendimento Roberts (2001) e Drejer (2002) em Munck e Dias (2013), bem como na compreensão de Almeida *et al.* (2015), é possível afirmar que o desenvolvimento das competências é um processo dinâmico de colaboração que depende de uma gestão estratégica, a fim de maximizar as condições de aprendizado e sua efetividade.

Tendo com base o entendimento de Brida e Santos (2011) em relação à compreensão Prahalad e Hamel (1990) sobre as competências organizacionais, pode-se entender que as competências básicas constituem-se dos pré-requisitos para realizar uma gestão eficaz, condições necessárias, porém não suficientes que a organização alcance diferencial no ambiente em que atua. As competências essenciais são aquelas que oferecem diferencial, e por natureza são difíceis de serem imitadas e habilitam a organização a atuar em diferentes ambientes.

Seguindo nesse sentido Hamel e Prahalad (1996) em Lemos *et al.* (2012) aprofundam o conceito de competências, conforme descritos no Quadro 9, e a inserem no contexto organizacional de modo associado a uma perspectiva de Arquitetura Estratégica.

Quadro 9: Elementos conceituais propostos por Hamel e Prahalad.

Conceito	Descrição
Competências essenciais	Constituem-se no conjunto de habilidade e tecnologias singulares, que permitem às organizações diferenciar-se, ou seja, proporcionam singularidade estratégica.
Arquitetura estratégica	É o conjunto das novas funcionalidades que deverão ser empregadas; as novas interfaces com os clientes que permitam seu acesso a esses novos benefícios estimados.
Intento ou intenção estratégica	É a formulação de objetivos de longo prazo que a organização deve perseguir, alinhando seus recursos gerenciais para a efetiva concretização deles; vincula o compromisso com um desempenho superior em todos os níveis com uma visão de futuro.

Fonte: Adaptado de Lemos *et al.* (2012).

Na perspectiva de Hamel e Prahalad (1996) em Lemos *et al.* (2012), o direcionamento estratégico de uma organização reflete uma intenção ou intento estratégico que define e reinventa sua atuação e objetivos, oferecendo uma compreensão de direção e destino. A arquitetura estratégica seria a adaptação organizacional as suas novas funcionalidades e processos diretamente vinculados ao desenvolvimento de competências essenciais, por serem consideradas fundamentais para o alcance da intenção estratégica.

De acordo com Lemos *et al.* (2012), a gestão voltada à Arquitetura Estratégica direciona a organização a visualizar e buscar um futuro diferente em relação ao presente e, para tanto, pressupõe a necessita de desaprender parte de seu passado. Nessa lógica, não basta a otimização do desempenho atual ou uma visão incrementalista dessa posição; é necessária uma arquitetura estratégica que direcione o desenvolvimento de competências essenciais para posicionar a organização no futuro emergente visualizado pela intenção estratégica.

Diante do exposto é possível compreender que a gestão estratégica baseada na Arquitetura Estratégica tem por objetivo sustentar o sucesso e a sobrevivência da organização potencializando sua capacidade adaptativa às mudanças no ambiente. As competências essenciais atuam nas lacunas entre as competências existentes e necessárias à concretização da estratégia organizacional, buscando assegurar o sucesso e a sobrevivência da organização por meio de sua adaptação às mudanças no ambiente.

A gestão baseada na arquitetura estratégica se dirige à inovação, pois rompe com a maneira como as coisas são desenvolvidas indicando pontos para reformulação da estratégia, desenvolvendo competências adequadas às circunstâncias. Nessa perspectiva, o entendimento de Drejer (2002) em Munck e Dias (2013) é de que os efeitos sinérgicos da atuação coletiva fazem com que as competências organizacionais sejam mais do que a somatória das competências individuais, demandando que um modelo de gestão baseada na Arquitetura

Estratégica seja prospectivo e proativo, para orientar alinhar objetivos e estratégias organizacionais às demandas individuais e ambientais.

Por essa razão, a relação entre a organização e o indivíduo precisa ser valorizada, e nesse contexto são essenciais comunicação e transparência, não obstante Munck, Souza e Zagui (2012) apontem que a gestão por competências envolva riscos, dentre os quais, os fatores ligados ao ajuste de pontos de vista, linguagem e outros elementos complexos que por natureza não são homogêneos.

Andrade e Frasso (2011) apontem alguns pontos em que a Gestão Estratégica é similar à gestão baseada na Arquitetura Estratégica, a exemplo da busca por uma abordagem inovadora e criativa na construção de estratégias voltadas ao sucesso e que, concomitantemente construa as competências essenciais necessárias para o sucesso no futuro.

Porém, observa-se que a Gestão Estratégica tradicional é centrada no planejamento estratégico que, por natureza é resultado de uma relação funcional entre a organização e seu ambiente, condicionando a visão de futuro a uma predição do comportamento ambiental.

Na visão da gestão baseada na Arquitetura Estratégica, a organização é concebida como uma hierarquia de competências essenciais, mas também buscando interceptar o futuro emergente visualizado com base na intenção estratégica.

2.5 A Gestão Estratégica Organizacional

Neste subtópico, apresenta-se uma visão geral da Gestão Estratégica organizacional e de suas principais características trazidas em suporte ao estudo. De acordo com Almeida Filho *et al.* (2014), a Gestão Estratégica se enquadra entre as abordagens contemporâneas de gestão, tendo sua ênfase no planejamento e mobilização organizacional.

Oliveira (2011), Castro *et al.* (2015) e Godoy e Oliveira (2015), conceituam Gestão Estratégica como a viabilização prática da estratégia planejada, abrangendo o processo de concentração de esforços voltados ao alcance de objetivos predeterminados. Para esses autores, trata-se de uma forma estruturada, sistêmica e intuitiva de administrar a construção do futuro, de modo vinculado a princípios, normas e funções, por meio das quais se busca alavancar o planejamento da situação futura almejada, elevando ao máximo as relações interpessoais de modo a otimizar sua relação com a realidade ambiental.

Nesse contexto, destacam-se no Quadro 10 as escolas de pensamento estratégico conforme elencado em Almeida Filho *et al.* (2014), pela influência de seus fundamentos e técnicas na evolução do planejamento empregado na gestão estratégica.

Quadro 10: Escolas do pensamento estratégico.

Escolas	Descrição
Escola do <i>Design</i>.	O principal papel do gestor é analítico, cabendo ao pensamento preceder a ação em busca de pontos fortes e fracos da organização, indicando riscos e oportunidades. É recorrente o uso da ferramenta <i>SWOT</i> .
Escola do Planejamento.	Nessa escola, a gestão compreende um processo controlado, extremamente formal, onde planejadores profissionais são os principais condutores do processo.
Escola do Posicionamento.	Para essa escola, o planejador profissional torna-se um analista que seleciona e recomenda estratégias ótimas aos gestores. É recorrente o uso das clássicas ferramentas de cadeia de valores e estratégias genéricas.
Escola Empreendedora.	Diferentemente das anteriores, essa escola tem natureza puramente descritiva, buscando compreender o processo de formação de estratégia na medida em que ele se manifesta.
Escola da Cognição.	Procura entender o funcionamento do cérebro humano para avaliar como, a partir da percepção da realidade, as estratégias se formam na mente do estrategista.
Escola do Aprendizado.	As estratégias emergem quando os atores, atuando individualmente ou na maioria das vezes coletivamente, aprendem sobre uma situação, desenvolvendo a capacidade de a organização lidar com ela.
Escola do Poder.	Explora a formação de estratégias como processo político de negociação e barganha. A organização busca seus interesses pelo controle ou pela cooperação com outras organizações através do uso de manobras estratégicas.
Escola Cultural.	A formação da estratégia é processo de interação social que, por aculturação, gera conhecimento tácito. A estratégia deriva de intenções coletivas que podem se traduzir em barreiras ou facilitadores para determinadas escolhas.
Escola Ambiental.	Para essa escola, o ambiente organizacional ocupa papel preponderante no processo de formação estratégica, de modo a garantir uma adaptação adequada da organização.
Escola da Configuração.	Para cada contexto, a organização deve adotar uma determinada forma de estrutura de formação de estratégias dependente dos seus ciclos de vida. Tais períodos (estáveis) alternam-se eventualmente com outras configurações.

Fonte: Adaptado de Almeida Filho *et. al* (2014, *apud* MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 1998).

Diante desse arcabouço teórico cabe ressaltar que, no cenário nacional, o planejamento das organizações escolares públicas tem sua metodologia instituída por força de instrumento normativo, como se depreende na terceira edição do Manual “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento – aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz”, que trata sobre o Projeto de Desenvolvimento da Escola (BRASIL, 2006) e do Manual do PDDE Interativo (BRASIL, 2014), que envolve o planejamento e a aplicação de recursos financeiros.

Uma análise da metodologia contida nestes documentos, com base em Almeida Filho *et al.* (2014), aponta que os elementos conceituais ali empregados correspondem à abordagem de quarta geração denominada Escola de Design. Considerando esse fato, e também tendo em vista que esses documentos expedidos pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC) tem influência sobre todas as escolas públicas no território brasileiro, optou-

se por direcionar o conteúdo deste referencial ao corpo teórico que dá forma a Gestão Estratégica na vertente daquela vertente de pensamento estratégico.

Embora o planejamento estratégico seja entendido por Lamenha e Patrício (2014) e Castro *et al.* (2015), como um processo ou função gerencial vinculado ao desenvolvimento e manutenção dos objetivos da empresa em interação com seu ambiente organizacional, Godoy e Oliveira (2015) coaduna o entendimento de Oliveira (2011) e Almeida Filho *et al.* (2014), de que a escola de *Design* preconiza que a Gestão Estratégica se dá com base na execução de um planejamento estratégico, cuja essência decorre da análise das relações entre os aspectos internos e externos no ambiente da organização.

Esse entendimento é compartilhado por Silva *et al.* (2011) e Santos *et al.* (2015), que afirmam ser a análise SWOT – acrônimo de *Strength, Weakness, Opportunity and Threat*, ou seja, Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças, a base para a gestão e o planejamento estratégico organizacional, por oferecer uma visão simplificada do ambiente em que atua a organização.

De acordo com Pereira (2014), Pereira, Rodrigues e Gessi (2015) e Bigaton, Shiraishi, Polo (2016), o entendimento de que as organizações atuam em um ambiente dinâmico, justifica e suscita a necessidade de ajustes e adaptações constantes em seu planejamento, determinando a impossibilidade de uma gestão estratégia estática em face às circunstâncias.

Neste contexto, o conceito de ambiente segundo Klein (2014), envolveria tudo que tem o potencial de influenciar a atuação da organização, sendo o ambiente geral, também denominado macro ambiente, onde se situam os aspectos influenciadores comuns a todas as organizações, tais como as condições econômicas, legais, política, etc.; e o ambiente de tarefa ou de operações, onde se encontram os aspectos específicos de atuação a cada organização, por exemplo, fornecedores, clientes, etc..

Castro *et al.* (2015) oferece uma descrição do ambiente organizacional das escolas públicas, considerando sua relação de interdependência com os fatores ambientais que estabelecem suas condições gerais de funcionamento.

Os elementos mais comuns no macroambiente estão a política pública, normas legais, tecnologias, grandes questões sociais como a sustentabilidade, e elementos mais contextuais como o adensamento e distribuição geográfica da população e estagnação das matrículas. No microambiente estão os valores pessoais dos indivíduos, o comprometimento dos colaboradores e a cultura organizacional, assim como as demais instituições de ensino e os beneficiários de seus serviços.

De acordo com Lamenha e Patrício (2014) com base em Marcelino e Fuscaldi (2008), os passos para elaboração do Planejamento Estratégico envolvem quatro fases distintas, indicadas no Quadro 11:

Quadro 11: Passos para elaboração do Planejamento Estratégico.

Fase	Descrição
Analisar ambiente interno	Levantamento das restrições internas da organização que impedem o bom desempenho de suas atribuições. O corpo funcional participa do levantamento.
Analisar ambiente externo	O corpo gerencial da organização identifica as ameaças e oportunidades. Podem participar, neste momento, representantes dos clientes da empresa.
Formular estratégia	Compreende os encontros internos para formulação das estratégias. Uma parte significativa do corpo gerencial da organização participa destes encontros.
Sistematizar premissas estratégicas	Fase que corresponde à montagem do plano, a partir das informações colhidas nas fazes antecedentes.

Fonte: Adaptado de Lamenha e Patrício (2014).

Para Lamenha e Patrício (2014) e Almeida Filho *et al.* (2014), o poder decisório em relação à formulação de objetos e cursos de ação no processo de Planejamento estratégico é, normalmente, dos níveis mais altos da organização. Diante disso, ressalta-se a observação de Bordum (2010) em Santos *et al.* (2015) quanto à possibilidade de dicotomia entre a prática e a gestão, em função do alijamento entre as partes na construção do planejamento.

Seguindo nessa vertente Santos *et al.* (2015) aponta com base em Mintzberg (2004) e Honig e Samuelsson (2012), particularidades que podem prejudicar o processo de planejamento estratégico, a saber: determinada predição ser considerada como única e verdadeira a tal ponto que não haja revisão quando o ambiente se altera; a desconsideração de aspectos políticos na estratégia; o alto nível de formalização; ausência de acompanhamento e revisão no progresso do plano.

Também enfatizando os limites dessa abordagem de gestão, Castro *et al.* (2015) destacam a necessidade de reavaliação e reajuste constante do Planejamento em função das mudanças do ambiente e apontando a tendência de o planejamento estratégico ser considerado isoladamente, sem ponderação da interferência de outras variáveis em sua elaboração.

A partir da análise de Santos *et al.* (2015), e tendo em vista a associação entre a gestão e o planejamento estratégico no contexto da ferramenta *SWOT*, é possível considerar que a compreensão e explicação da realidade são feitas com base em diagnóstico; a idealização do plano é feita com base em cálculos paramétricos; e a forma planejada de agir diariamente torna-se equivalente a execução do plano.

Em face desses argumentos, Lamenha e Patrício (2014) afirmam que a Gestão Estratégica pode ser limitada, pois, inicialmente, não enfatiza os objetivos da organização, mas sua situação atual, de modo que os objetivos surgem como decorrência dessa análise, e não o contrário. Diante disso, entendem que os acontecimentos determinam sobre a ação dos dirigentes, quando o que seria próprio é que estes influenciassem os acontecimentos e a realidade por meio de ações competentes.

2.6 A Teoria da Inteligência Emocional

Este subtópico apresenta-se uma visão geral dos princípios da Teoria de Inteligência Emocional no tocante à atuação da liderança organizacional, para amparar uma proposta de intervenção ao objeto de estudo. De acordo com Tomás *et. al.* (2014), diversas teorias consideram que a capacidade do indivíduo gerir suas emoções e as dos outros, adaptando-se aos diferentes contextos da vida, decorre de habilidades ligadas à inteligência emocional.

Considerando que a efetividade de uma perspectiva democrática na gestão escolar representa a concretização de diferentes mediações necessárias ao funcionamento da escola, buscam-se em Goleman (2011) subsídios sobre a inteligência emocional na atuação de líderes, para amparar a interação e integração dos atores sociais em momentos de crise e de ruptura associada mudança organizacional.

Compreende-se em Fraga (2014) que, embora a atuação da liderança nesse contexto seja de natureza emocional, não afasta o indivíduo do realismo. Ao contrário, lhe proporciona subsídios para o enfrentamento das adversidades em busca de oportunidades.

Segundo Fraga (2014), Goleman, Boyatzis e McKee (2007) entendem que a liderança é baseada na capacidade de gerir emoções, de modo a gerar e potencializar sentimentos que elevem o grau de motivação, envolvimento e comprometimento dos envolvidos com as atividades. No Quadro 12, apresentam-se as características dos estilos de liderança apresentados por Fraga (2014).

Quadro 12: Características dos Estilos de liderança.

Liderança	Estilo
Coercitiva	Tem como objetivo principal o cumprimento imediato de tarefas. Demanda obediência imediata por parte dos seus colaboradores. Apresenta instruções direitas, afirmando claramente o que têm que realizar, sem dar importância às opiniões, nem escutando o que têm para dizer os seus colaboradores.
Autoritária	Tem como objetivo principal, orientar os colaboradores para uma visão de longo prazo. Proporciona uma direção e uma visão de longo prazo, que resulta numa gestão de equipa com diálogo, embora a chefia assuma a responsabilidade de criar e desenvolver uma visão clara e direta dos objetivos pretendidos.

Afiliativa	Tem como objetivo principal, criar harmonia na equipa. Preocupa-se em manter a harmonia e em evitar situações de conflito, despendendo uma parte significativa do seu tempo na construção e na manutenção da relação humana da equipa.
Democrática	Tem como objetivo principal, criar um compromisso entre os colaboradores e gerar novas ideias e iniciativas. Tenta assegurar o compromisso de todos através do consenso. Este estilo exige que a chefia confie que os seus colaboradores são capazes de trabalhar na direção certa para si próprios e para a organização.
Modelling	Tem como objetivo principal o cumprimento imediato das tarefas com um elevado nível de qualidade. Pretende que os seus colaboradores façam as suas tarefas nos mesmos moldes em que ele próprio às faz. Para isso exemplifica os <i>outputs</i> pretendidos, bem como a forma de alcançá-los e estabelece para os outros os seus próprios <i>standards</i> .
Coaching	O Estilo <i>Coaching</i> de liderança tem como objetivo principal o desenvolvimento das pessoas em longo prazo. Pretende contribuir para que os seus colaboradores identifiquem seus pontos fracos e os seus pontos fortes, tendo em consideração as suas expectativas e aspirações.

Fonte: Adaptado de Fraga (2014).

Considerando o entendimento de Fraga (2014) com base em Goleman (2000), elege-se o estilo *Coaching* de liderança como mais apropriado ao contexto deste estudo, por ser aquele praticado por um líder que atua incentivando os colaboradores a obtenção de objetivos, orientando-os e oferecendo-lhes *feedback*, para facilitar seu desenvolvimento.

Segundo Goleman (2000) em Fraga (2014), este padrão de comportamento requer diálogos constantes e flexibilidade nos procedimentos. Esse estilo é mais adequado quando os colaboradores são motivados a tomarem iniciativas, serem inovadores e procurarem o seu desenvolvimento profissional. No entanto, o estilo de liderança *Coaching* é menos adequado quando a chefia não detém a expertise necessária à orientação e *feedback* dos colaboradores em situações de crise.

Fraga (2014) salienta que a atuação do líder deve envolver um conjunto variado de estilos de liderança, associados às características da organização em que atua. Porém, com base em Goleman (2000), entende que o estilo de liderança *Coaching* é um dos mais eficazes para a gestão de equipas.

2.7 A Teoria U

Este subtópico apresenta-se uma visão geral dos principais pressupostos da Teoria U, considerados no contexto de uma abordagem de gestão organizacional. De acordo com Miranda (2011) e Tinti (2014) a Teoria U foi criada por Otto Sharmer, motivado por sua percepção de que as instituições modernas estão fracassando devido à incapacidade do ser humano em lidar com questões essenciais e existenciais, não apenas ligadas ao contexto organizacional como também pessoal.

Sharmer (2010) parte do princípio de que o ser humano é, geralmente, tão influenciado por seu ambiente e passado, que perde sua capacidade de enxergar e aderir a dimensões de liderança e transformação mais profundas. Segundo o autor, a Teoria U reúne um conjunto teorias, ferramentas e práticas destinadas a enfrentar e resolver desafios do mundo contemporâneo a partir da valorização da dimensão humana, buscando a aprendizagem e inovação a partir de uma nova perspectiva, baseada na qualidade de consciência e atenção, por meio de processos de aprendizado e mudança pessoal e coletiva.

Estudo realizado por Tinti (2014) aponta que essa teoria tem sido empregada para promover modificações sistêmicas profundas em situações complexas, em resposta aos desafios enfrentados coletivamente nas instituições, partindo do princípio de que o comportamento humano tem uma estrutura que pode ser descoberta, modelada e mudada. Nesta perspectiva descarta-se a ideia de determinismo, entendendo o ser humano como condicionado pela estrutura social de onde advém sua formação existencial e se constroem suas crenças, forma de pensar e agir diante de uma realidade compreendida pelo indivíduo conforme apreendida a partir de seus paradigmas existenciais.

Segundo Sharmer (2010), o processo em U proposto nessa Teoria, contribui para que o sujeito tenha consciência de que está conectado a dimensões mais amplas, ligadas a elementos sociais, políticos e ambientais que compõe o todo. Essa compreensão favorece a mudanças comportamentais e o desenvolvimento de líderes com novas habilidades e estratégias ligadas à ética humana em seu sentido mais abrangente.

Diante disso, Sharmer (2010) orienta que a proposta da teoria U se dirige ao aprendizado e mudança coletiva daquilo que se faz e como se faz, a partir da fonte interior de onde se origina o pensar e agir do indivíduo, conforme diagrama apresentado na Figura 2.

Figura 2: As sete capacidades de liderança segundo a Teoria U.



Fonte: Tinti (2014).

Segundo Sharmer (2010) e Tinti (2014), o processo de liderança e inovação é essencialmente baseado em unir de forma criativa uma mente aberta, um coração aberto e uma vontade aberta. As fases propostas no processo em U descritos na Figura 2 têm por objetivo, conscientizar o indivíduo em relação ao fato de que sua atitude na vida pessoal e profissional não são dimensões separadas. O preconizado por Sharmer (2008) é retomado em Tinti (2014), para identificar os elementos componentes do processo em U, tal qual apresentado no Quadro 13, com sua descritiva sendo tratada a seguir.

Quadro 13: Descrição do Processo em U.

Elemento	Descrição
Suspende	Ligar-se ao que está à sua volta; parar por um momento e observar, observar, observar; ouvir o que a vida lhe chama para fazer.
Redirecionar	Comparecer aos lugares com a mente aberta; estar disposto a ver com novos olhos e suspender modelos habituais antigos para agir no presente.
Deixar ir	Conectar-se com o seu coração; desapegar, deixar ir antigos hábitos, para conectar-se empaticamente com os outros e com o novo que está surgindo.
Estar Presente	Conectar-se com a força mais profunda do seu "Eu" e sua vontade; ver nossa fonte profunda, o futuro que depende de cada um nós para se concretizar.
Cristalizar	Acessar o poder da intenção e deixar vir; esse é o momento de prever o futuro que tenta emergir, de deixar vir o novo.
Fazer o protótipo	Integrar cabeça, coração e mãos; Não apenas ver algo novo e/ou concordar; se comprometer com o futuro que quer emergir, a partir do todo emergente.
Incorporar/Desempenhar	Tocar o grande violino; aprender a realizar a corporificação do novo no contexto dos ecossistemas de codensolvimentos maiores.

Fonte: Adaptado de Sharmer (2008) em Tinti (2014).

Conforme Sharmer (2010) e as considerações de Tinti (2014) e Pereira (2014), entende-se que o Processo em U tem como foco central a construção do futuro por meio do aprendizado prático, decorrente de um estado de consciência presente, conectada ao mundo. Para tanto, propõe sete espaços cognitivos correspondendo a etapas de transição entre um estado de resistência de pensamento, emoção e vontade, para a reintegração intencional do indivíduo com sua inteligência da mente, coração e da mão, representando nessa última metáfora o contexto da aplicação prática.

O primeiro momento caracteriza-se por sugerir uma ligação entre o indivíduo e aquilo que está à volta. Propõe-se parar e observar, ouvir a vida retomando seus valores e propósito. Para tanto, deve-se questionar profundamente os modelos mentais utilizados para interpretação da realidade.

Na etapa seguinte do processo, propõe-se sair do automático deixando comportamentos baseados em velhas experiências, e suspendendo modelos mentais habituais. Essa postura convida ao agir e ser responsável, superando a tentativa de culpar o sistema ou as outras pessoas; foca no próprio indivíduo, desafiando-o a olhar as situações por uma nova perspectiva, enxergando como suas ações se relacionam com o problema, e revelando condicionamentos sociais que proporcionam sofrimento e problemas.

O terceiro momento do Processo convida o indivíduo a abandonar seus antigos padrões concebidos como soluções plenas e únicas, reconstruindo hábitos, crenças, valores e ideias preconcebidas que já não servem mais, pra se conectar às outras pessoas, suas intenções mais elevadas e com o novo que está emergindo. O quarto momento compreende estar presente, o que pode ser compreendido como cultivar a capacidade reaprender. Nessa etapa, o indivíduo abandona o que não é essencial, superando seu ego, apego a resultados e expectativas, e se expõe ao surgimento de novas ideias e situações. Nesse campo onde o futuro começa e emergir, o indivíduo conecta-se com a intenção individual e coletiva que permite a reavaliação dos propósitos, a participação e contribuição.

No quinto momento, cristalizar se relaciona com a previsão do futuro, é acessar o poder da intenção deixando emergir o novo. Propõe-se a realização de uma escuta mais profunda, aberta e coletiva, que permita enxergar uma nova significação para a vida e trabalho. Cristalizar compreende materializar a visão e a intenção por meio de novas propostas construídas do cenário percebido, e apoiar e atuar nessa nova perspectiva de futuro desejado. A sexta etapa do processo U refere-se ao momento de Prototipar, integrando-se ao esforço de construção do futuro emergente partindo da ideia para a prática, comprometendo-se em traduzir visões em modelos que projetem o cenário desejado.

A capacidade final a ser desenvolvida é denominada Incorporar/Desempenhar, representada pela metáfora de tocar o grande violino. Corresponde a materialização e concretização do novo cenário dos ecossistemas de codesenvolvimentos, quando a necessidade de crescimento coletivo revela-se capaz de catalisar ações, atitudes e pensamentos que um indivíduo sozinho não conseguiria promover.

Para tanto, requer a atuação de líderes na formação de equipes compostas por pessoas mutuamente conectadas com base nos mesmos valores assim como, uma tecnologia social que favoreça a atuação desta equipe e o encontro com interessados na construção do debate e co-criação do novo. Portanto, essa última fase se refere ao momento em que se acessa à vontade conjunta de realizar, onde uma identidade coletiva emerge da soma das vontades individuais.

Segundo Miranda (2011) e Pereira (2014), entende-se que a Teoria U busca essencialmente promover uma profunda abertura de coração e mente, enfatizando a construção do futuro a partir de ações no presente, abandonando padrões do passado.

Portanto, de acordo com o resumo conceitual apresentado no Quadro 14, destaca-se a percepção de que a Teoria U possui um caráter instrumental, aplicado ao aprendizado com o futuro emergente, priorizando a transformação ou abandono de pensamentos e julgamentos prévios, conforme proposto por Sharmer (2010) e indicado em Miranda (2011). Nesta ótica, o futuro é desvendado à medida que é vivenciado em um processo de construção conjunta de natureza social.

Quadro 14: Conceitos básicos da Teoria U.

Conceito	Descrição
Reestruturar	Trazer à tona a realidade atual e criar novas estruturas e práticas.
Reprojetar	Avaliar e perceber outros pontos de vista, criando novas práticas de trabalho.
Reconsiderar	Buscar o aprofundamento do estudo, dialogando com as partes envolvidas e trazendo à tona um novo pensar, com princípios diversos dos que levaram ao estudo inicial.
Regenerar	Trazer à tona as motivações que levam ao compromisso com a organização.

Fonte: Adaptado de Miranda (2011) e Pereira (2014).

Uma análise crítica dessa teoria com base em Miranda (2011) e Pereira (2014) permite compreender que a Teoria U se destaca como uma filosofia, no que concerne a abordagem de situação no contexto organizacional.

Confronta os padrões de soluções já adotadas no curso histórico da organização como padrões de soluções plenas e únicas, indo de encontro aos velhos paradigmas comumente

adotados por funcionários mais antigos e experientes. Não obstante a isso, preconiza a gestão do conhecimento e o reaproveitamento de ideias diante de novas circunstâncias, pois não se abandona experiências passadas permitindo sua utilização no ciclo ascendente do processo U.

Ressalta-se que, elementos complicadores a aplicação da Teoria U são reconhecidos por Sharmer (2010) conforme apresentado por Miranda (2011), destacando-se o fato de que a profundidade das alterações propostas pela Teoria U envolve processo intenso e um longo período de tempo para preparação e geração da nova cultura organizacional.

Não obstante a esse fato, acrescentam-se outras barreiras à aprendizagem e mudança no contexto da Teoria U, quais sejam: a dissociação entre o pensamento e a realidade percebida, de modo que haja a valorização de ideias antigas em detrimento de novos fatos e situações; a não expressão de ideias e perspectivas por inibição ou receio de recriminação, conduzindo o processo a estagnação e pouco comprometimento ou incoerência entre pensamento e ação.

CAPÍTULO III

Apresentadas as referências nas quais se fundamenta esta Dissertação, neste Capítulo será delineado o método para sua realização, tratando sobre a abordagem filosófica que delimita e descreve o estudo enquanto abordagem e, posteriormente, sobre o conjunto de processos e procedimentos que operacionalizam sua execução e a obtenção dos resultados.

METODOLOGIA

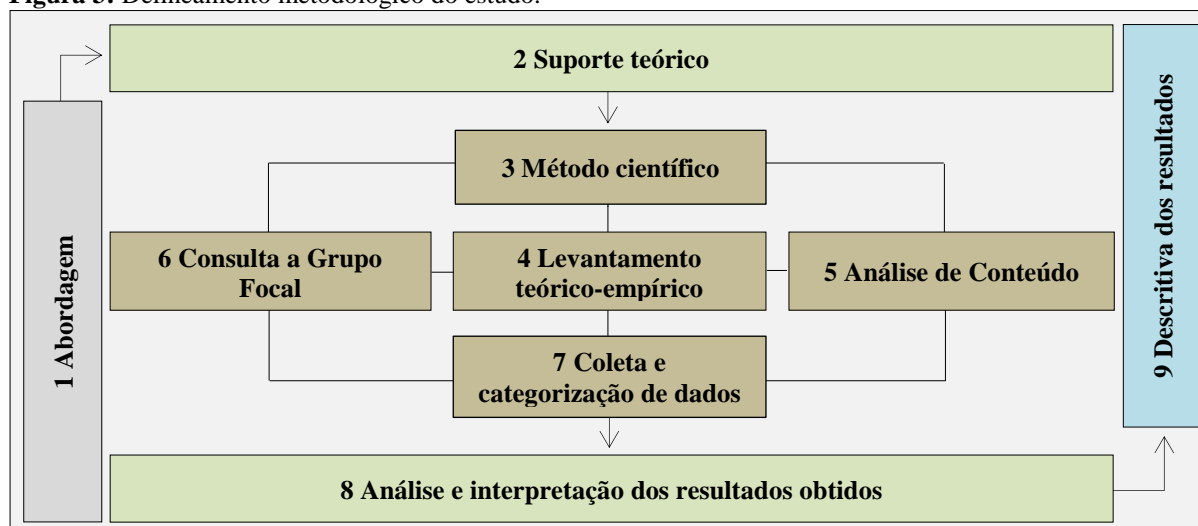
Para o desenvolvimento do conhecimento científico fazem-se necessários métodos que, segundo Prodanov e Freitas (2013), são a aplicação conjunta de procedimentos e técnicas almejando a construção e validade de conhecimento bem como, sua utilidade na sociedade.

Apresentam-se aqui os contornos gerais da pesquisa, identificando seu suporte teórico, método e procedimentos, assim como, a caracterização do cenário de estudo. Por fim, detalha-se o delineamento operacional da pesquisa segundo as etapas e técnicas empregadas.

3.1 Delineamento Metodológico

Para Siena, Oliveira e Braga (2011) com base em Marconi e Lakatos (2000) e Pádua (1998), por método entendem-se o caminho, forma e modo de pensamento em nível de abstração dos fenômenos, como também o conjunto dos processos empregados na pesquisa. Deste modo, a estratégia de pesquisa adotada nesta dissertação é apresentada conforme a Figura 3, cuja descritiva é tratada em sequência no Quadro 15.

Figura 3: Delineamento metodológico do estudo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 15: Descritiva metodológica da pesquisa.

Elemento	Descrição
1 Abordagem	O estudo é norteado por paradigma de abordagem quanti-qualitativa com objetivo descritivo.
2 Suporte Teórico	A Teoria Funcionalista e a Teoria Contingencial oferecem base à pesquisa.
3 Método científico	Método de Estudo de Caso guiou os procedimentos para realização da pesquisa.
4 Levantamento teórico-empírico	Procedimento aplicado para a obtenção de subsídios por meio de análise observacional e fontes bibliográficas.
5 Análise de conteúdo	Procedimento voltado à identificação das principais características da Gestão Escolar Democrática.
6 Consulta à grupo focal	Procedimento aplicado para a análise da perspectiva de escolas públicas na Amazônia sobre a Gestão Escolar Democrática.
7 Coleta e categorização de dados	Foram utilizadas matriz de análise de conteúdo semi-estruturada e instrumento Likert para levantamento junto ao grupo focal.
8 Análise e interpretação de resultados obtidos	Envolveu a interpretação dos elementos que se destacaram na análise entre teorias distintas e a Gestão Escolar Democrática.
9 Descritiva dos Resultados	Buscou a elucidação dos resultados visando ao aperfeiçoamento da gestão no cenário de estudo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Empregou-se abordagem quanti-qualitativa acompanhando a compreensão de Punch (2011) de que, apesar de as abordagens qualitativas e quantitativas serem diferentes paradigmas de pesquisa em nível epistemológico e ontológico, quando trazidos ao nível das metodologias e métodos de coleta e análise de dados, é possível sua conjugação em uma plataforma comum.

A opção pela abordagem quantitativa se relaciona com a perspectiva de tratamento estatístico dos dados coletados na abordagem qualitativa, envolvendo a percepção vivenciada na escola. O aspecto qualitativo envolve a análise destes dados a partir da prática cotidiana, e sua interpretação diante das diferentes abordagens de gestão organizacional. A opção por realizar uma pesquisa com finalidade descritiva seguiu o entendimento de Creswell (2010). O autor afirma que a abordagem qualitativa permite ao pesquisador o tratamento interpretativo da relação proveniente dos sentidos o que resulta em conclusões de natureza descritiva.

O estudo tem base Funcionalista segundo Burrell e Morgan (1979) em Birochi *et al.* (2012), que apontam essa perspectiva teórica como amplamente predominante nos estudos organizacionais contemporâneos. Conforme indicam Birochi *et al.* (2012), o paradigma Funcionalista tem como objetivo elucidar racionalmente a atividade social por meio de uma análise objetiva, explicando teorias de forma realista e determinista, e tem como foco vislumbrar soluções práticas frequentemente orientadas a resolução de problemas.

Considera-se que a perspectiva empregada neste estudo é compatível com esse paradigma, pois propõe compreender como abordagens modernas podem responder ao desafio

de promover suporte a uma perspectiva democrática para a gestão de escolas públicas, em benefício dos estabelecimentos envolvidos.

A Teoria Contingencial é trazida ao estudo seguindo Pereira (2014). O paradigma Funcionalista e a Teoria Contingencial estão integrados neste estudo, seguindo o entendimento de Gonçalves e Maia (2014), que os consideram compatíveis por se basearem em uma visão sistêmica da realidade, onde a gestão é estratégica e socialmente legitimada, fortalecendo a visão de um todo coerente, ajustado e equilibrado, cujo funcionamento é mantido adequadamente. Entende-se que a gestão democrática nas organizações escolares públicas, pode ser estudada sob a perspectiva da Teoria Contingencial seguindo a premissa proposta por Lawrence e Lorsch, conforme apreendido em Fagundes *et al.* (2010), Klein (2014), Pereira (2014) e Bigaton, Shiraishi e Polo (2016).

O pressuposto é de que não há um modelo administrativo aplicável de modo generalizado a todas as organizações e circunstâncias, portanto, não há como um modelo único de Gestão Escolar Democrática ser efetivado com êxito em todas as escolas. É necessário considerar a adoção de princípios universais de organização e administração, que permitam a cada escola ajustar-se segundo suas particularidades. A conjectura aqui é de que, ao invés uma postura prescritiva e padronizadora, adote-se uma postura flexibilizadora, oferecendo parâmetros básicos para uma gestão aprendente, que sejam válidos em diferentes contextos e possam amparar o surgimento de modelos contextualizados de gestão democrática.

As abordagens teóricas de Gestão Estratégica, Teoria U e Arquitetura estratégica, foram trazidas ao contexto do estudo, por serem consideradas abordagens contemporâneas de gestão no campo de estudo organizacional assim como, por guardarem proximidade à temática em questão. Nesse último aspecto, cabe especial ressalva à Gestão Estratégica, cujos princípios permeiam instrumentos disponibilizados pelo Governo Federal, conforme explicitado anteriormente no referencial teórico.

O método de Estudo de Caso foi empregado baseado em Yin (2010) e Punch (2011), que o entendem como um método que propicia a análise aprofundada dos aspectos de um fenômeno, asseverando ainda que, embora seja utilizado em estudos predominantemente qualitativos, também é adequado para estudos quali-quantitativos. A consulta a grupo focal foi efetuada seguindo Dias (2015), devido à eficácia da técnica para a obtenção de subsídios informacionais; instrumento Likert ingressou de modo subsidiário nesta tarefa, conforme aplicado com sucesso por Pereira (2014) seguindo Pedro filho (2008) e do conceito de

prevalência seguindo o entendimento de Pedro Filho (2015) que a define como a indicação daquilo que é válido e predominante no estudo.

3.2 O Cenário de Estudo

A análise de teorias organizacionais em face às características do modelo de Gestão Escolar Democrática, demanda a imersão empírica, de modo a observar os limites e possibilidades deste modelo de gestão diante da realidade fática, conforme percepção da prática cotidiana em escolas públicas na Amazônia. Entende-se que esse modelo de gestão está diretamente ligado ao contexto social em que se situam os atores envolvidos, por esse motivo, optou-se por abordar escolas estaduais da rede pública em diferentes municípios, privilegiando a possibilidade de resultados mais ricos em termos de diversidades resultantes da influência local, identidade ou cultura que caracterizam seus integrantes e colaboradores.

A incursão em campo foi realizada no Estado de Rondônia, conforme indicado na Figura 4, durante o período de fevereiro a março de 2016, envolvendo nos Municípios de Rolim de Moura, Cacoal e Nova Brasilândia D'Oeste. Optou-se por substituir os nomes das escolas, respectivamente, por A, B e C, por razões éticas relacionadas ao sigilo dos participantes.

Figura 4: Municípios onde se localizam as escolas envolvidas na pesquisa.



Fonte: Adaptado de Abreu (2016).

A definição das escolas que integraram o estudo envolveu a análise do banco de dados do Censo Escolar assim como, o histórico do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada escola, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (<http://portal.inep.gov.br>). Os critérios de escolha foram a similaridade nos

resultados educacionais, porte e estrutura, muito embora tenha se buscado diferencia-las em relação à clientela, de modo a ampliar a diversidade do cenário de estudo. Essas informações e outras obtidas *in loco* quando da visitação destes estabelecimentos, foram utilizadas para caracterização de cada escola.

A escola A atende alunos do ensino básico e médio. Segundo critérios do IDEB, situou-se entre as 12 melhores escolas do estado de Rondônia no ano de 2011, nas categorias dos anos iniciais e finais do ensino básico. A escola possui um corpo discente predominantemente urbano no total de 1.153 alunos, conta com 98 servidores, 17 salas de aula e infraestrutura de apoio educacional aos alunos e professores incluindo biblioteca, laboratório de informática e ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, infraestrutura esportiva e disponibiliza alimentação para os alunos.

A escola B atende alunos nos anos finais do ensino básico e médio. Segundo critérios do IDEB, situou-se entre as 4 melhores escolas do estado de Rondônia no ano de 2013, na categoria anos finais do ensino básico. A escola possui um corpo discente predominantemente urbano no total de 915 alunos, conta com 105 servidores, 16 salas de aula e infraestrutura de apoio educacional aos alunos e professores incluindo biblioteca, laboratório de informática e ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, infraestrutura esportiva e disponibiliza alimentação para os alunos.

A escola C atende alunos nos anos finais do ensino básico e médio. Foi laureada com o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar no ano de 2009, e com o prêmio Gestão Escolar 2013, promovido pelo Governo do Estado de Rondônia. A escola possui um corpo discente predominantemente rural no total de 945 alunos, conta com 72 servidores, 15 salas de aula e infraestrutura de apoio educacional aos alunos e professores incluindo biblioteca, laboratório de informática e ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, infraestrutura esportiva e disponibiliza alimentação para os alunos.

3.3 Delineamento Operacional da Pesquisa

A realização do estudo compreende a adoção de procedimentos, cuja execução é apresentada na forma das etapas detalhadas no Quadro 16, cujas descritivas são tratadas em sequência.

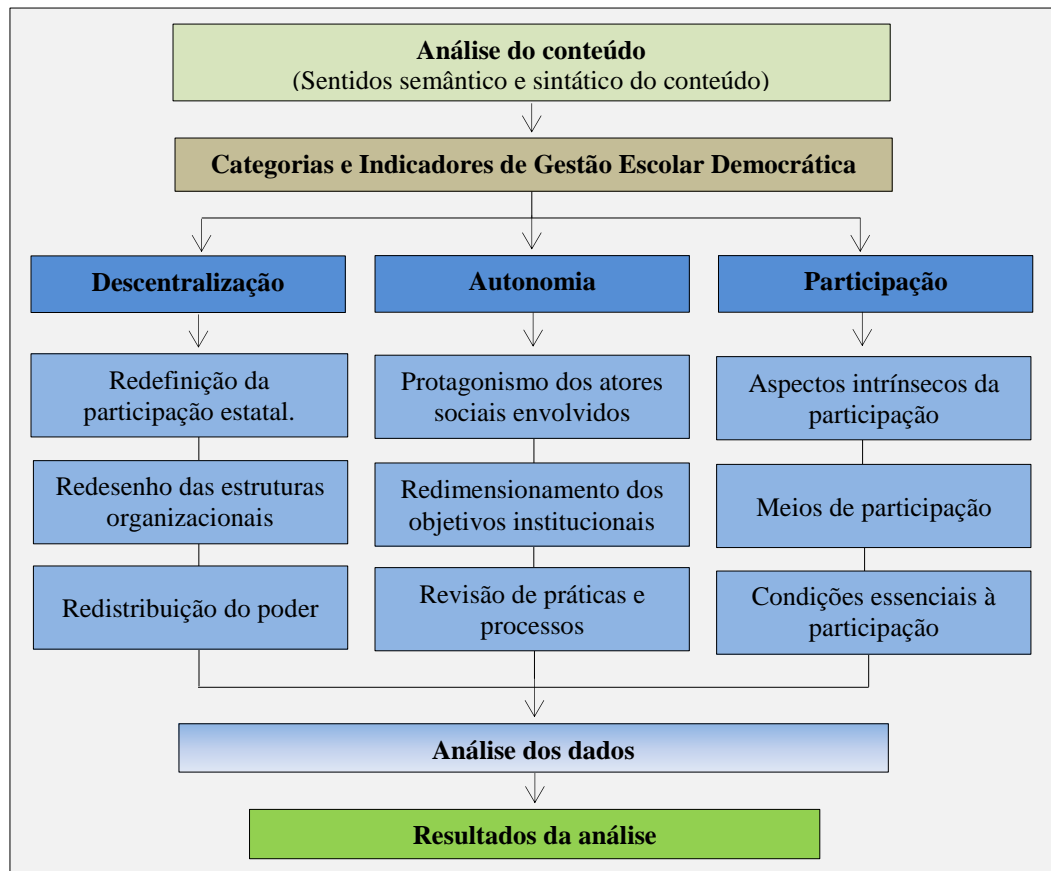
Quadro 16: Detalhamento das etapas da pesquisa.

Etapa	Detalhamento
1 Identificar os parâmetros conceituais que definem as principais características do modelo de Gestão Escolar Democrática.	1.1 Efetuar levantamento teórico sobre a Gestão Escolar Democrática: 1.1.1 Obtiveram-se subsídios em fontes documental e bibliográfica, por meio de livros, artigos, dissertações, teses, manuais, sítios e revistas eletrônicas. 1.2 Caracterizar o modelo de Gestão Escolar Democrática: 1.2.1 Realizou-se análise de conteúdo com base no levantamento teórico, para definição dos principais parâmetros conceituais do modelo de Gestão Escolar Democrática.
2 Analisar aspectos organizacionais do modelo de Gestão Escolar Democrática, segundo a perspectiva de escolas situadas na Amazônia.	2.1 Identificar elementos relevantes da Gestão Escolar Democrática na perspectiva de escolas situadas na Amazônia: 2.1.1 Efetuou-se análise observacional, assim como, consulta por meio de grupo focal, para conhecer a percepção nas diferentes escolas quanto ao modelo de Gestão Escolar Democrática. 2.1.2 Empregou-se tratamento estatístico para aferir a perspectiva dos consultados e identificar a prevalência entre os dados relevantes que se destacam.
3 Apontar elementos de convergência entre teorias organizacionais e a Gestão Escolar Democrática, focalizando a perspectiva de escolas na Amazônia.	3.1 Analisar comparativamente diferentes abordagens de gestão em face de parâmetros da Gestão Escolar Democrática: 3.1.1 Realizou-se análise comparativa entre diferentes teorias de gestão, em face à prevalência encontrada na perspectiva dos consultados em relação à Gestão Escolar Democrática. 3.1.2 Efetuou-se a análise cognitivo-crítica dos aspectos que se destacam visando o aperfeiçoamento de uma perspectiva democrática para a gestão escolar, segundo a perspectiva das escolas envolvidas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

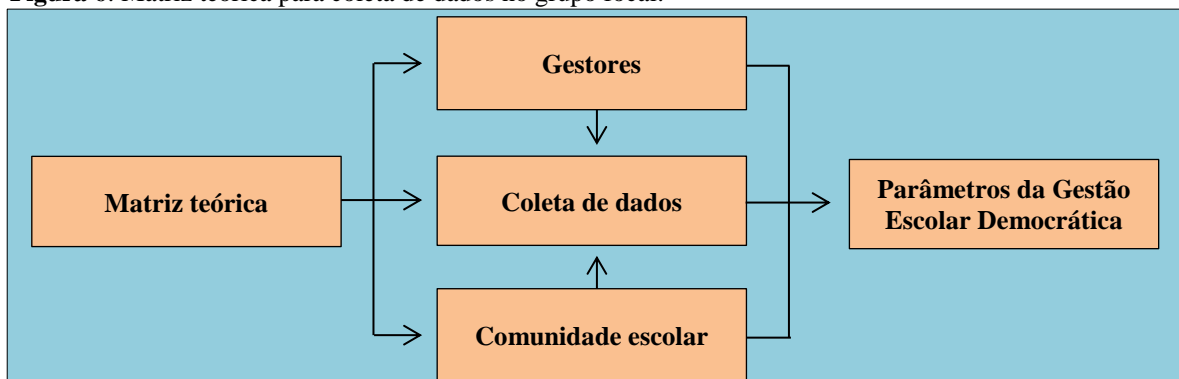
A etapa de identificação dos parâmetros conceituais que definem as principais características do modelo de Gestão Escolar Democrática, envolveu o levantamento teórico junto a produções científicas, baseado em um modelo semi-estruturado para a matriz de análise de conteúdo. Dada à subjetividade de seu teor, suas categorias de orientação foram posteriormente aperfeiçoadas a partir da aproximação ao objeto de análise para sua posterior exploração sob fulcro teórico.

A realização da Análise de Conteúdo teve por objetivo extrair significados temáticos ou léxicos para definição dos principais parâmetros que caracterizam o modelo de Gestão Escolar Democrática, segundo os preceitos teóricos que ampararam a matriz empregada no estudo, apresentados na Figura 5 seguindo Mozzato e Grzybovski (2011), amparando a inferência conceitual de seus componentes junto às fontes teóricas.

Figura 5: Matriz de análise de conteúdo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise visando a apreensão cognitiva-crítica dos dados foi produzida com suporte do Software ATLAS.ti. A etapa seguinte dirigiu-se a análise de aspectos organizacionais envolvendo a perspectiva democrática na gestão escolar, segundo a perspectiva de escolas situadas na Amazônia. Tendo em vista a contemporaneidade do fenômeno pesquisado, realizou-se consulta a grupo focal para conhecer a percepção de gestores, professores, pais e alunos, quanto às principais características da Gestão Escolar Democrática, conforme indicado na Figura 6 cuja descrição e apresentada no Quadro 17.

Figura 6: Matriz teórica para coleta de dados no grupo focal.

Fonte: Próprios autores.

Quadro 17: Descritiva da matriz teórica aplicada na consulta ao grupo focal.

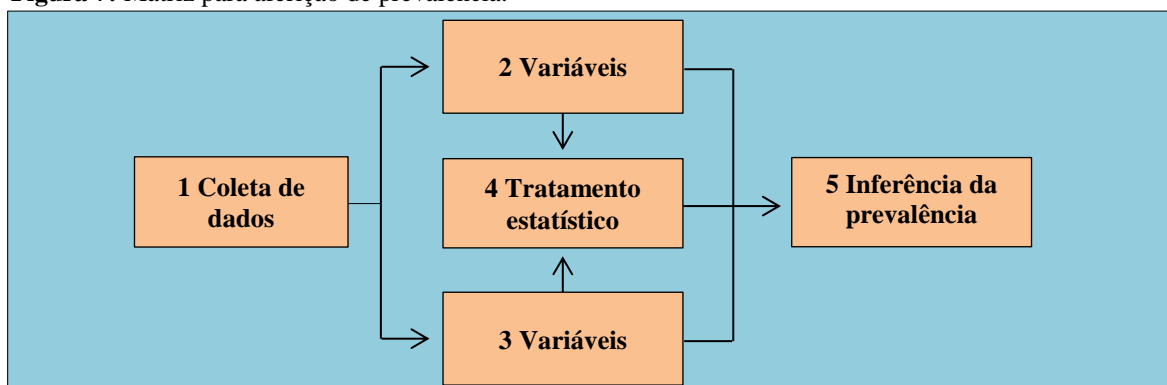
Elementos	Detalhamento
Matriz teórica	Principais componentes da Gestão Escolar Democrática, segundo Matriz teórica produzida com base na Análise de Conteúdo.
Gestores	Membros da equipe que administra o funcionamento da escola: diretor, vice-diretor, supervisores, e coordenadores.
Comunidade escolar	Demais indivíduos que interagem com a escola, mas não são formalmente gestores: professores, pais e alunos.
Coleta de dados	Análise observacional e consulta a Grupo focal para conhecer e mensurar a percepção dos envolvidos no contexto fático, amparada subsidiariamente em instrumento Likert para levantamento de dados.
Parâmetros no cenário de estudo	Prevalência no cenário de estudo, proveniente do tratamento estatístico da inferência da percepção dos envolvidos.

Fonte: Próprios autores.

Efetuiu-se visita a cada escola com a intenção de propor sua participação e compreender melhor o contexto escolar. Na visita foi agendada a realização do grupo focal em data posterior, coincidente com as reuniões envolvendo o planejamento do ano letivo.

Foram ouvidos dois grupos focais em cada escola, sendo cada qual composto por dez indivíduos envolvidos como gestores e dez membros da comunidade, os quais se dispusessem a participar espontaneamente. Restringiu-se a participação àqueles indivíduos que estivessem a, pelo menos, um ano envolvidos com aquela realidade.

Foi procedida a anotação dos aspectos considerados essenciais nos discursos dos participantes, assim como nas reuniões observadas, tendo em vista apreender de um modo geral, as principais ideias e significados percebidos pelos envolvidos. O delineamento ora especificado está demonstrado na matriz indicada na Figura 7 e descrita no Quadro 18, apontando como se obteve a prevalência pretendida.

Figura 7: Matriz para aferição de prevalência.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 18: Descritiva da matriz para aferição de prevalência.

Elementos	Descritivas
1 Coleta de dados	1.1 Utilização subsidiária de instrumento em base Likert para registrar a percepção do grupo focal.
2 Variáveis	2.1 Parâmetros mensurados por meio da consulta à equipe gestora da escola.
3 Variáveis	3.1 Parâmetros mensurados por meio da consulta junto à comunidade escolar.
4 Tratamento estatístico	4.1 Tratamento estatístico com base na aferição dos parâmetros, utilizando desvio padrão e teste de hipóteses.
5 Inferência da prevalência	5.1 Evidenciação dos elementos significativos tendo por base medidas relevantes que se destacaram na aferição estatística dos dados coletados.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na realização do grupo focal, ingressou subsidiariamente instrumento Likert construído com base na matriz teórica do estudo, contando com nove assertivas organizadas sob três eixos temáticos, conforme indicado na Tabela 1, para aferição da percepção do grupo focal quanto aos elementos em que se manifestaram.

Tabela 1: Instrumento utilizado para aferição da percepção do grupo focal.

Grupo de perguntas	Item	Enunciados
DESCENTRALIZAÇÃO - Aspectos que influenciam a capacidade de sua escola se consolidar como centro das decisões que lhe são pertinentes.	1	O Estado transferiu parte de suas atribuições para a escola e passou a focalizar suas ações na oferta e mantimento dos serviços e bens sociais nela oferecidos.
	2	As estruturas de organização e funcionamento da escola foram reestruturadas, de modo a consolidar espaços de atuação efetiva para mobilização e emancipação social de toda a comunidade escolar.
	3	O poder de gestão foi compartilhado com a comunidade escolar, contribuindo para o surgimento e funcionamento de esferas solidárias de competência
AUTONOMIA - Aspectos que influenciam a capacidade de autodeterminação da escola.	4	A atuação integrada da comunidade escolar é essencial ao funcionamento pedagógico, político e organizacional da escola.
	5	O redimensionamento dos objetivos institucionais da escola contempla a perspectiva de sua transformação e da sociedade.
	6	A escola promove a avaliação e correção de suas práticas e processos desenvolvidos em âmbito pedagógico, político e organizacional.
PARTICIPAÇÃO - Aspectos que influenciam no protagonismo da comunidade escolar em relação à gestão da escola.	7	Os membros da comunidade escolar participam com postura crítica, reflexiva, politizada e consciente de seus direitos e deveres.
	8	Existem meios consolidados de a comunidade escolar participar de modo ativo, direto, efetivo e transformador.
	9	Há ampla disponibilidade de informações para promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os enunciados foram avaliados em relação à sua semelhança a realidade e sua importância, considerando uma escala com 5 categorias variando de: (1) - Totalmente Semelhante \ Extremamente Importante; (2) - Muito Semelhante \ Muito Importante; (3) - Pouco Semelhante \ Pouco Importante; (4) - Muito pouco semelhante \ Muito pouco importante; (5) - Sem semelhança \ Sem importância.

Essas medidas foram padronizadas para uma escala de 0 a 100, sendo que quanto mais próximo de 100, maior a semelhança à realidade vivenciada ou maior a importância atribuída ao item analisado. Para descrever essa mensuração e a diferença entre a importância atribuída e a semelhança à realidade vivenciada foram calculadas as médias, os desvios padrão (D.P.) e os intervalos de confiança (I.C.).

O Desvio Padrão é uma das principais medidas de dispersão dos dados. Pode ser definida como a raiz quadrada da variância. Sua medida representa o quanto os dados se afastam da média. O intervalo de confiança é um intervalo estimado para um parâmetro estatístico. Em vez de estimar o parâmetro por um único valor é dado um intervalo de estimativas prováveis. Um intervalo de 95% de confiança garante que o parâmetro pontual estimado com 95% de confiança estará dentro do intervalo estimado em outras amostras da mesma população.

Neste estudo, empregou-se uma estatística utilizada para sintetizar o resultado de um teste de hipóteses (P-valor). Formalmente, o p-valor é definido como a probabilidade de se obter uma estatística de teste igual ou mais extrema que aquela observada em uma amostra, assumindo como verdadeira a hipótese nula. Como geralmente define-se o nível de significância em 5%, um p-valor menor que 0,05, gera evidências para rejeição da hipótese nula do teste.

Para comparar os itens sobre a semelhança à realidade vivenciada e a importância atribuída entre os grupos focais, foi utilizado o teste de Mann-Whitney, e para comparar os itens sobre a semelhança à realidade vivenciada e a importância atribuída entre as escolas, foi utilizado o teste de Kruskal-wallis, conforme indicado em Hollander *et al.* (2013). O software utilizado na análise foi o R, versão 3.2.4. Essa providência permitiu a identificação da prevalência que, de acordo com Pedro Filho (2015), se caracteriza como as medidas relevantes que se destacam no cenário de estudo, com base no tratamento estatístico dos dados coletados.

Por fim, com base na aferição da prevalência, procedeu-se a análise comparativa entre as diferentes abordagens de gestão em face aos elementos conceituais considerados na perspectiva das escolas envolvidas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste Capítulo ingressam os resultados da pesquisa, onde serão apresentados os parâmetros obtidos para a caracterização da Gestão Escolar Democrática, demonstrados os achados provenientes da incursão empírica, as prevalências resultantes, e as implicações de sua análise frente a abordagens de gestão organizacional.

O modelo democrático de gestão foi submetido à apreciação de grupos focais em diferentes escolas para aferição de aspectos institucionais, com o objetivo de confrontar as características dessa teoria ao contexto fático, conforme percebido na rede pública de ensino. Os resultados da análise comparativa desses itens, tratando as relações entre a importância atribuída e a semelhança à realidade vivenciada nas escolas A, B e C, permitiu alcançar as prevalências deste estudo e, sobre esses pontos críticos, efetuou-se uma análise em face de teorias organizacionais.

4.1 Parâmetros Conceituais que Definem as Principais Características da Gestão Escolar Democrática

Neste subtópico ingressam os resultados obtidos por meio do levantamento teórico na literatura científica, tendo por objetivo extrair significados semânticos ou léxicos, segundo preceitos que ampararam a categorização da matriz de análise empregada seguindo. Os achados provenientes do delineamento mencionado estão indicados no Quadro 19, cuja tratativa é apresentada na sequência, elencando os subsídios considerados mais relevantes em suporte às definições conceituais nela contidos, amparando posterior inferência conceitual de seus componentes junto às fontes teóricas.

Quadro 19: Principais parâmetros que caracterizam a Gestão Escolar Democrática.

Dimensões	Característica	Parâmetros
1 Descentralização	1.1 Redefinição da participação Estatal	1.1.1 Função Estatal: Atua a serviço da comunidade e responsável por ofertar e manter bens sociais.
	1.2 Redesenho das estruturas organizacionais	1.2.1 Organização: Consolidação de espaços de atuação efetiva para mobilização e emancipação social.
	1.3 Redistribuição do poder	1.3.1 Estrutura de poder: Compartilhamento de poder; solidariedade entre esferas de competência.

2 Autonomia	2.1 Protagonismo dos atores sociais envolvidos	2.1.1 Comunidade escolar: Participação essencial no funcionamento da escola; valorização, mobilização e sinergia na equipe de trabalho.
	2.2 Redimensionamento dos objetivos institucionais	2.2.1 Finalidade institucional: Transformação da escola e da sociedade.
	2.3 Revisão das práticas e processos	2.3.1 Autodeterminação: Avaliação e correção de processos e práticas administrativas e pedagógicas.
3 Participação	3.1 Aspectos intrínsecos da participação	3.1.1 Cidadão: Crítico, reflexivo, politizado, participativo; consciente de seus direitos e deveres.
	3.2 Meios de participação	3.2.1 Forma: Ativa, direta, efetiva e transformadora.
	3.3 Condições essenciais à participação	3.3.1 Transparência: Disponibilidade de informações; participação no processo de tomada de decisões.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1.1 Redefinição da Participação Estatal

De acordo com Poletto (2015), a efetivação da Gestão Escolar Democrática vincula-se a descentralização, porquanto redefine a atuação estatal descentralizando atividades tanto em nível de sistema educacional, como em nível de gestão na própria escola. Na perspectiva desse autor e de Silva (2013) e Lima (2014), essa redefinição decorre do fato de que uma gestão democrática precisa ser munida de recursos e poder para se consolidar como o centro das decisões, sem prejuízo da adoção de mecanismos de transparência capazes de instrumentalizar o controle social da coisa pública.

Na opinião de Tauchen (2013), Silva (2013) e Poletto (2015), essa perspectiva demanda a abertura de canais de democratização intra e extra-escolares, por meio dos quais a escola interaja com as distintas instâncias sociais que a constituem, propiciando um ambiente favorável ao desenvolvimento da consciência crítica necessária a prática da cidadania.

Diante do exposto, entende-se que a democratização da gestão escolar vincula-se a descentralização pelo fato de a escola se voltar ao atendimento da comunidade que a integra, e não ao Estado ou a si própria. Deste modo, compreende-se que a redefinição da participação estatal conduz ao redesenho das estruturas organizacionais, de modo a construir espaços de cidadania pelos e para os envolvidos com a atividade da escola.

4.1.2 Redesenho das Estruturas Organizacionais

Na opinião de Tauchen (2013), Lima (2014) e Poletto (2015), um modelo democrático de gestão escolar implica no redesenho da estrutura organizacional das escolas, com a finalidade de resguardar aos interessados seu direito à participação efetiva nos processos de

tomada de decisão, e garantir que a descentralização seja legitimada pela interação entre a escola e a comunidade.

Para os autores supracitados, a atuação de instâncias consultivas colegiadas na gestão da escola é amparada por força de Lei. No entanto, a ideia aqui envolve não apenas o aprimoramento do controle social sobre a atuação estatal, como também prover, criar e sustentar espaços de cidadania favoráveis à participação plena dos membros da comunidade escolar.

Deste modo, Lima (2014) e Poletto (2015) entende que a implantação e funcionamento de colegiados possibilita aos sujeitos envolvidos apropriarem-se deles como um fórum no qual protagonizarão a construção social da escola, de modo que haverá um compartilhamento de autoridade e consequente redistribuição horizontal do poder, redesenhando a estrutura organizacional vigente na escola.

4.1.3 Redistribuição do Poder

Segundo Tauchen (2013) e Poletto (2015), a gestão escolar submeter-se ao controle social de colegiados, fornecendo a prestação de contas e os instrumentos necessários à fiscalização sobre a aplicação dos recursos públicos, não deixa de ser uma forma de redistribuição do poder estatal no âmbito da descentralização.

No entanto, os autores também entendem que os colegiados enquanto espaços de construção social são, por excelência, ambientes que privilegiam a participação democrática, a delegação de autoridade, e a valorização da mobilização sinérgica da comunidade em busca da superação de dificuldades. Nessa perspectiva, conforme Cabral, Souza e Nascimento (2015), a gestão escolar sob a pretensão de tornar-se democrática, implica na redistribuição de responsabilidades em torno de equipes de trabalho reorganizando horizontalmente as relações de poder.

Todavia, Poletto (2015) salienta que na prática é necessário que haja interesse da gestão em compartilhar decisões e dividir o poder, dispondo-se a escutar a comunidade escolar e, por outro lado, que também haja a disposição de a comunidade participar e, efetivamente responsabilizar-se por atuar na realidade.

Lima (2014) e Poletto (2015) entendem que, ao passo em que o gestor escolar compartilha seu poder e autoridade diante dessa nova realidade, acentua-se o protagonismo dos atores sociais envolvidos, diante dos quais deve atuar como um mediador, equilibrando as tensões entre alunos, professores, Estado e demais envolvidos com a comunidade escolar.

4.1.4 Protagonismo dos Atores Sociais Envolvidos

Silva (2013), Lima (2014), Gomes (2014) e Poletto (2015) considera essencial que os atores sociais envolvidos com a escola sejam protagonistas da Gestão Escolar Democrática, incluindo nessa perspectiva, a participação do maior número possível de pessoas atuando politicamente em função das necessidades, interesses e objetivos comunitários.

Esse entendimento é compartilhado por Oliveira (2014), que a entende benéfica ao processo educacional, visto que se trata de uma atividade racional voltada ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo por meio do conflito de ideias e senso crítico.

Oliveira (2014) e Lima (2014) consideram que esse envolvimento é essencial não apenas na atuação prática da gestão como também em seu planejamento, por favorecer o intercâmbio de ideias, valores e anseios, e contribuir para a superação da ausência de criticidade na comunidade escolar.

Com base em Silva (2013), Oliveira (2014) e Poletto (2015), entende-se que o protagonismo dos atores sociais pode proporcionar a integração crítica, desafiadora e consciente da comunidade escolar, favorecendo a compreensão da realidade que influenciará no funcionamento da escola e, em função dela, redimensionar os objetivos institucionais visando ao bem comum.

4.1.5 Redimensionamento dos Objetivos Institucionais

Lima (2014), Maranhão e Marques (2014) e Poletto (2015) consideram que para uma escola cumprir sua função institucional, deve ter autonomia para redimensionar seus objetivos diante da realidade em que está inserida. Segundo esse entendimento, torna-se essencial conhecer as complexidades e contradições inerentes ao contexto em que se insere a escola e, portanto, se revela necessário desenvolver a interação e o intercâmbio de ideias e experiências entre todos os atores sociais envolvidos.

O autor Oliveira (2014) coaduna esse entendimento, e compreende que a atividade educativa precisa valorizar o aprendizado livre, racional e crítico não apenas do mundo, mas de si mesma, bem como dos elementos econômicos e políticos que circundam a comunidade escolar. Para Lima (2014), assim como Oliveira e Ribeiro (2015), os objetivos institucionais são parte fundamental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, por se constituir em uma via para expressão dos sonhos, saberes, formas de sentir e analisar o mundo, refletindo a manifestação plural dos valores e ideais dos envolvidos.

Portanto, o redimensionamento dos objetivos institucionais é mais do que uma intenção de realizar a escola, e contempla sua efetiva transformação e da sociedade, reorientando suas atividades e, deste modo, implica na revisão das práticas e processos desenvolvidos.

4.1.6 Revisão das Práticas e Processos

Na opinião de Lima (2014), Maranhão e Marques (2014), e de Oliveira e Ribeiro (2015), a efetividade da Gestão Escolar Democrática depende da autonomia não apenas em relação à participação comunitária nas atividades escolares, como também para determinar sobre seus processos administrativo, político e pedagógico. Polleto (2015) coaduna esse entendimento e o define como a atividade de conduzir a escola a autodefinição.

Passador e Salvetti (2013) assim como Debiasi e Cardoso (2015), entendem que a diversidade de espaços dentro da escola implica na necessidade de sua autonomia, para equalizar tanto a realização dos fins educativos quanto as mediações imprescindíveis para concretizá-los. Segundo Poletto (2015), a autodeterminação quanto à revisão das práticas e processos deve ser pautada por valores éticos, necessários ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária tais quais, sinceridade, honestidade e transparência.

Essa percepção revela a necessidade de se refletir sobre os aspectos intrínsecos à participação dos indivíduos nos processos, de modo que daí possa emergir a transformação na mentalidade e no comportamento individual e coletivo, que reinventará a escola diante da vivência e experiência da realidade em que se insere.

4.1.7 Aspectos Intrínsecos da Participação

Para Silva (2013) e Poletto (2015), é necessário concentrar-se no contexto atual da escola, mas estar centrado em modelar seu futuro. Diante dessa tarefa, aspectos intrínsecos à participação dos atores sociais envolvidos tornam-se relevantes, suscitando a necessidade de interpretar a proposta de participação democrática no contexto da gestão escolar.

Para Silva (2013), um dos objetivos da escola é promover a formação e o desenvolvimento dos aspectos inerentes à conduta de um indivíduo crítico, reflexivo, politizado, participativo e consciente de seus direitos e deveres, por meio dos quais a própria concepção de democracia se consolida. Oliveira (2014) considera que a participação no âmbito de um modelo democrático de gestão envolve um processo conflituoso por expor

fragilidades e exigir uma postura aberta, e disposição para valorizar o pensar coletivo, suscitando a capacidade de se promover o consenso através do diálogo.

Portando, Silva (2013), Oliveira (2014) e Poletto (2015) entendem que a consolidação desse modelo de gestão exige tempo e disposição para lidar com o contraditório e o complexo, inerentes ao processo de criação e sustentação de um ambiente favorável à participação plena no processo de cidadania social escolar, demandando para tanto transparência, alteridade, foco, compreensão da realidade e valores éticos consolidados.

4.1.8 Meios de Participação

Diante do consenso em torno da importância da participação comunitária na efetividade do modelo democrático de gestão escolar, Lima (2014) e Poletto (2015) consideram necessário catalisar os esforços da comunidade de modo a dar-lhes uma expressão ativa, direta, efetiva e transformadora. Para tanto, propõem o compartilhamento de autoridade, a delegação de poder, as responsabilidades assumidas em conjunto, e a valorização e mobilização da sinergia da equipe, como meios de promover a participação.

No entendimento de Lima (2014) e Poletto (2015), o maior número possível de atores sociais que se relacionam com a escola deve estar envolvido na gestão, embora a timidez ou a falta de comprometimento possam afetar a qualidade dessa participação. Nesse contexto, Oliveira (2014) entende que o autocontrole emocional e habilidades interpessoais tornam-se tão relevantes quanto o domínio de conhecimentos administrativos, pedagógicos ou organizacionais, tornando imprescindível que os envolvidos tenham domínio da linguagem oral e relacional para ter condições de expressar suas intenções e contribuir com o processo.

Em face desse contexto, Poletto (2015) entende que a promoção de cursos, palestras e outros meios de qualificação, são formas de contribuir com a transformação desse cenário, e sugere que o gestor procure desenvolver o processo inicialmente conscientizando os pais e, com isso, envolver a família e a comunidade no desenvolvimento das atividades na escola.

Entende-se com base em Silva (2013), Oliveira (2014), Oliveira e Ribeiro (2015) e Poletto (2015), diante dessas circunstâncias, os envolvidos são convidados à coesão de esforços sem renunciar aos seus próprios valores e ideologias. De fato, pode-se considerar que a confrontação entre as ideias em âmbito da Gestão Escolar Democrática estimula o pensamento crítico, contribuindo para a inserção do componente político como ferramenta à superação dos desafios na educação e sociedade. Aqui o conflito promove o intercâmbio de ideias que confronta a realidade hegemônica com vistas ao bem comum.

Em face ao exposto, é possível entender que efetivação da Gestão Escolar Democrática, implica na adoção de meios de atuação que confirmam expressão prática à participação, suscitando refletir-se sobre as condições essenciais à participação dos atores sociais envolvidos.

4.1.9 Condições Essenciais à Participação

De acordo com Silva (2013), Lima (2014) e Poletto (2015), a participação ativa e igualitária de toda a comunidade é essencial para Gestão Escolar Democrática. Diante dessa compreensão, Oliveira (2014) e Oliveira e Ribeiro (2015) entendem que o processo de construção da gestão democrática envolve a efetivação de condições essenciais à participação plena da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão.

Oliveira (2014) atribui ao compartilhamento constante e aberto de informações um sentido estratégico por revitalizar o exercício político e favorecer a superação de práticas autoritárias ou dominadoras. Ademais, sem transparência nas informações não há como avaliar com precisão o desenvolvimento do trabalho na escola e seu resultados.

Para Oliveira (2014) a desinformação pode conduzir à resistência e indiferença entre os envolvidos, além de insinuar um temor à contestação ou a detecção de equívocos na prática da gestão. Igualmente, a intempestividade em relação à produção e divulgação de informações limita a efetividade da transparência.

Passador e Salvetti (2013) ressaltam a importância da transparência na Gestão Escolar Democrática, ao salientar a necessidade de haver prestações de contas e a disponibilidade de mecanismos para fiscalização e acompanhamento na gestão de recursos. Portanto, pode-se entender que o modo como as informações são produzidas e disponibilizadas também precisa ser alvo da reflexão, debate e consenso por influenciarem na qualidade da participação.

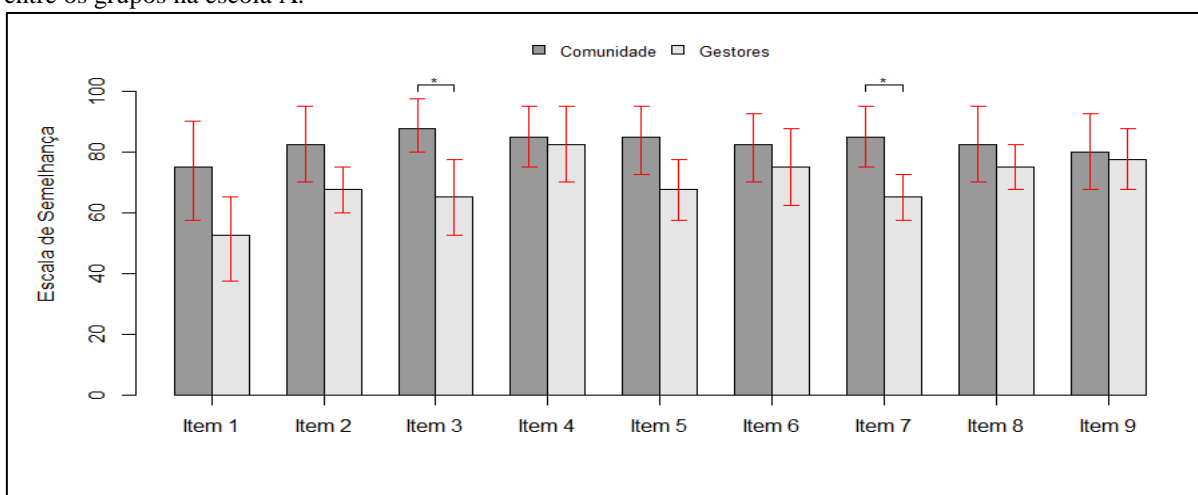
4.2 Análise de Aspectos Organizacionais de um Modelo de Gestão Escolar Democrática na Perspectiva de Escolas na Amazônia

Neste subtópico, identificam-se as características mais relevantes do modelo de Gestão Escolar Democrática, segundo a percepção dos grupos formados pelos envolvidos como gestores e daqueles que compõem a comunidade em escolas públicas na Amazônia. Apresenta-se o tratamento estatístico e os pontos críticos encontrados em relação aos grupos respondentes em cada escola e na comparação entre as escolas pesquisadas.

4.2.1 Comparação entre os grupos para a escola A

Apresentam-se as diferenças entre a semelhança vivenciada em cada item entre os grupos consultados na escola A, conforme apresentadas no Gráfico 1, onde as barras indicam as médias, os intervalos vermelhos o intervalo de confiança e os asteriscos onde ocorreram as diferenças significativas.

Gráfico 1: Médias e intervalos de 95% de confiança para os itens sobre semelhanças à realidade vivenciada entre os grupos na escola A.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A tratativa desses elementos é introduzida pela Tabela 2, onde é detalhada a comparação realizada entre os grupos para a escola A, conforme já apresentado no Gráfico 1. Pode-se destacar dentre as comparações uma diferença significativa dos valores do item 3, “O poder de gestão foi compartilhado com a comunidade escolar, contribuindo para o surgimento e funcionamento de esferas solidárias de competência”, entre a comunidade e os gestores, sendo que para comunidade a percepção de semelhança à realidade foi superior a percepção dos gestores.

Tabela 2: Comparação da semelhança à realidade vivenciada entre os grupos para a Escola A.

Variáveis	Comunidade		Gestores		Valor-p ¹
	Média	I.C - 95%	Média	I.C - 95%	
Item 1	75,00	[57,5; 90,0]	52,50	[37,5; 65,1]	0,070
Item 2	82,50	[70,0; 95,0]	67,50	[60,0; 75,0]	0,071
Item 3	87,50	[80,0; 97,5]	65,00	[52,5; 77,5]	0,038
Item 4	85,00	[75,0; 95,0]	82,50	[70,0; 95,0]	0,868
Item 5	85,00	[72,5; 95,0]	67,50	[57,5; 77,5]	0,060
Item 6	82,50	[70,0; 92,5]	75,00	[62,5; 87,5]	0,420
Item 7	85,00	[75,0; 95,0]	65,00	[57,5; 72,5]	0,015
Item 8	82,50	[70,0; 95,0]	75,00	[67,5; 82,5]	0,273
Item 9	80,00	[67,5; 92,5]	77,50	[67,5; 87,5]	0,775

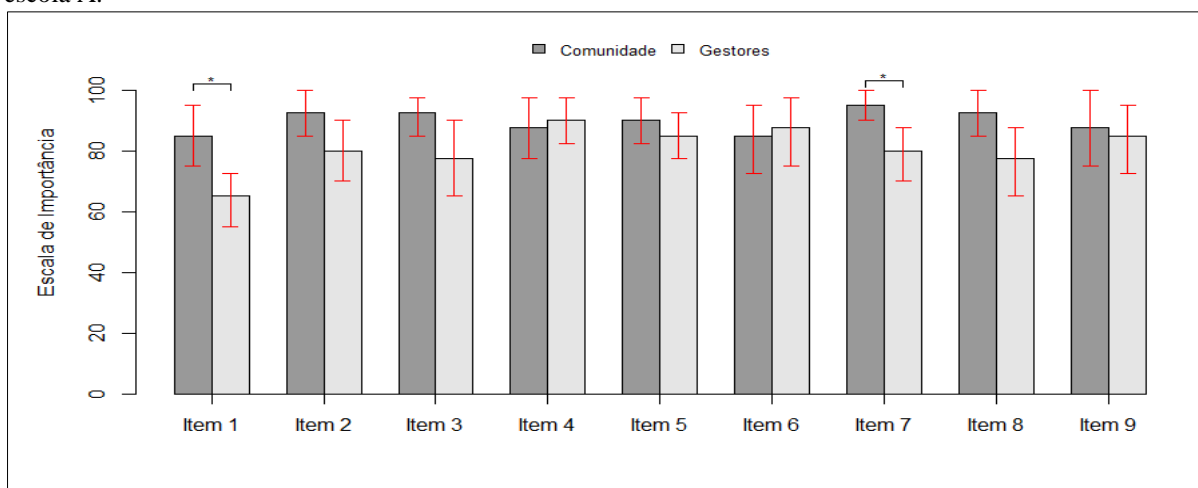
Fonte: Elaborado pelo autor.

¹ Teste de Mann-Whitney

Observou-se que houve uma diferença significativa dos valores do item 7, “Os membros da comunidade escolar participam com postura crítica, reflexiva, politizada e consciente de seus direitos e deveres”, entre a comunidade e os gestores, sendo que para comunidade, a percepção de semelhança à realidade vivenciada foi superior a percepção dos gestores.

No Gráfico 2, pode-se verificar as diferenças na importância atribuída em cada item entre os grupos da escola A. Sendo que as barras indicam as médias, os intervalos vermelhos o intervalo de confiança e os asteriscos onde ocorreu diferenças significativas.

Gráfico 2: Médias e intervalos de 95% de confiança para a importância atribuída aos itens entre os grupos da escola A.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 3, detalha-se a comparação realizada entre os grupos para a escola A para a importância atribuída aos itens, conforme já apresentado no Gráfico 2. Pode-se destacar as dentre as comparações que houve uma diferença significativa dos valores do item 1, “O Estado transferiu parte de suas atribuições para a escola e passou a focalizar suas ações na oferta e mantimento dos serviços e bens sociais nela oferecidos”, entre a comunidade e os gestores, sendo que para comunidade, a importância atribuída foi superior a dos gestores.

Tabela 3: Comparação da Importância atribuída aos itens entre os Grupos na Escola A.

Variáveis	Comunidade		Gestores		Valor-p ¹
	Média	I.C - 95%	Média	I.C - 95%	
Item 1	85,00	[75,0; 95,0]	65,00	[55,0; 72,5]	0,021
Item 2	92,50	[85,0; 100]	80,00	[70,0; 90,0]	0,073
Item 3	92,50	[85,0; 97,5]	77,50	[65,0; 90,0]	0,109
Item 4	87,50	[77,4; 97,5]	90,00	[82,5; 97,5]	0,895
Item 5	90,00	[82,5; 97,5]	85,00	[77,5; 92,5]	0,408
Item 6	85,00	[72,5; 95,0]	87,50	[75,0; 97,5]	0,734
Item 7	95,00	[90,0; 100,0]	80,00	[70,0; 87,5]	0,028

Item 8	92,50	[85,0; 100,0]	77,50	[65,0; 87,5]	0,059
Item 9	87,50	[74,9; 100,0]	85,00	[72,5; 95,0]	0,605

¹ Teste de Mann-Whitney

Identificou-se uma diferença significativa dos valores do item 7, “Os membros da comunidade escolar participam com postura crítica, reflexiva, politizada e consciente de seus direitos e deveres”, entre a comunidade e os gestores, sendo que para comunidade, a importância atribuída foi superior a dos gestores.

No tocando a análise dos resultados proveniente da escola A, a percepção da comunidade em relação à semelhança entre os itens consultados e a realidade vivenciada na escola, atribuiu-lhe uma expressão de intensidade maior que a dos gestores.

Embora os grupos tenham considerado que haja semelhança, o fato demonstrou que há uma dualidade de interpretações em relação à intensidade desse aspecto. Esse fato pode ser entendido com base nas manifestações expressadas nos grupos em relação ao contraste entre o desempenho de gestões passadas e as atuais, quanto ao processo de transformação que ampliou a participação comunitária na escola. Esse discurso poderia ser interpretado com base em Klebis (2010), como a transposição da mera proposição de mudanças em aspectos normativos ou técnicos no funcionamento da escola, e a ressignificação da gestão escolar.

No entanto, deve-se ressaltar que as percepções referentes aos itens 3, “O poder de gestão foi compartilhado com a comunidade escolar, contribuindo para o surgimento e funcionamento de esferas solidárias de competência”, e 7 “Os membros da comunidade escolar participam com postura crítica, reflexiva, politizada e consciente de seus direitos e deveres” apresentaram a maior diferença entre as percepções atribuída pelos grupos.

Diante dos argumentos apresentados nos grupos em relação a esses aspectos, entende-se que a comunidade esteja sendo mais sensível em sua percepção, possivelmente pelo fato de que a participação não lhes era inerente, atribuindo ao contexto um sentido de transformação das relações hierárquicas verticais, conforme preconizado por Klebis (2010). Por outro lado, essa percepção do que é vivenciado não é a mesma daqueles que ocupam posição de gestores, que usufruem dessa possibilidade de modo associado à sua condição.

Portanto, enquanto a comunidade considera existir avanços, a manifestação do grupo dos gestores indica que houve apenas uma modificação na amplitude de sua participação, ocasionada pelo compartilhamento do espaço anteriormente restrito em que atuavam, a partir do ingresso dos membros da comunidade.

Observou-se que os gestores consideram a comunidade pouco interessada em exercer a participação que lhes foi facultada, e atribuem à sua contribuição uma atuação bastante

limitada. Alegou-se que a quantidade de participante da comunidade é pequena em face à quantidade de pais e alunos que estiveram presentes e, percebeu-se que, sua atuação condiz mais com uma atividade burocrática para atender à legalidade dos procedimentos.

Percebeu-se que para os gestores, a comunidade associa o sentido de sua participação ao significado de consulta. A gestão alega que o trabalho desenvolvido na escola realiza os preceitos de intersubjetividade dialógica, embora a função emancipatória que fundamenta os fins da educação não está se realizando plenamente.

Essa análise contribui para o entendimento da percepção expressada pelos grupos em relação à importância dos itens consultados. A diferença entre as percepções de importância é menos acentuada embora, de um modo geral, a opinião da comunidade atribua uma intensidade mais expressiva.

Entendeu-se que a comunidade percebe a importância de sua participação na gestão escolar a partir da comparação com o padrão costumeiro de gestão de outros serviços públicos, a exemplo da saúde ou segurança pública, onde não lhes é facultada a mesma possibilidade de participação. Observou-se um sentido de pertencimento e de conquista, ao se manifestarem sobre sua participação na qualidade atribuída ao serviço educacional da escola.

O grupo composto pelos gestores atribuiu mais importância à qualidade da participação da comunidade escolar que para a transferência de atribuições do Estado para a escola. Entendeu-se que considerarem a atuação da comunidade determinante independente do cenário estatal, porém, essa compreensão envolve a convicção de que a comunidade precisa estar melhor preparada para agir de modo integrado à gestão escolar.

Em face ao exposto compreendeu-se que, embora haja uma divergência em relação ao sentido de participação, tanto gestores quanto comunidade atribuem importância a participação coletiva e a contribuição com igualdade de oportunidades nos processos de formação discursiva da escola.

No entanto, analisando os fatos descritos à luz de Klebis (2010) e Ferreira, Pereira e Nascimento (2014), entendeu-se que a liderança tem dificuldades em promover a mediação das relações inter-subjetivas entre os grupos envolvidos com a gestão, e essa condição pode estar afetando negativamente a capacidade de a organização refletir a pluralidade das vozes e saberes dos que fazem parte da escola.

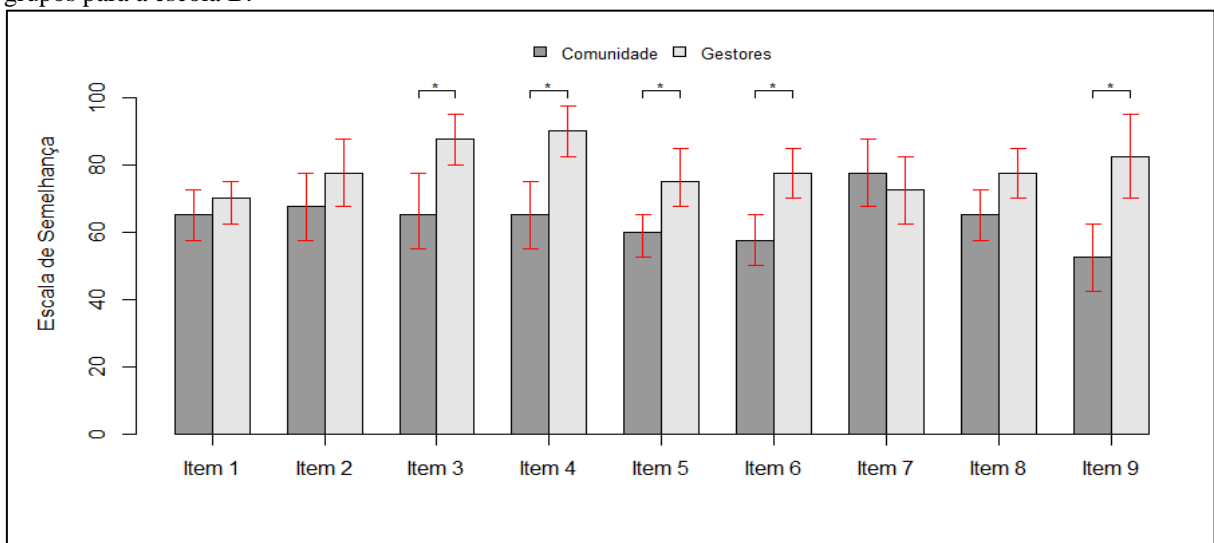
Deste modo, a perspectiva de autonomia escolar preconizada em Vian (2015) e Macedo-Silva (2015) está prejudicada em face à dificuldade de a organização obter compreensão própria das metas da tarefa educativa, a partir da participação coletiva nos processos de formação discursiva da escola.

Esse fato, segundo o entendimento de Ferreira, Pereira e Nascimento (2014), afeta a característica basilar dessa perspectiva de gestão escolar cuja natureza é democrática, compreendendo um processo em que se criam condições para uma coletividade não apenas integrar, de modo regular e contínuo as decisões, mas assumir a responsabilidade por sua implementação.

4.2.2 Comparação entre os grupos para a escola B.

No Gráfico 3, pode-se verificar as diferenças da semelhança vivenciada em cada item entre os grupos para a escola B, sendo que as barras indicam as médias, os intervalos vermelhos o intervalo de confiança e os asteriscos onde ocorreu diferenças significativas, cujas tratativas serão apresentadas em sequência.

Gráfico 3: Médias e intervalos de 95% de confiança para as semelhanças às realidades vivenciadas entre os grupos para a escola B.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 4 apresenta-se a comparação realizada entre a semelhança à realidade vivenciada, entre os grupos para a escola B, conforme já apresentado no Gráfico 3. Logo, pode-se destacar dentre as comparações uma diferença significativa nos valores atribuídos ao item 3, “O poder de gestão foi compartilhado com a comunidade escolar, contribuindo para o surgimento e funcionamento de esferas solidárias de competência”, sendo que para comunidade, a percepção de semelhança foi inferior a percepção dos gestores.

Tabela 4: Comparação da Semelhança à realidade vivenciada entre os Grupos na Escola B.

Variáveis	Comunidade		Gestores		Valor-p ¹
	Média	I.C - 95%	Média	I.C - 95%	
Item 1	65,00	[57,5; 72,5]	70,00	[62,5; 75,0]	0,366
Item 2	67,50	[57,5; 77,5]	77,50	[67,5; 87,5]	0,167
Item 3	65,00	[55,0; 77,5]	87,50	[80,0; 95,0]	0,009
Item 4	65,00	[55,0; 75,0]	90,00	[82,5; 97,5]	0,005
Item 5	60,00	[52,5; 65,0]	75,00	[67,5; 85,0]	0,049
Item 6	57,50	[50,0; 65,0]	77,50	[70,0; 85,0]	0,006
Item 7	77,50	[67,5; 87,5]	72,50	[62,5; 82,5]	0,565
Item 8	65,00	[57,5; 72,5]	77,50	[70,0; 85,0]	0,066
Item 9	52,50	[42,5; 62,5]	82,50	[70,0; 95,0]	0,007

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹ Teste de Mann-Whitney

Identificou-se uma diferença significativa nos valores do item 4, “A atuação integrada da comunidade escolar é essencial ao funcionamento pedagógico, político e organizacional da escola”, sendo que para comunidade, a percepção de semelhança à realidade vivenciada foi inferior a percepção dos gestores.

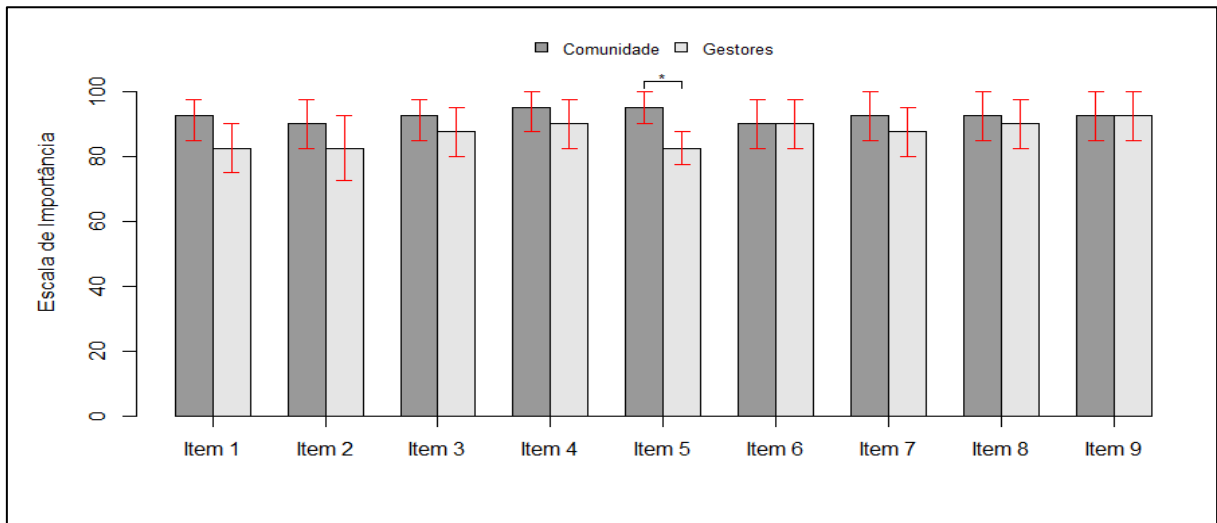
Houve uma diferença significativa nos valores do item 5, “O redimensionamento dos objetivos institucionais da escola contempla a perspectiva de sua transformação e da sociedade”, evidenciando que a comunidade tem uma percepção de semelhança à realidade vivenciada inferior a dos gestores.

Observou-se que os valores do item 6, “A escola promove a avaliação e correção de suas práticas e processos desenvolvidos em âmbito pedagógico, político e organizacional”, apresentam uma diferença significativa, sendo que para comunidade, a percepção de semelhança à realidade vivenciada foi inferior a percepção dos gestores.

Constatou-se que o item 9, “Há ampla disponibilidade de informações para promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão”, apresenta uma diferença significativa entre os valores atribuído pela comunidade e pelos gestores, sendo que para comunidade, a percepção de semelhança à realidade vivenciada foi inferior a percepção dos gestores.

No Gráfico 4, pode-se verificar comparativamente as diferenças de importância atribuída em cada item pelos grupos consultados na escola B. Sendo que as barras indicam as médias, os intervalos vermelhos o intervalo de confiança e os asteriscos onde ocorreram as diferenças significativas.

Gráfico 4: Médias e intervalos de 95% de confiança para a importância atribuída aos itens entre os grupos na escola B.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 5 detalha-se a comparação realizada entre os grupos para a escola B, conforme já apresentado no Gráfico 4. Pode-se destacar que dentre as comparações evidenciava-se uma diferença significativa dos valores do item 5, “O redimensionamento dos objetivos institucionais da escola contempla a perspectiva de sua transformação e da sociedade”, onde a comunidade atribuiu uma intensidade de importância superior a dos gestores.

Tabela 5: Comparação da Importância atribuída aos itens entre os Grupos na Escola B.

Variáveis	Comunidade		Gestores		Valor-p ¹
	Média	I.C - 95%	Média	I.C - 95%	
Item 1	92,50	[85,0; 97,6]	82,50	[75,0; 90,0]	0,089
Item 2	90,00	[82,5; 97,5]	82,50	[72,5; 92,5]	0,327
Item 3	92,50	[85,0; 97,6]	87,50	[80,0; 95,0]	0,398
Item 4	95,00	[87,5; 100,0]	90,00	[82,5; 97,5]	0,366
Item 5	95,00	[90,0; 100,0]	82,50	[77,4; 87,5]	0,032
Item 6	90,00	[82,5; 97,5]	90,00	[82,5; 97,5]	1,000
Item 7	92,50	[85,0; 100,0]	87,50	[80,0; 95,0]	0,398
Item 8	92,50	[85,0; 100,0]	90,00	[82,5; 97,5]	0,681
Item 9	92,50	[85,0; 100,0]	92,50	[85,0; 100,0]	1,000

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹ Teste de Mann-Whitney

A percepção dos gestores em relação à semelhança entre os itens consultados e a realidade vivenciada na escola, alcançou uma expressão de intensidade maior que a da comunidade. Os argumentos apresentados pelo grupo gestor enfatizam a ampliação de participação proporcionada à comunidade, salientando nesse contexto o papel das organizações representativas dos estudantes, pais e professores nas decisões sobre o funcionamento da escola. Este discurso se alinha com o preconizado em Klebis (2010), quanto à necessidade de a escola privilegiar as relações intersubjetivas envolvendo espaços de

participação coletiva onde todos possam contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da escola.

No entanto, o grupo comunidade não se manifestou com a mesma ênfase em relação à percepção de sua participação na gestão, baseado no entendimento de que sua prática tangencia a mobilização da comunidade escolar, e se direciona a formalidade burocrática envolvendo o acompanhamento e a fiscalização da aplicação dos recursos financeiros.

Embora os gestores afirmem ser oportunizado o debate, e que este subsidia a tomada de decisão em relação aos elementos avaliados, bem como, oportuniza a reavaliação das práticas organizacionais, a comunidade entende que sua participação é coadjuvante no processo e nas deliberações que dali emergem e se efetivam.

Em face ao exposto, percebeu-se uma divergência entre o modo como a realidade é apreendida pelos grupos, revelando as contradições indicadas por Poletto (2015) em relação à compreensão da realidade em que a escola está inserida. Segundo esse entendimento, torna-se essencial conhecer as complexidades e contradições inerentes ao contexto em que se insere a escola e, portanto, se revela necessário desenvolver a interação e o intercâmbio de ideias e experiências entre todos os atores sociais envolvidos.

No que tange aos grupos consultados, a comunidade atribuiu um grau de importância maior que os gestores para os itens submetidos à apreciação, destacando-se na análise das comparações a diferença proveniente do item 5, “O redimensionamento dos objetivos institucionais da escola contempla a perspectiva de sua transformação e da sociedade”.

A importância atribuída a esse elemento pode ser entendida com base na análise das opiniões manifestadas pelos grupos, da qual se extrai a percepção de que, para a comunidade, os gestores consideram a realidade do entorno onde se situa a comunidade como secundário em relação à construção dos objetivos da escola, priorizando o atingimento de metas voltadas aos indicadores oficiais de resultado na educação e, deste modo, a gestão escolar não estaria conseguindo promover de forma direta e eficaz uma transformação da realidade.

Nesse aspecto, embora não esteja explícito, os gestores parecem associar a transformação organizacional decorrente da democratização da gestão, com a efetivação de instrumentalização normativa e técnica, contrariando o proposto por Klebis (2010), que critica a mera proposição de mudanças em aspectos normativos ou técnicos no funcionamento da escola como sinônimo de uma gestão democrática.

A comunidade transparece o entendimento de que sua participação relaciona-se com uma forma de simbolismo. Em sua entendimento, oportunizar e promover a integração da comunidade pode estar se reduzindo a um rito formal que legitima a obtenção de recursos

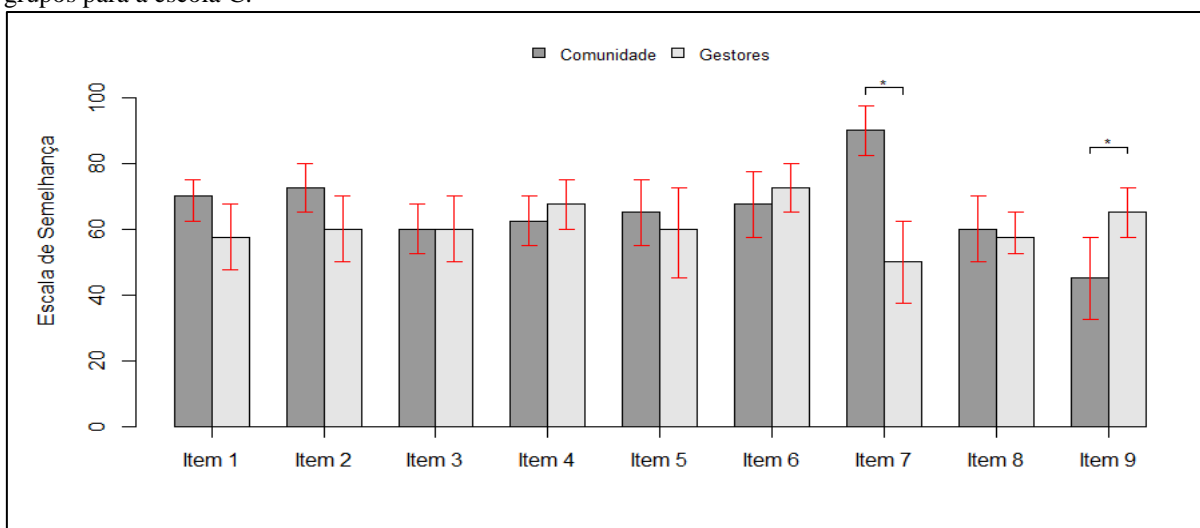
financeiros, dissociada da busca por melhorias nas práticas de gestão. Nessa condição o poder decisório deixa de ser coletivo e desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos, contrariando o preconizado na teoria, que considera necessário privilegiar formas de ação que estimulem a participação e a autonomia dos sujeitos envolvidos. Para Klebis (2010), as ações na escola devem centralizar e refletir as ideias e valores assumidos coletivamente, representando o modo de pensar da comunidade escolar.

Em face ao exposto, há que se considerar o entendimento de Oliveira (2014) e Poletto (2015), de que o modelo democrático de gestão demanda a capacidade de o gestor promover o consenso através do diálogo, onde é imprescindível a transparência. Esse processo é conflituoso por expor fragilidades, exigindo uma postura aberta e disposição para valorizar o pensar coletivo, demandando tempo e disposição para lidar com o contraditório e o complexo inerentes ao processo de criação e sustentação de um ambiente favorável à participação. Portanto, entende-se que a democratização da gestão nessa escola está prejudicada, pois a dificuldade na identificação das complexidades e contradições que permeiam sua realidade social se constitui um obstáculo ao exercício político, e favorece a perpetuação de práticas autoritárias ou dominadoras.

4.2.3 Comparação entre os grupos para a escola C.

No Gráfico 5, pode-se verificar as diferenças atribuídas à semelhança vivenciada em cada item entre os grupos para a escola C. As barras indicam as médias, os intervalos vermelhos o intervalo de confiança e os asteriscos onde ocorreu diferenças significativas.

Gráfico 5: Médias e intervalos de 95% de confiança para as semelhanças às realidades vivenciadas entre os grupos para a escola C.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 6 é detalha-se a comparação realizada entre a semelhança à realidade vivenciada entre os grupos para a escola C, conforme já apresentado no Gráfico 5. Pode-se destacar as seguintes comparações significativas que apontam uma diferença significativa dos valores do item 7, “Os membros da comunidade escolar participam com postura crítica, reflexiva, politizada e consciente de seus direitos e deveres”, entre a comunidade e os gestores, sendo que para comunidade, a percepção de semelhança à realidade vivenciada foi superior a percepção dos gestores.

Tabela 6: Comparação da Semelhança à realidade vivenciada entre os Grupos na Escola C.

Variáveis	Comunidade		Gestores		Valor-p ¹
	Média	I.C - 95%	Média	I.C - 95%	
Item 1	70,00	[62,5; 75,0]	57,50	[47,5; 67,5]	0,072
Item 2	72,50	[65,0; 80,0]	60,00	[50,0; 70,0]	0,118
Item 3	60,00	[52,5; 67,5]	60,00	[50,0; 70,0]	0,898
Item 4	62,50	[55,0; 70,0]	67,50	[60,0; 75,0]	0,398
Item 5	65,00	[55,0; 75,0]	60,00	[45,0; 72,6]	0,716
Item 6	67,50	[57,5; 77,5]	72,50	[65,0; 80,0]	0,460
Item 7	90,00	[82,5; 97,5]	50,00	[37,5; 62,5]	0,001
Item 8	60,00	[50,0; 70,0]	57,50	[52,5; 65,0]	0,925
Item 9	45,00	[32,5; 57,5]	65,00	[57,5; 72,5]	0,026

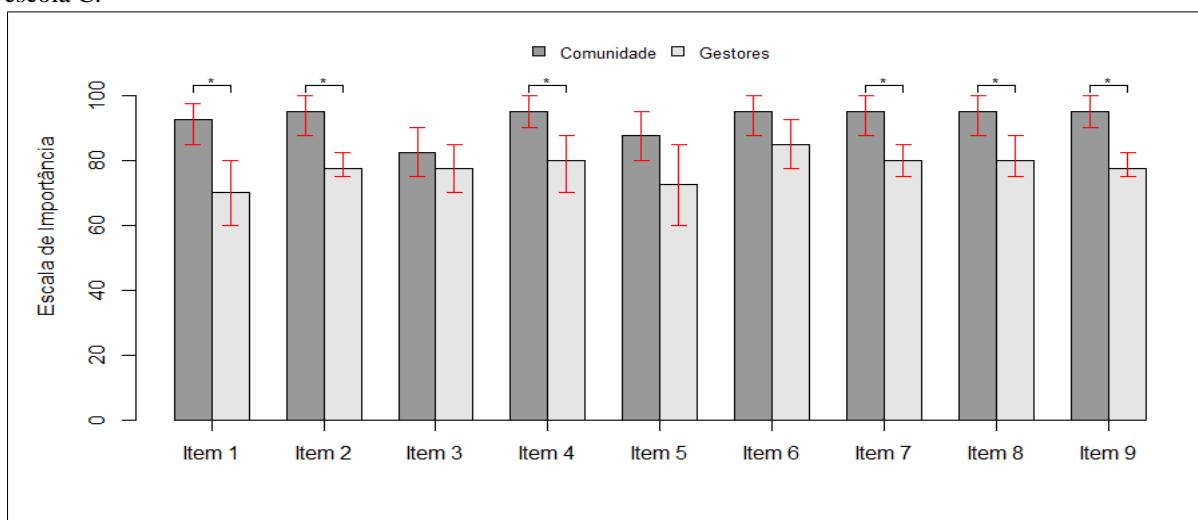
Fonte: Elaborado pelo autor.

¹ Teste de Mann-Whitney

Houve uma diferença significativa dos valores do item 9, “Há ampla disponibilidade de informações para promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão”, entre a comunidade e os gestores, sendo que para comunidade, a percepção de semelhança à realidade vivenciada foi inferior a percepção dos gestores.

No Gráfico 6, pode-se verificar as diferenças da importância atribuída em cada item entre os grupos para a escola C. Sendo que as barras indicam as médias, os intervalos vermelhos o intervalo de confiança e os asteriscos onde ocorreram as diferenças significativas.

Gráfico 6: Médias e intervalos de 95% de confiança para a importância atribuída aos itens entre os grupos na escola C.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 7 apresenta-se a comparação realizada entre a importância atribuída aos itens entre os grupos para a escola C, conforme já apresentado no Gráfico 9. Pode-se destacar as seguintes comparações significativas que indicam uma diferença significativa dos valores do item 1, “O Estado transferiu parte de suas atribuições para a escola e passou a focalizar suas ações na oferta e mantimento dos serviços e bens sociais nela oferecidos”, entre a comunidade e os gestores, sendo que para comunidade, a importância atribuída foi superior a dos gestores.

Tabela 7: Comparação da Importância atribuída aos itens entre os Grupos na Escola C.

Variáveis	Comunidade		Gestores		Valor-p ¹
	Média	I.C - 95%	Média	I.C - 95%	
Item 1	92,50	[85,0; 97,6]	70,00	[60,0; 80,0]	0,005
Item 2	95,00	[87,5; 100,0]	77,50	[75,0; 82,5]	0,003
Item 3	82,50	[75,0; 90,0]	77,50	[70,0; 85,0]	0,451
Item 4	95,00	[90,0; 100,0]	80,00	[70,0; 87,5]	0,028
Item 5	87,50	[80,0; 95,0]	72,50	[59,9; 85,0]	0,098
Item 6	95,00	[87,5; 100,0]	85,00	[77,5; 92,5]	0,083
Item 7	95,00	[87,5; 100,0]	80,00	[75,0; 85,0]	0,010
Item 8	95,00	[87,5; 100,0]	80,00	[75,0; 87,5]	0,010
Item 9	95,00	[90,0; 100,0]	77,50	[75,0; 82,5]	0,003

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹ Teste de Mann-Whitney

Houve uma diferença significativa dos valores do item 2, “As estruturas de organização e funcionamento da escola foram reestruturadas, de modo a consolidar espaços de atuação efetiva para mobilização e emancipação social de toda a comunidade escolar”,

entre a manifestação da comunidade e dos gestores, sendo que para comunidade, a importância atribuída foi superior a dos gestores.

Observou-se uma diferença significativa dos valores do item 4, “A atuação integrada da comunidade escolar é essencial ao funcionamento pedagógico, político e organizacional da escola”, sendo que a comunidade atribuiu maior intensidade de importância que os gestores.

Constatou-se os valores do item 7, “Os membros da comunidade escolar participam com postura crítica, reflexiva, politizada e consciente de seus direitos e deveres”, encerram uma diferença significativa, sendo que para comunidade, a importância atribuída foi superior a dos gestores.

Percebeu-se que houve uma diferença significativa dos valores do item 8, “Existem meios consolidados de a comunidade escolar participar de modo ativo, direto, efetivo e transformador”, sendo que para comunidade, a importância atribuída foi superior a dos gestores. Aferiu-se uma diferença significativa dos valores do item 9, “Há ampla disponibilidade de informações para promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão”, entre a comunidade e os gestores, sendo que para comunidade, a importância atribuída foi superior a dos gestores.

Constatou-se que houve maior variação de percepções entre os grupos quanto à semelhança à realidade vivenciada, ao contrário do encontrado nas escolas A e B. As manifestações dos consultados em seus respectivos grupos oferecem subsídios para a interpretação desse contexto.

A manifestação dos gestores no grupo focal transpareceu o entendimento de que, embora a comunidade participe de modo ativo, sua contribuição não se reveste dos atributos necessários para uma exercer uma participação plena e transformadora. Tal fato estaria ligado ao lugar social em que se insere a comunidade escolar, assim como, refletiria a baixa ou nenhuma escolaridade dos pais e também as dificuldades de a escola implementar com sucesso a totalidade de sua proposta pedagógica.

A comunidade se posiciona como alheia a esse entendimento, e visualiza o cenário como uma oportunidade de influir positivamente na transformação de seu entorno, sobretudo proporcionar os fundamentos necessários à construção de uma perspectiva diferente de futuro para os estudantes. Nesse contexto, percebe-se que consideram a gestão uma aliada em seus esforços, por oportunizar espaços, meios e subsídios para sua participação, e considerar a transformação da comunidade parte efetiva de seus objetivos institucionais.

Embora o entendimento dos gestores transpareça o agravo a algumas das condições essenciais à participação, conforme indicadas por Macedo-Silva (2015) e Rebelatto e Nardi

(2012) estejam sendo agravadas, aqui se visualiza a dimensão histórica da participação, indicado por Rebelatto e Nardi (2012), pois o envolvimento da comunidade nos processos é reconhecido como uma forma de construir e alterar sua própria realidade.

No que tange aos grupos consultados, a comunidade atribuiu um grau de importância maior que os gestores para os itens submetidos à apreciação. Percebeu-se diante da manifestação do grupo gestor, que a participação comunitária é vista como um objeto de tutela pelos gestores, por não considerarem os pais com preparo técnico para exercer uma participação mais integrada e transformadora das práticas de gestão. A comunidade não demonstrou partilhar dessa compreensão, mas transpareceu que deseja o aprofundamento de sua participação na gestão da escola.

Em que se pesem os aspectos qualitativos inerentes à participação da comunidade, observou-se que essa postura dos gestores pode ser comparada a atitude de autocracia e paternalismo indicada por Klebis (2010), associada à forma de ação característica de uma gestão tradicional. Entende-se com base em Macedo-Silva (2015) e Vian (2015) que a perspectiva democrática envolve uma perspectiva de emancipação social, voltada à construção da autonomia dos envolvidos.

A maneira como a participação se relaciona com a autonomia da organização é percebida pelos gestores de forma ambígua, pois entendem que a capacidade de a escola se autodeterminar poder ficar restringida, em face às limitações provenientes da comunidade, mas, por outro lado, quando algum projeto ou proposta pedagógica requer apoio de outra natureza que não seja intelectual, a percepção é de que a comunidade agrega às ações capitaneadas pela escola, o que poderia ser entendido como um aumento da autonomia da escola em função da participação.

Em face ao exposto, entendeu-se que as divergências em relação a percepção da realidade podem prejudicar a democratização da gestão nessa escola. Poletto (2015) ressalta nessa perspectiva a necessidade de horizontalidade nas relações de poder, e salienta que na prática, é necessário que haja interesse da gestão em compartilhar decisões e dividir o poder, dispondo-se a escutar a comunidade escolar e, por outro lado, que também haja a disposição de a comunidade participar e, efetivamente responsabilizar-se por atuar como protagonistas na realidade.

Oliveira (2014) e Poletto (2015) entendem que a consolidação desse modelo de gestão exige tempo e disposição para lidar com o contraditório e o complexo, inerentes ao processo de criação e sustentação de um ambiente favorável à participação plena no processo de

cidadania social escolar, demandando para tanto transparência, alteridade, foco, compreensão da realidade e valores éticos consolidados.

4.2.4 Análise Descritiva dos Resultados

Na tabela 8 foram descritos com a média, o desvio padrão e o intervalo de confiança os itens sobre a semelhança à realidade vivenciada, importância atribuída e a diferença entre a importância atribuída e a semelhança à realidade vivenciada.

Tabela 8: Medidas descritivas para as questões sobre Semelhança, Importância e Importância – Semelhança.

Variáveis		Média	D.P.	I.C - 95%	
Semelhança	Descentralização	Item 1	65,00	19,09	[60,0; 69,2]
		Item 2	71,25	17,11	[66,7; 75,8]
		Item 3	70,83	20,67	[65,8; 75,8]
	Autonomia	Item 4	75,42	18,69	[70,8; 80,0]
		Item 5	68,75	19,86	[63,7; 73,8]
		Item 6	72,08	17,88	[67,5; 76,7]
	Participação	Item 7	73,33	21,03	[67,9; 78,3]
		Item 8	69,58	17,28	[65,0; 74,2]
		Item 9	67,08	22,78	[61,3; 72,5]
Importância	Descentralização	Item 1	81,25	17,60	[77,1; 85,4]
		Item 2	86,25	14,13	[82,5; 90,0]
		Item 3	85,00	15,40	[81,3; 88,8]
	Autonomia	Item 4	89,58	14,03	[86,3; 92,9]
		Item 5	85,42	15,47	[81,7; 88,8]
		Item 6	88,75	14,13	[85,4; 92,1]
	Participação	Item 7	88,33	13,39	[85,0; 91,7]
		Item 8	87,92	14,18	[84,2; 91,3]
		Item 9	88,33	14,89	[84,6; 92,1]
Diferença entre Importância e Semelhança	Descentralização	Item 1	16,25	21,99	[10,8; 21,7]
		Item 2	15,00	20,69	[10,0; 20,0]
		Item 3	14,17	19,73	[9,6; 18,8]
	Autonomia	Item 4	14,17	20,26	[9,2; 19,6]
		Item 5	16,67	20,41	[11,7; 22,1]
		Item 6	16,67	21,43	[11,7; 21,7]
	Participação	Item 7	15,00	20,17	[10,4; 20,0]
		Item 8	18,33	19,99	[13,3; 23,3]
		Item 9	21,25	27,16	[14,2; 27,9]

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pode-se destacar em relação aos itens que apresentaram maior semelhança à realidade vivenciada que o item 4, “A atuação integrada da comunidade escolar é essencial ao funcionamento pedagógico, político e organizacional da escola”, referente a dimensão de autonomia, apresentou média de 75,42.

O item 6, “A escola promove a avaliação e correção de suas práticas e processos desenvolvidos em âmbito pedagógico, político e organizacional”, referente a dimensão de

autonomia, com média de 72,08. O item 7, “Os membros da comunidade escolar participam com postura crítica, reflexiva, politizada e consciente de seus direitos e deveres”, referente dimensão a participação, com média de 73,33.

Todos os demais itens tiveram médias superiores a 60, portanto todos tiveram uma boa semelhança à realidade vivenciada. Com relação a importância atribuída, todos os itens tiveram médias superiores a 80, portanto, todos foram muito importantes segundo a avaliação dos indivíduos.

Os itens que apresentaram as maiores diferenças entre a importância atribuída e a semelhança à realidade vivenciada foram o item 9, “Há ampla disponibilidade de informações para promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão”, referente a dimensão participação com um valor para a diferença das médias de 21,25.

O item 8, “Existem meios consolidados de a comunidade escolar participar de modo ativo, direto, efetivo e transformador”, referente a dimensão participação com um valor para a diferença das médias de 18,33.

Os itens que apresentaram as menores diferenças entre a importância e a semelhança à realidade vivenciada foram o item 3, “O poder de gestão foi compartilhado com a comunidade escolar, contribuindo para o surgimento e funcionamento de esferas solidárias de competência”, referente a dimensão descentralização, com um valor para a diferença das médias de 14,17.

O item 4, “A atuação integrada da comunidade escolar é essencial ao funcionamento pedagógico, político e organizacional da escola”, referente a dimensão autonomia, com um valor para a diferença das médias de 14,17. Em todos os itens as diferenças foram positivas, ou seja, o valor da importância atribuída foi superior ao valor da semelhança à realidade vivenciada.

A análise do cenário de estudo a partir da comparação entre as escolas revelou que, de um modo geral, os consultados entendem que a realidade por eles vivenciada na escola guarda um grau positivo de semelhança com os parâmetros que caracterizam a Gestão Escolar Democrática. Porém, a mensuração da manifestação dos envolvidos, indica que essa percepção está abaixo do que permitiria considerar o cenário muito semelhante ao proposto pela teoria.

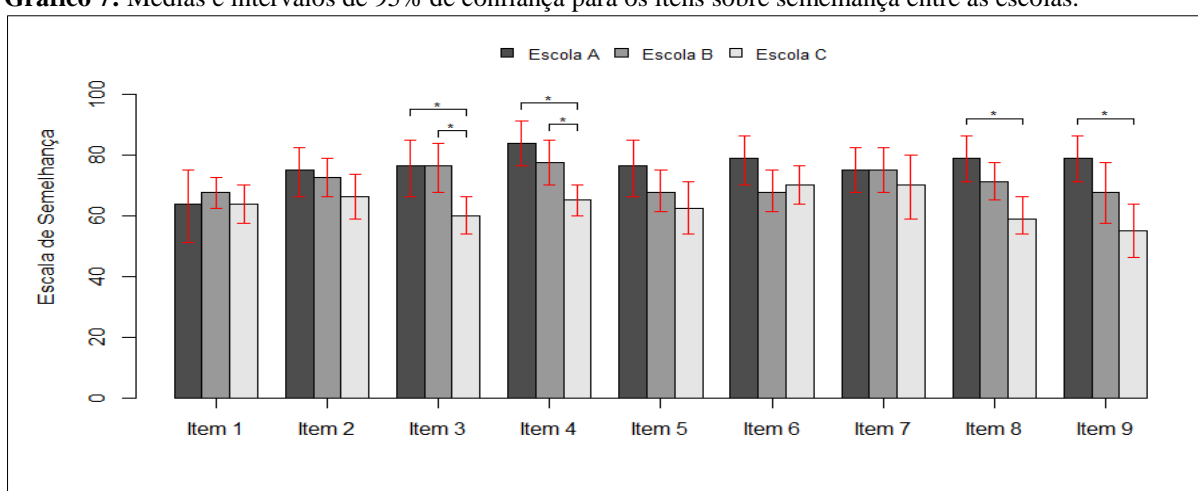
Segundo nessa perspectiva, de um modo geral, os consultados se manifestaram atribuindo graus positivos de importância próximos ao conceito de extremamente importante, aos parâmetros submetidos a sua avaliação. Observou-se, que o valor atribuído à importância

dos parâmetros aferidos foi superior ao da semelhança vivenciada, demonstrando que os consultados não consideram que a realidade vivenciada esteja atendendo suas perspectivas.

4.2.5 Comparação entre as escolas

No Gráfico 7, pode-se verificar as diferenças atribuídas a semelhança vivenciada em cada item entre as escolas. Sendo que as barras indicam as médias, os intervalos vermelhos o intervalo de confiança e os asteriscos, onde ocorreram as diferenças significativas.

Gráfico 7: Médias e intervalos de 95% de confiança para os itens sobre semelhança entre as escolas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 9, detalha-se a comparação realizada com relação os itens semelhança à realidade vivenciada entre as escolas A, B e C, conforme já apresentado no Gráfico 1, destacando-se dentre as comparações, as prevalências indicadas a seguir.

Tabela 9: Comparação das semelhanças às realidades vivenciadas entre as escolas.

Variáveis	Escola A		Escola B		Escola C		Valor-p ¹
	Média	I.C - 95%	Média	I.C - 95%	Média	I.C - 95%	
Item 1	63,8	[51,3; 75,0]	67,5	[62,5; 72,5]	63,8	[57,5; 70,0]	0,813
Item 2	75,0	[66,3; 82,5]	72,5	[66,3; 78,8]	66,3	[58,8; 73,8]	0,322
Item 3	76,3	[66,3; 85,0]	76,3	[67,5; 83,8]	60,0	[53,8; 66,3]	0,016
Item 4	83,8	[76,3; 91,3]	77,5	[70,0; 85,0]	65,0	[60,0; 70,0]	0,005
Item 5	76,3	[66,3; 85,0]	67,5	[61,3; 75,0]	62,5	[53,8; 71,3]	0,122
Item 6	78,8	[70,0; 86,3]	67,5	[61,3; 75,0]	70,0	[63,8; 76,3]	0,136
Item 7	75,0	[67,5; 82,5]	75,0	[67,5; 82,5]	70,0	[58,8; 80,0]	0,882
Item 8	78,8	[71,3; 86,3]	71,3	[65,0; 77,5]	58,8	[53,8; 66,3]	0,001
Item 9	78,8	[71,3; 86,3]	67,5	[57,5; 77,5]	55,0	[46,3; 63,8]	0,005

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹ Teste de Kruskal-Wallis

Houve uma diferença significativa dos valores do Item 3, “O poder de gestão foi compartilhado com a comunidade escolar, contribuindo para o surgimento e funcionamento de esferas solidárias de competência” para as escolas A e B com relação a escola C, sendo que a escola C obteve uma média inferior se comparado as escolas A e B, logo, a escola C possui um nível de semelhança à realidade vivenciada inferior aos das escolas A e B.

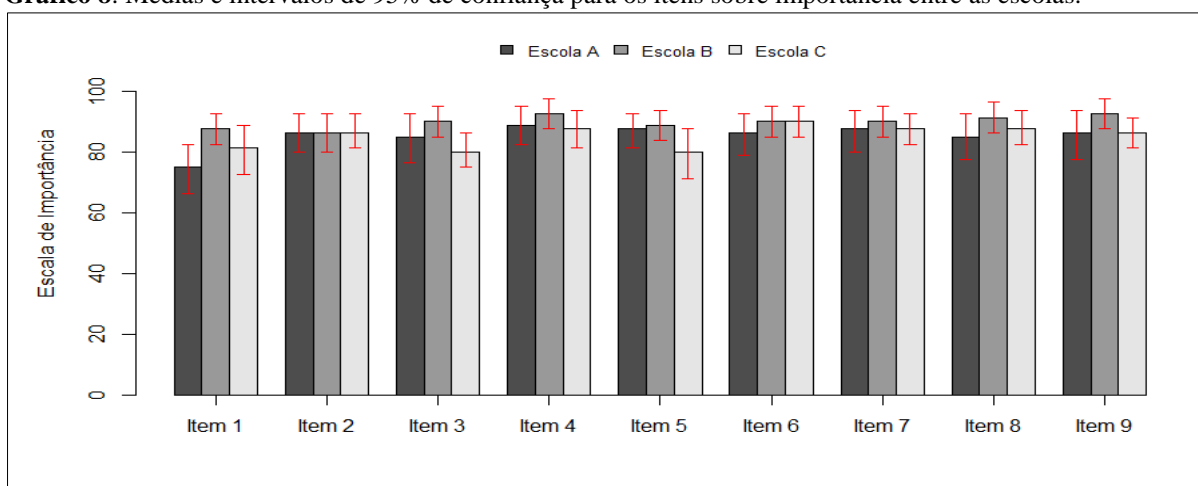
Observou-se uma diferença significativa dos valores do item 4, “A atuação integrada da comunidade escolar é essencial ao funcionamento pedagógico, político e organizacional da escola”, para as escolas A e B com relação a escola C, sendo que a escola C obteve uma média inferior se comparado as escolas A e B, logo, a escola C possui um nível de semelhança à realidade vivenciada inferior aos das escolas A e B.

Identificou-se uma diferença significativa dos valores do item 8, “Existem meios consolidados de a comunidade escolar participar de modo ativo, direto, efetivo e transformador”, para a escola A com relação a escola C, sendo que a escola C obteve uma média inferior se comparado a escola A, logo, a escola C possui um nível de semelhança à realidade vivenciada inferior ao da escola A.

Percebeu-se uma diferença significativa dos valores do item 9, “Há ampla disponibilidade de informações para promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão”, para a escola A com relação a escola C, sendo que a escola C obteve uma média inferior se comparado a escola A, logo, a escola C possui um nível de semelhança à realidade vivenciada inferior ao da escola A.

No Gráfico 8, pode-se verificar as diferenças da importância atribuída em cada item entre as escolas. Sendo que as barras indicam as médias, e os intervalos vermelhos o intervalo de confiança.

Gráfico 8: Médias e intervalos de 95% de confiança para os itens sobre importância entre as escolas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na tabela 10, demonstram-se os resultados de uma comparação entre as características, com relação à importância atribuída entre as escolas A, B e C, conforme já apresentado no Gráfico 2, sendo observado que não houve nenhuma diferença significativa entre as escolas com relação à importância atribuída aos itens 1 a 9.

Tabela 10: Comparação entre os itens importância entre as Escolas.

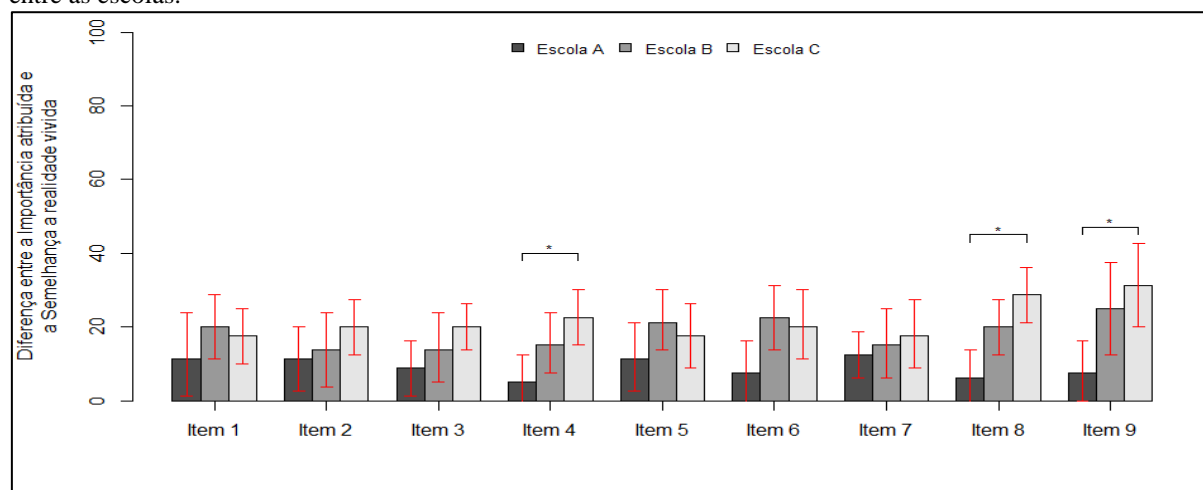
Variáveis	Escola A		Escola B		Escola C		Valor-p ¹
	Média	I.C - 95%	Média	I.C - 95%	Média	I.C - 95%	
Item 1	75,00	[66,3; 82,5]	87,50	[82,5; 92,5]	81,25	[72,5; 88,8]	0,114
Item 2	86,25	[80,0; 92,5]	86,25	[80,0; 92,5]	86,25	[81,3; 92,5]	0,987
Item 3	85,00	[76,3; 92,5]	90,00	[85,0; 95,0]	80,00	[75,0; 86,3]	0,093
Item 4	88,75	[82,5; 95,0]	92,50	[87,5; 97,5]	87,50	[81,2; 93,8]	0,559
Item 5	87,50	[81,3; 92,5]	88,75	[83,8; 93,8]	80,00	[71,3; 87,5]	0,272
Item 6	86,25	[78,8; 92,5]	90,00	[85,0; 95,0]	90,00	[85,0; 95,0]	0,808
Item 7	87,50	[80,0; 93,8]	90,00	[85,0; 95,0]	87,50	[82,5; 92,5]	0,816
Item 8	85,00	[77,5; 92,5]	91,25	[86,3; 96,3]	87,50	[82,5; 93,8]	0,466
Item 9	86,25	[77,5; 93,8]	92,50	[87,5; 97,5]	86,25	[81,3; 91,3]	0,318

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹ Teste de Kruskal-Wallis

No Gráfico 9, pode-se verificar as diferenças da importância atribuída menos a semelhança à realidade vivenciada em cada item entre as escolas. Sendo que as barras indicam as médias, os intervalos vermelhos o intervalo de confiança.

Gráfico 9: Médias e intervalos de 95% de confiança para os itens da diferença da importância e semelhança entre as escolas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na tabela 11 foi realizado uma comparação dos itens com relação a diferença entre a importância atribuída e a semelhança à realidade vivenciada entre as escolas A, B e C, conforme já apresentado no Gráfico 3, podendo-se destacar dentre as comparações significativas, as prevalências indicadas a seguir.

Tabela 11: Comparação da diferença entre a importância e semelhança entre as escolas.

Variáveis	Escola A		Escola B		Escola C		Valor-p
	Média	I.C - 95%	Média	I.C - 95%	Média	I.C - 95%	
Item 1	11,25	[1,2; 23,8]	20,00	[11,3; 28,8]	17,50	[10,0; 25,0]	0,221
Item 2	11,25	[2,5; 20,0]	13,75	[3,8; 23,8]	20,00	[12,5; 27,5]	0,292
Item 3	8,75	[1,3; 16,3]	13,75	[5,0; 23,8]	20,00	[13,8; 26,3]	0,146
Item 4	5,00	[-2,5; 12,5]	15,00	[7,5; 23,8]	22,50	[15,0; 30,0]	0,021
Item 5	11,25	[2,5; 21,3]	21,25	[13,8; 30,0]	17,50	[8,8; 26,3]	0,283
Item 6	7,50	[-2,5; 16,3]	22,50	[13,8; 31,3]	20,00	[11,3; 30,0]	0,071
Item 7	12,50	[6,3; 18,8]	15,00	[6,3; 25,0]	17,50	[8,8; 27,5]	0,909
Item 8	6,25	[-1,3; 13,8]	20,00	[12,5; 27,5]	28,75	[21,3; 36,3]	0,001
Item 9	7,50	[0,0; 16,3]	25,00	[12,5; 37,5]	31,25	[20,0; 42,5]	0,016

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observou-se uma diferença significativa dos valores do item 4, “A atuação integrada da comunidade escolar é essencial ao funcionamento pedagógico, político e organizacional da escola”, para a escola A com relação a escola C, sendo que a escola C apresentou uma diferença entre a importância atribuída e a semelhança à realidade vivenciada superior a escola A, logo, a escola C possui um maior distanciamento entre a percepção da importância atribuída e a semelhança à realidade vivenciada se comparado a escola A.

Houve uma diferença significativa dos valores do item 8, “Existem meios consolidados de a comunidade escolar participar de modo ativo, direto, efetivo e transformador”, para a escola A com relação a escola C, sendo que a escola C apresentou uma diferença entre a importância atribuída e a semelhança à realidade vivenciada superior a escola A, logo, a escola C possui um maior distanciamento entre a percepção da importância atribuída e a semelhança à realidade vivenciada se comparado a escola A.

Constatou-se uma diferença significativa dos valores do item 9, “Há ampla disponibilidade de informações para promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão”, para a escola A com relação a escola C, sendo que a escola C apresentou uma diferença entre a importância atribuída e a semelhança à realidade vivenciada superior a escola A, logo, a escola C possui um maior distanciamento entre a percepção da importância atribuída e a semelhança à realidade vivenciada se comparado a escola A.

A análise comparativa dos itens, com relação à diferença entre a importância atribuída e a semelhança à realidade vivenciada entre as escolas A, B e C, permitiu alcançar as prevalências deste estudo, a saber: a escola C possui um maior distanciamento entre as percepções mensuradas se comparado as demais escolas, nos itens 4, “A atuação integrada da comunidade escolar é essencial ao funcionamento pedagógico, político e organizacional da escola” 8, “Existem meios consolidados de a comunidade escolar participar de modo ativo,

direto, efetivo e transformador”, e em relação ao item 9, “Há ampla disponibilidade de informações para promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão”.

As prevalências indicadas revelam o ponto nevrálgico em relação à confrontação, entre as características propostas para uma Gestão Escolar Democrática e o que se desenvolve no contexto fático do cenário de estudo, conforme vivenciado pelos consultados. Guardadas as devidas proporções, as demais situações foram percebidas de modo menos desigual, não revelando diferenças de percepção que apontem divergências críticas entre o preconizado pela teoria e as abordagens de gestão, segundo a ótica dos consultados nas escolas pesquisadas.

Estes resultados serão tratados neste estudo como situações em comum enfrentadas pelas escolas, que poderão ser solucionadas a partir de uma mesma ótica. Os pontos críticos revelam a necessidade de uma abordagem diferenciada em razão das particularidades inerentes ao contexto de cada escola, sobre os quais será lançado um olhar organizacional para inferir acerca de um suporte teórico a construção de arquétipos de gestão, cujos parâmetros se adequem ao cenário de estudo.

4.3 Elementos para inovação organizacional em face da Gestão Escolar Democrática

Neste tópico, apresentam-se os resultados da análise comparativa focalizando aspectos teórico-funcionais da Arquitetura Estratégica, Gestão Estratégica e Teoria U, frente à Gestão Escolar Democrática. O propósito é compreender como essas três diferentes abordagens modernas de gestão organizacional, podem responder ao desafio de prover suporte a um modelo democrático para gestão de escolas públicas na Amazônia.

Posteriormente, esses elementos serão analisados com o intuito de oferecer uma proposta para a inovação organizacional em face de uma perspectiva democratizante para a gestão escolar.

Tendo em vista que as abordagens de gestão organizacional trazidas ao estudo não são voltadas especificamente às organizações escolares públicas, a análise dessas teorias tomou como base seus pressupostos essenciais em torno dos quais se constroem seus aspectos funcionais. Ademais, considera-se que pequenos ajustes e adaptações que se fizerem necessários em razão das particularidades das organizações escolares, irão ampliar a funcionalidade dessas abordagens sem descaracterizar seus pressupostos teóricos basilares.

A análise comparativa das teorias ocorrerá em função das prevalências encontradas na análise das percepções de importância atribuída e semelhança à realidade vivenciada,

conforme atribuído pelas escolas A, B e C. Será analisada a dimensão de Autonomia, representada pela característica “Protagonismo dos atores sociais envolvidos”, que está vinculada ao parâmetro “A atuação integrada da comunidade escolar é essencial ao funcionamento pedagógico, político e organizacional da escola”; assim como a dimensão de Participação, representada pela característica “Meios de participação”, associada ao parâmetro “Existem meios consolidados de a comunidade escolar participar de modo ativo, direto, efetivo e transformador”; e pela característica “Condições essenciais à participação”, representada pelo parâmetro “Há ampla disponibilidade de informações para promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão”.

No Quadro 20, apresenta-se a conformação que emerge a partir da apreciação das abordagens de gestão organizacional frente às prevalências obtidas na análise do modelo teórico de Gestão Escolar Democrática, cuja análise descritiva é trazida em sequência.

Quadro 20: Análise comparativa entre teorias e o modelo democrático de gestão.

Características da Gestão Escolar Democrática	Teorias de gestão organizacional		
	Arquitetura Estratégica	Gestão Estratégica	Teoria U
Protagonismo dos atores sociais envolvidos.	Ampara	Não ampara	Ampara
Meios de participação.	Ampara	Não ampara	Ampara
Condições essenciais à participação.	Ampara	Não ampara	Ampara

Fonte: Produzido pelo autor.

A tratativa detalhada dos resultados é trazida na sequência em subtópicos, onde são analisados os parâmetros que caracterizam a Gestão Escolar Democrática frente às abordagens de gestão organizacional elencadas nesse estudo, e discutidas sua relação com as prevalências encontradas.

4.3.1 Protagonismo dos Atores Sociais Envolvidos

Segundo Oliveira (2014) e Poletto (2015) é essencial que os atores sociais envolvidos com a escola sejam protagonistas da Gestão Escolar Democrática, incluindo nessa perspectiva, a participação do maior número possível de pessoas atuando politicamente em função das necessidades, interesses e objetivos comunitários. Os autores entendem que essa circunstância traz implicações sobre a o processo de integração e participação dos membros da comunidade escolar.

Segundo Cabral, Souza e Nascimento (2015) e Poletto (2015), diante desse contexto o gestor precisa assumir a função de liderança, muito embora a liderança não seja um atributo exclusivo do gestor e, tampouco, esteja ligado a um cargo determinado, podendo ser desenvolvida mediante o envolvimento do indivíduo nas ações da escola e sua participação em capacitação profissional e pessoal.

Para os autores supracitados, a liderança do gestor deve ser catalizadora, e conduzir à criação de equipes formadas por funcionários e outros membros da comunidade escolar, ao intercâmbio de ideias, valores e anseios, visando ao bem comum e a superação da ausência de criticidade na comunidade.

Diante dos fatos apresentados, percebe-se que a concretização da autonomia suscitada no âmbito da Gestão Escolar Democrática, abrange o protagonismo dos atores sociais envolvidos com a escola, o que segundo Cabral, Souza e Nascimento (2015), implica na necessidade de um suporte teórico que focalize a liderança e seus atributos, e vincule à ação do líder a promoção da integração e participação de todos os envolvidos com escola.

No Quadro 21, apresentam-se os elementos que se destacam na análise comparativa entre as teorias pesquisadas e a perspectiva da Gestão Escolar Democrática sobre o protagonismo dos atores sociais envolvidos, tendo sua tratativa discutida em seguida.

Quadro 21: Protagonismo dos atores sociais envolvidos.

Teoria	Descritiva
Gestão Escolar Democrática	Para Poletto (2015) e Oliveira (2014), o gestor assume a responsabilidade de liderar o processo de integração dos membros da comunidade escolar, promovendo sua participação não apenas na gestão da escola como também em seu planejamento.
Arquitetura Estratégica	Segundo Munck e Dias (2013) a estrutura organização deriva das competências, portanto, a gestão compreende uma ação constante de liderança, planejamento e organização com o intuito de promover a participação, interação e o conhecimento.
Gestão Estratégica	Com base em Almeida Filho <i>et al.</i> (2014), Godoy e Oliveira (2015) e Oliveira (2011), entende-se que, embora o processo de levantamento de informações internas e externas demande uma ação de liderança, ela é pontual e não caracteriza a participação como um pressuposto teórico-funcional dessa teoria.
Teoria U	De acordo com Sharmer (2010) e Tinti (2014), fundamenta-se na atuação de líderes na formação de equipes compostas por pessoas mutuamente conectadas com base nos mesmos valores assim como, uma tecnologia social que favoreça a atuação desta equipe e o encontro com interessados na construção do debate e co-criação do novo.

Fonte: Produzido pelo autor.

No que tange à gestão baseada na Arquitetura Estratégica, a conceituação de competências organizacionais proposta por Munck e Dias (2013) a define como um processo

contínuo de mobilização e transferência de conhecimentos, recursos e habilidades voltados à organização, aos indivíduos e à sociedade. Seguindo o entendimento desse autor, uma organização se estrutura com base nas competências dos indivíduos que as integram, indicando que nessa perspectiva, a gestão compreende uma ação constante de liderança, planejamento e organização com o intuito de promover a interação e a participação de seus membros.

Portanto, embora a participação dos envolvidos nesse processo não esteja especificamente ligada ao planejamento organizacional, é determinante nesses resultados, conforme coaduna o entendimento de Munk, Souza e Zagui (2011). Para estes autores, as competências tem uma função sistêmica e contributiva e, nessa perspectiva, o ser humano é valorizado como um agente de mudanças, pois suas competências e criticidade influenciam na construção de processos ligados a valores, princípios e estratégias que orientarão a racionalidade na organização.

Deste modo, considera-se que promover a liderança e a participação fazem parte dos aspectos essenciais da Arquitetura Estratégica e, deste modo, seus preceitos se alinham à consecução da Gestão Escolar Democrática, amparando o protagonismo dos atores sociais envolvidos.

Em relação à Gestão Estratégica, de acordo com Oliveira (2011), Almeida Filho *et al.* (2014) e Godoy e Oliveira (2015) e, sua ênfase se encontra no planejamento e mobilização organizacional, cuja essência decorre da análise das relações entre os aspectos internos e externos do ambiente em que atua a organização.

Seguindo nessa perspectiva, entende-se que, embora o processo de levantamento de informações internas e externas demande ações de liderança, integração e participação, ele é orientado a um fim específico, tornando-se um meio de alcançar o planejamento.

Essa percepção coaduna com e Oliveira (2011), Lamenha e Patrício (2014) e Almeida Filho *et al.* (2014), de onde entende-se que o poder decisório em relação à formulação de objetos e cursos de ação no processo de planejamento estratégico concentra-se nos níveis mais altos da organização, não fazendo parte da essência dessa teoria promover de modo contínuo a integração e participação dos envolvidos com a organização.

Portanto, percebe-se que a Gestão Estratégica não está orientada pela perspectiva de que a integração e participação dos envolvidos com a organização deve integrar continuamente a gestão ao passo que, para a Gestão Escolar Democrática, o protagonismo dos envolvidos é um aspecto essencial em seus pressupostos. Diante do exposto, considera-se que

a Gestão Estratégica não contempla a liderança e a participação, de modo alinhado à perspectiva proposta pela Gestão Escolar Democrática.

No que concerne a Teoria U, Sharmer (2010), Miranda (2011) e Tinti (2014) indicam que seus fundamentos basilares estão centrados na valorização da dimensão humana na organização. Busca no aprendizado e inovação formas de enfrentar e resolver desafios organizacionais, promovendo processos de aprendizado e mudança no comportamento pessoal e coletivo, que favoreçam o desenvolvimento de líderes com novas habilidades e estratégias, baseadas na ética humana em seu sentido mais abrangente.

Conforme Sharmer (2010), a Teoria U requer a atuação de líderes na formação de equipes compostas por pessoas mutuamente conectadas com base nos mesmos valores assim como, uma tecnologia social que favoreça a atuação desta equipe e o encontro com interessados na construção do debate e co-criação do novo.

Em face ao exposto, considera-se que, embora a Teoria U não focalize a participação na profundidade e amplitude propostas pela Gestão Escolar Democrática, seus pressupostos priorizam a liderança, seus atributos e a atuação em equipe, de modo alinhando à perspectiva de protagonismo dos atores sociais idealizadas naquele modelo de gestão escolar.

4.3.2 Meios de Participação

Os autores Oliveira (2014), Oliveira e Ribeiro (2015) e Poletto (2015) analisam a participação da comunidade no âmbito da Gestão Escolar Democrática, considerando os aspectos práticos sobre como a participação exercida pode promover uma visão transformadora da realidade. No entendimento desses autores, envolve a realização de condições e meios adequados à participação ativa, direta e efetiva da comunidade, e contribui para o domínio crítico da realidade, e a superação da timidez e da falta de comprometimento.

A oferta de cursos, promoção de palestras e outros meios de qualificação para os envolvidos, são vistos por Poletto (2015) como uma forma subsidiária de contribuir à construção desse cenário. Esse autor entende que se trata de um processo construído na prática e, portanto, o gestor escolar deve buscar integrar e promover a participação ativa dos pais e comunidade nas práticas educacionais rotineiras da escola, por exemplo, na colaboração em festas internas, excursões ou passeios.

Poletto (2015) considera que esses momentos convidam os envolvidos à coesão de esforços sem, no entanto, abdicar de seus valores e ideologias pessoais, propiciando a

valorização da sinergia e mobilização da equipe de trabalho, e estimulando o compartilhamento de autoridade e distribuição de responsabilidades assumidas em grupo.

Para o autor supracitado, essas experiências preparam os envolvidos para atuarem no ambiente participativo em que ocorre a Gestão Escolar Democrática, estimulando o intercâmbio permanente de informações, a confrontação entre as ideias, o pensamento crítico e contribuindo para a inserção do componente político como ferramenta à superação dos desafios na educação e sociedade.

Segundo Oliveira (2014), nesse contexto o desenvolvimento do autocontrole emocional e habilidades interpessoais tornam-se tão relevantes quanto o domínio de conhecimentos administrativos, pedagógicos ou organizacionais. Portanto, os envolvidos tem a possibilidade de desenvolver seu domínio da linguagem oral e relacional para ter condições de expressar suas intenções e contribuir no processo participativo.

Aqui o conflito promove o intercâmbio de ideias, e contribui para a participação ativa, direta, efetiva e transformadora da realidade, e para se identificar um conjunto de valores que expressem a identidade organizacional, confrontando a realidade hegemônica com vistas ao bem comum.

Em face ao exposto, percebe-se que a efetivação da participação no âmbito da Gestão Escolar Democrática, abrange a existência de meios consolidados para a comunidade escolar dar expressão prática a sua atuação. Esse fato traz como implicação, que a teoria em suporte contemple em seus pressupostos, promover a participação ativa, direta, efetiva e transformadora na escola.

No que diz respeito à gestão baseada na Arquitetura Estratégica, Munck e Dias (2013) compreendem que a busca pelo desenvolvimento de competências estimula a construção de meios de participação e mobilização da equipe, como forma de obter vantagem competitiva. A definição de competência organizacional proposta por esses autores aponta para esse estado de mobilização coletiva, como um processo em permanente construção associado à transferência de conhecimentos, recursos e habilidades, com o objetivo de agregar valor à organização, aos indivíduos e à sociedade.

Diante do exposto, é possível entender que essa teoria pode amparar o desenvolvimento de meios de participação, segundo os pressupostos definidos no âmbito da dimensão participação pela Gestão Escolar Democrática.

No Quadro 22, indicam-se elementos teóricos em suporte aos meios de participação no âmbito da Gestão Escolar Democrática, segundo abordagem comparativa entre teorias de gestão organizacional.

Quadro 22: Meios de participação.

Teoria	Descritiva
Gestão Escolar Democrática	Para Oliveira e Ribeiro (2015), Oliveira (2014) e Poletto (2015) a participação pode contribuir para a promoção de uma visão transformadora da realidade, implicando na realização de condições e meios adequados à expressão prática da participação da comunidade na gestão de modo ativo, direto e efetivo.
Arquitetura Estratégica	Segundo Munck e Dias (2013) o desenvolvimento de competências organizacionais aponta para um estado de mobilização coletiva em permanente construção, associado à transferência de conhecimentos, recursos e habilidades, que agregam valor à organização, aos indivíduos e à sociedade.
Gestão Estratégica	Em Lamenha e Patrício (2014), Almeida Filho <i>et al.</i> (2014) e Santos <i>et al.</i> (2015), a formulação dos objetos e cursos de ação no processo de planejamento estratégico é, normalmente, dos níveis mais altos da organização, restringindo a participação dos atores sociais envolvidos.
Teoria U	Segundo Sharmer (2010) e Tinti (2014), promove a integração e a participação como forma superação da incapacidade humana em lidar com questões essenciais e existenciais, não apenas ligadas ao contexto organizacional como também pessoal, contribuindo para que o sujeito tenha consciência de que está conectado a dimensões mais amplas, que compõe o todo.

Fonte: Produzido pelo autor.

A Gestão Estratégica Organizacional conforme Oliveira (2011), Almeida Filho *et al.* (2014), e Godoy e Oliveira (2015), tem sua ênfase no planejamento e mobilização organizacional como forma de administrar a construção do futuro desejado pela organização, o qual é alcançado por meio da execução da estratégia planejada.

Lamenha e Patrício (2014) e Almeida Filho *et al.* (2014), afirmam que a formulação dos objetos e cursos de ação no processo de planejamento estratégico é, normalmente, dos níveis mais altos da organização, o que, segundo Bordum (2010) em Santos *et al.* (2015), pode causar uma dicotomia entre a prática e a gestão, em função do alijamento entre as partes na construção do planejamento.

Em face ao exposto, entende-se que, embora a gestão estratégica contemple a construção de meios para participação e mobilização dos atores sociais envolvidos, seus pressupostos teóricos não priorizam o envolvimento ativo, direto e efetivo em outra instância além daquela destinada à fase de construção do planejamento estratégico, indicando que essa teoria não se alinha a perspectiva de meios de participação proposto segundo a Gestão Escolar Democrática.

Quanto a Teoria U, Sharmer (2010), Miranda (2011) e Tinti (2014) consideram que procura empregar processos de aprendizado e mudança pessoal e coletiva, partindo da premissa de que, a superação dos desafios do mundo contemporâneo se encontra na

valorização da dimensão humana na organização. Logo, promover a integração e a participação é uma forma de contribuir para a superação da incapacidade humana em lidar com questões essenciais e existenciais, não apenas ligadas ao contexto organizacional como também pessoal.

Segundo Sharmer (2010) em Tinti (2014), a Teoria U, contribuiu para que o sujeito tenha consciência de que está conectado a dimensões mais amplas, ligadas a elementos sociais, políticos e ambientais que compõe o todo. Essa compreensão favorece a mudanças comportamentais e o desenvolvimento de líderes com novas habilidades e estratégicas ligadas à ética humana em seu sentido mais abrangente.

Diante do exposto, entende-se que a construção de meios de participação e mobilização ativa, direta, efetiva são aspectos inerentes aos pressupostos dessa teoria e, em face disso, entende-se que a Teoria U pode oferecer suporte aos pressupostos dos meios de participação definidos no âmbito da Gestão Escolar Democrática.

4.3.3 Condições Essenciais à Participação

Oliveira (2014) e Poletto (2015) entendem que a participação ativa e igualitária da comunidade é determinante para a efetivação de um modelo democrático de gestão, e atribuem à transparência um papel essencial nesse contexto, especialmente à disponibilidade de informações no processo de tomada de decisão.

Ademais, os autores entendem que a transparência favorece também à interação e o intercâmbio de ideias e experiências, contribuindo com a identificação das complexidades e contradições que permeiam a realidade social em que se insere a escola, podendo ainda revitalizar o exercício político e favorecer a superação de práticas autoritárias ou dominadoras.

Passador e Salvetti (2013) discutem a transparência na Gestão Escolar Democrática, de modo associado a prestações de contas e a disponibilidade de mecanismos para fiscalização e acompanhamento na gestão de recursos. Não obstante a isso, Oliveira (2014) e Oliveira e Ribeiro (2015), entendem que a transparência é um aspecto essencial à participação plena da comunidade escolar, o que lhe atribui um sentido estratégico e, portanto, sua natureza, produção e divulgação também precisam ser alvo da reflexão.

O argumento dos autores supracitados baseia-se no fato de que, sem informações adequadas não há como avaliar com precisão o desenvolvimento do trabalho na escola e seus

resultados, podendo conduzir à resistência e indiferença entre os envolvidos, além de insinuar um temor à contestação ou a detecção de possíveis equívocos na prática da gestão.

Oliveira (2014) e Poletto (2015) entendem que o modelo democrático de gestão demanda a capacidade de o gestor promover o consenso através do diálogo, onde é imprescindível a transparência. Esse processo é conflituoso por expor fragilidades, exigindo uma postura aberta e disposição para valorizar o pensar coletivo, demandando tempo e disposição para lidar com o contraditório e o complexo inerentes ao processo de criação e sustentação de um ambiente favorável à participação.

Diante do exposto, entende-se que a efetivação da Gestão Escolar Democrática depende da existência de ampla disponibilidade de informações para promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão. Esse fato traz como implicação à teoria que pretende oferecer suporte a esse modelo de gestão, contemplar em seus pressupostos a informação como o principal insumo organizacional promovendo sua disponibilidade e acessibilidade.

No Quadro 23, indicam-se elementos teóricos obtidos por meio da análise comparativa entre as teorias abordadas em face às condições essenciais de participação, previstas no âmbito do modelo de Gestão Escolar Democrática.

Quadro 23: Condições essenciais de participação.

Teoria	Descritiva
Gestão Escolar Democrática	Para Oliveira (2014) e Poletto (2015) a participação ativa e igualitária da comunidade é determinante para um modelo democrático de gestão, e atribuem à transparência um papel essencial nesse contexto, especialmente à disponibilidade de informações úteis ao processo de tomada de decisão.
Arquitetura Estratégica	Para Alves (2012) e Santos e Sehnem (2014), as competências organizacionais estão intimamente ligadas ao aprendizado e ao saber responsável, o que implica na existência de um sistema para mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades úteis.
Gestão Estratégica	No entendimento de Oliveira (2011), Godoy e Oliveira (2015), relaciona-se como a viabilização prática da estratégia planejada e não com a centralidade da informação como o principal insumo organizacional.
Teoria U	Conforme Sharrow (2010), Mirante (2011) e Tinti (2014), seu foco está voltado à aprendizagem e inovação por meio de processos de mudança pessoal e coletiva que possuem um caráter instrumental, aplicado ao aprendizado com o futuro emergente, que é desvendado à medida que é vivenciado em um processo de construção conjunta de natureza social.

Fonte: Produzido pelo autor.

No que tange a gestão baseada na Arquitetura Estratégica, Alves (2012) e Santos e Sehnem (2014), entende-se que as competências organizacionais estão intimamente ligadas ao aprendizado e ao saber responsável, o que implica na existência de um sistema para mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades úteis, voltados à agregação de valor à organização e valor social ao indivíduo.

Portanto, considera-se que a disponibilidade e acessibilidade à informação são elementos essenciais na forma como é articulada a construção de competências, habilitando a organização a atuar de modo eficiente e competitivo. Em face desse entendimento, considera-se que esse suporte teórico pode amparar a Gestão Escolar Democrática, em relação a sua demanda por transparência como condição essencial à participação da comunidade escolar.

Em relação à Gestão Estratégica, Lamenha e Patrício (2014), Almeida Filho *et al.* (2014) entendem que a análise do ambiente organizacional envolve o corpo funcional no levantamento de informações internas e externas, que impactem o desempenho de suas atribuições. No entanto, fazem a ressalva de que nas fases seguintes da construção do planejamento, a disponibilidade e acessibilidade às informações restringem-se cada vez mais ao entorno dos níveis mais altos da organização.

Observando por esse prisma, ressalta-se o entendimento de Oliveira (2011), Godoy e Oliveira (2015), de que a gestão estratégica relaciona-se como a viabilização prática da estratégia planejada e não com a centralidade da informação como o principal insumo organizacional, pois a disponibilidade de informações aos interessados é tardia, limitando sua participação à execução prática dos objetivos traçados para a estratégia.

Diante desse entendimento, percebe-se que a Gestão Estratégica não tem como foco participar os envolvidos na gestão, uma vez que a disponibilidade e acessibilidade à informação são restritas e afunilam-se nos níveis mais altos de hierarquia, o que denota que seus pressupostos não são compatíveis com a perspectiva de transparência do modelo de Gestão Escolar Democrática.

Conforme o entendimento de Sharmer (2010) e Tinti (2014), a Teoria U tem sido empregada em resposta aos desafios enfrentados coletivamente nas instituições, focalizando a aprendizagem e inovação por meio de processos de aprendizado e mudança pessoal e coletiva. Ao que coaduna Miranda (2011), acrescentando que essa teoria possui um caráter instrumental, aplicado ao aprendizado com o futuro emergente, que é desvendado à medida que é vivenciado em um processo de construção social.

Embora o aprendizado com a Teoria U se faça a partir do indivíduo, a mudança organizacional é vivenciada como um processo de construção coletiva, conforme afirma

Sharmer (2008) em Tinti (2014). Nessa perspectiva a Teoria, contribuiu para que o sujeito perceba que está conectado a dimensões mais amplas, que envolvem elementos sociais, políticos e ambientais ligados ao todo.

Portanto, ainda que essa teoria não visualize a participação na amplitude e profundidade proposta pela Gestão Escolar Democrática, percebe-se que considera a difusão da informação e do conhecimento na organização a base para seus processos, demonstrando alinhamento a percepção conferida pelo modelo democrático de gestão escolar a importância da informação como subsídio a participação da comunidade.

4.3.4 Inovação Organizacional em face de uma Perspectiva Democratizante para a Gestão Escolar

Neste subtópico, focaliza-se a identificação de elementos para a inovação no cenário de estudo, cuja intervenção será instrumentalizada na perspectiva teórico-funcional das abordagens de gestão organizacional Arquitetura Estratégica e Teoria U.

As intervenções vislumbram amparar a figura do líder com base nos pressupostos da Teoria de Inteligência Emocional, por considerar-se elemento essencial na solução das complexidades encontradas. O parâmetro que orientará a intervenção conforme o delineamento com que se adentra a complexidade é apresentado no Quadro 24.

Quadro 24: Parâmetro de orientação para a intervenção proposta.

Conceito	Definição	Parâmetro para intervenção
Inovação Organizacional	Com base em Silva, Correia e Gómez (2012) e Silva (2013), entende-se que a inovação pretendida é possível quando as ações da organização proporcionarem aspectos de mudança social, ambiental, a mudança de valores, crenças e objetivos.	A inovação organizacional protagonizada com base nos pressupostos da Inteligência Emocional demanda que a ação dos líderes busque a centralidade da figura humana, pretendendo por meio de seu desenvolvimento alcançar a inovação na organização e também no meio em que se situa.
Inteligência Emocional	Segundo Fraga (2014) com base em Goleman, Boyatzis e McKee (2007), a liderança é baseada na capacidade de gerir emoções, de modo a gerar e potencializar sentimentos que elevem o grau de motivação, envolvimento e comprometimento dos envolvidos com as atividades.	

Fonte: Adaptado de Silva, Correia e Gómez (2012) e Silva (2013) e Fraga (2014).

A inovação organizacional em suporte a uma via democratizante para a Gestão Escolar relaciona-se com os processos e práticas internas ou externas da organização, e tem como

objetivo a melhoria no fluxo dessas atividades. Focaliza o aprendizado pela ação, não apenas buscando incrementar, como também reinventar as práticas a elas associadas, culminando na transformação da organização e do meio onde está inserida.

Portanto, considera-se que a inovação se fundamenta nos indivíduos, e surge por meio de seu desenvolvimento e de suas expectativas e aspirações. Vincula-se com a criação e implementação do novo, por meio do estabelecimento de novas relações, difusão de novos conhecimentos, detecção e obtenção de proveito com base em novas oportunidades.

No que diz respeito às complexidades que permeiam o cenário de estudo, observou-se que os aspectos complicadores ao protagonismo dos atores sociais envolvidos estão relacionados às dificuldades em promover com sucesso a totalidade da proposta político-pedagógica da escola, conforme reconhecido pelos gestores, e às limitações sócio-educacionais atribuídas à comunidade escolar pelos gestores.

No tocante aos meios de participação, percebeu-se que os gestores consideram que, embora a comunidade participe de modo ativo, sua contribuição não se reveste dos atributos necessários para uma exercer uma participação plena e transformadora. Muito embora para a comunidade, sua participação ocorre de modo compatível às necessidades da escola.

No que concerne às condições essenciais à participação, observou-se que as dificuldades enfrentadas em relação à disponibilidade de informações para promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão, são ocasionadas pela percepção de que a participação da comunidade adquiriu uma feição de rito formal, e de que suas ações são objeto de tutela pelos gestores. Para a comunidade os gestores priorizam o atingimento de metas voltadas aos indicadores oficiais de resultado na educação, e não incluem a transformação do lugar social onde se situa a escola.

Diante dos fatos expostos, observou-se que os aspectos envolvidos nas complexidades estão relacionados às diferentes maneiras como a realidade vivenciada é apreendida e interpretada pelos consultados. No Quadro 25, indicam-se elementos para intervenção proposta no cenário de estudo.

Quadro 25: Intervenção Proposta para a Inovação no Cenário de Estudo.

Elementos de Inovação	Complexidades Envolvidas	Intervenção Proposta
1 Protagonismo dos atores sociais envolvidos	1.1 Há dificuldades em promover com sucesso a totalidade da proposta político-pedagógica da escola; 1.2 Atribuem-se às limitações sócio-educacionais da comunidade escolar os complicadores a sua participação.	1.1.1 Prover a integração dos gestores e comunidade em torno das principais competências necessária para a escola; 1.1.2 Priorizar o processo contínuo de mobilização e transferência de conhecimentos, recursos e habilidades voltada a escola, aos indivíduos e à

		sociedade. 1.1.3 Organizar equipes compostas por pessoas interessados na construção do debate e co-criação do novo.
2 Meios de Participação	2.1 Embora a comunidade participe de modo ativo, sua contribuição não se reveste dos atributos necessários para protagonizar o processo; 2.2 A comunidade ressentida as limitações na amplitude concedida pelos gestores à sua participação.	2.1.1 Promover a mobilização coletiva, e a transferência de conhecimentos, recursos e habilidades focalizando uma visão transformadora da realidade; 2.1.2 Promover as condições e meios adequados à expressão prática da participação; 2.1.3 Ampliar gradativamente a amplitude e profundidade da participação, como forma de superar as limitações envolvidas.
3 Condições Essenciais à Participação	3.1 A participação comunitária é vista pelos gestores como um objeto de tutela; 3.2 Atribuem-se aos gestores o interesse de priorizar o atingimento de metas voltadas aos indicadores oficiais de resultado na educação 3.3 A escola não promove de forma direta e eficaz uma transformação do lugar social onde se situa a escola.	3.1.1 Atribuir à transparência um papel essencial, especialmente para mobilizar, integrar e transferir informações úteis ao processo de tomada de decisão. 3.1.2 Promover a participação ativa e igualitária da comunidade escolar, voltada ao surgimento de novos valores e ideias. 3.1.3 Estimular o aprendizado com o futuro emergente, que é desvendado à medida que é vivenciado em um processo de construção conjunta de natureza social.

Fonte: Produzido pelo autor.

A integração dos gestores e comunidades em torno das principais competências necessárias para a escola, deve priorizar a informação e o conhecimento como insumos aos processos organizacionais, desenvolvidos por meio de equipes de mutuamente conectadas em torno do interesse no debate e co-criação do novo.

O estado de mobilização coletiva necessário à transferência de conhecimentos, recursos e habilidade, deve ser promovido para sustentar as condições e meios adequados à expressão prática da participação focalizando uma visão transformadora da realidade, ampliando gradativamente a amplitude e profundidade da participação ao passo em que forem superadas as limitações envolvidas.

A priorização da integração e transferência de informações úteis ao processo de tomada de decisão, proporcionará o surgimento de novos valores e ideias que surgem no aprendizado com o futuro emergente, vivenciado em um processo de construção conjunta de natureza social.

A descritiva dos elementos tratados é detalhada nos subtópicos seguintes, onde serão analisadas as complexidades identificadas frente às abordagens de gestão organizacional elencadas nesse estudo.

4.3.4.1 Protagonismo Dos Atores Sociais Envolvidos

Para Oliveira (2014) e Poletto (2015), o gestor assume a responsabilidade de liderar o processo de integração dos membros da comunidade escolar, promovendo sua participação não apenas na gestão da escola como também em seu planejamento. Não obstante a isso, percebe-se que a transformação nesse cenário passa pela compreensão indicada em Klebis (2010) de que, a adoção da Gestão Escolar Democrática requer mudanças nos fundamentos da organização escolar que, para tanto, envolve os conceitos de paradigma e idiossincrasia.

De acordo com Klebis (2010), um paradigma pode ser entendido como um conjunto de valores e ideias que traduzem a sociedade atual ou aquela que se pretende alcançar por meio da escola; a idiossincrasia, se refere à maneira característica ou particular com que cada indivíduo vê, sente e interpreta a realidade e os fatos que constroem o mundo ao seu redor.

Portanto, é necessário refletir sobre o paradigma a partir do qual os gestores constroem sua percepção da realidade e diante do qual estabelecem sua relação com a comunidade numa perspectiva de tutores e tutelados, algo que poderia estar associado a uma forma de enxergar a relação professor-alunos, que não cabe numa relação de horizontalidade preconizada na Gestão Escolar Democrática.

Essa situação mantém uma condição ambígua, onde os gestores percebem a comunidade de duas formas concomitantes: como um fator de restrição e agregação ao desempenho da gestão escolar e, por conseguinte à sua autonomia.

Convém observar que na escola B, a percepção quanto ao protagonismo dos atores sociais envolvidos também apresentou divergências que, embora menos críticas, apontam para um conflito de natureza similar ao enfrentado na escola A.

A diferença de percepções da realidade pode estar levando os gestores e comunidade a entendimentos diferentes em relação à gestão empreendida na escola. Essa diferença de paradigmas pode estar conduzindo os gestores a considerarem que escola cumpre sua função institucional e exerce uma gestão democrática, enquanto que, à sua ótica, a comunidade se vê como coadjuvante no processo de gestão, que prioriza tão somente o atingimento de metas voltadas aos indicadores oficiais de resultado na educação.

As perspectivas das teorias Arquitetura Estratégica e Teoria U oferecem elementos que se alinha às perspectivas da Gestão Escolar Democrática, e podem contribuir com parâmetros de ação ao enfrentamento das prevalências associadas ao protagonismo dos atores sociais.

Nesta perspectiva, a liderança da organização enfrentaria o problema na esfera da diferentes percepções indicadas em Klebis (2010), provendo a integração dos gestores e comunidade em torno das principais competências necessária para a escola. A conduta de liderança proposta pela Teoria U, conforme Sharmer (2010) e Tinti (2014), focaliza otimizar equipes compostas por pessoas diferentes mas mutuamente conectadas, interessados na construção do debate e co-criação do novo.

Munck e Dias (2013) consideram que a estrutura de uma organização deve ser organizada em função de suas competências, ou seja, priorizando o processo contínuo de mobilização e transferência de conhecimentos, recursos e habilidades voltada a si mesma, aos indivíduos e à sociedade.

Portanto, a ação de liderança preconizada pela Arquitetura Estratégica, e operacionalizada pela Teoria U, promoveria uma gestão que atuaria com o intuito de promover a participação, interação e o conhecimento como forma de promover o sucesso da organização escolar.

4.3.4.2 Meios de Participação

A análise inicial do parâmetro não indicou uma diferença relevante quando da comparação entre a semelhança à realidade vivenciada, conforme percebido pelos gestores e a comunidade na escola C, embora ambos tenham atribuído ao parâmetro uma condição de pouco semelhante à realidade. O fator que torna esse parâmetro relevante é a diferença entre a intensidade dessa percepção em relação aos demais grupos consultados nas outras escolas.

Essa constatação torna relevante compreender as razões dessa criticidade. Com base nas manifestações dos indivíduos nos grupos focais, percebeu-se que os gestores consideram que, embora a comunidade participe de modo ativo, sua contribuição não se reveste dos atributos necessários para uma exercer uma participação plena e transformadora.

A comunidade demonstrou não ter essa percepção, possivelmente por conta de seu apoio às atividades realizadas na escola, conforme reconhecido pelos próprios gestores. Diante do exposto, compreende-se que as causas dessa prevalência é uma condição de frustração: do lado dos gestores, relacionada à qualidade da participação da comunidade, e do lado da comunidade, relacionada à amplitude concedida pelos gestores à sua participação.

Em que se pese a necessidade de qualidade na participação, considera-se que a situação identificada condiz com a percepção de Klebis (2010), de que para a Gestão Escolar

Democrática se estabelecer são necessárias mudanças nos parâmetros estruturais relacionados aos paradigmas e idiosincrasias, e não necessariamente uma nova instrumentalização técnica.

De acordo com Klebis (2010), entende-se que o cenário apresentado corresponde a um conflito de valores e ideias que traduzem a sociedade atual ou aquela que se pretende alcançar por meio da escola, sendo necessária uma revisão na maneira característica ou particular com que cada indivíduo vê, sente e interpreta a realidade e os fatos que constroem a gestão escolar.

A Arquitetura Estratégica, conforme preconizam Munck e Dias (2013), tem como pressuposto um estado dinâmico de mobilização coletiva, associado à transferência de conhecimentos, recursos e habilidades. Essa organização idealizada em estado de permanente construção pode contribuir para a promoção de uma visão transformadora da realidade, conforme preconizado por Oliveira (2014), Oliveira e Ribeiro (2015), e Poletto (2015), pois as competências organizacionais têm como objetivo finalístico agregar valor à organização, aos indivíduos e à sociedade.

Nesse contexto a Teoria U, conforme preconizado em Sharmer (2010) e Tinti (2014), pode contribuir para a realização de condições e meios adequados à expressão prática da participação, pois busca promover a integração e a participação como forma superação da incapacidade humana em lidar com questões essenciais e existenciais, proporcionando as bases sobre as quais se ampliará gradativamente a amplitude e profundidade da participação.

4.3.4.3 Condições Essenciais a Participação

As inferências percebidas pelos grupos consultados na escola C, em relação ao item “há ampla disponibilidade de informações para promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão”, indicam que os gestores atribuem maior nível de semelhança com a realidade vivenciada, enquanto a comunidade atribuiu maior importância.

Percebeu-se diante da manifestação do grupo gestor, que a participação comunitária é vista como um objeto de tutela, por não considerarem os pais com preparo técnico para exercer uma participação mais integrada e transformadora das práticas de gestão.

Deste modo, entendeu-se que o fato de os gestores atribuírem maior nível de semelhança com a realidade vivenciada, está ligado à percepção de que as informações disponibilizadas pelos por eles são consideradas adequadas em face ao nível de participação da comunidade. Conforme verificado, o grupo da comunidade atribuiu maior importância à

disponibilidade de informação por não partilhar dessa compreensão, manifestando a percepção de que deseja o aprofundamento de sua participação na gestão da escola.

O problema indicado aqui também ocorreu na escola B, onde percebeu-se que, embora os gestores na escola B afirmem ter oportunizado o debate e a reavaliação das práticas organizacionais, a comunidade entende que sua participação é coadjuvante no processo e está dissociada da busca por melhorias nas práticas de gestão, atribuindo à participação uma feição de rito formal para legitimar a obtenção de recursos financeiros.

Entende-se que, por sentirem-se alijados da gestão, o grupo comunidade considera que os gestores priorizam o atingimento de metas voltadas aos indicadores oficiais de resultado na educação, e não estaria conseguindo promover de forma direta e eficaz uma transformação da realidade do lugar social onde se situa a escola.

Observou-se com base nas manifestações dos grupos nas diferentes escolas, que as dificuldades enfrentadas em relação à disponibilidade de informações para promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão, são ocasionadas pela diferentes maneiras como a realidade vivenciada é apreendida e comunidade entre os grupos. Essa percepção condiz com o entendimento de Klebis (2010), de que a efetivação da Gestão Escolar Democrática está relacionada à mudança de paradigmas e idiosincrasias, e não necessariamente uma nova instrumentalização técnica.

Para Alves (2012) e Santos e Sehnem (2014), a Arquitetura Estratégica tem como base as competências organizacionais, intimamente ligadas ao aprendizado e ao saber responsável, o que implica na existência de um sistema para mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades úteis.

A centralidade atribuída ao conhecimento na Arquitetura Estratégica pode contribuir para a promoção de uma participação ativa e igualitária da comunidade escolar, conforme preconizado por Oliveira (2014) e Poletto (2015), que atribuem à transparência um papel essencial nesse contexto, especialmente à disponibilidade de informações úteis ao processo de tomada de decisão.

Diante desse contexto, entende-se em Sharmer (2010), Mirante (2011) e Tinti (2014) que o caráter de inovação atribuído à aprendizagem pela Teoria U pode contribuir com o alinhamento das diferentes maneiras como a realidade vivenciada é apreendida e comunidade entre os grupos. Os processos de mudança pessoal e coletiva nessa abordagem teórica, possuem um caráter instrumental voltado ao surgimento de novos valores e ideias com base no aprendizado com o futuro emergente, que é desvendado à medida que é vivenciado em um processo de construção conjunta de natureza social.

CAPÍTULO V

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, identificou-se como diferentes abordagens de gestão organizacional responderiam ao desafio de amparar uma perspectiva democrática para a gestão escolar, segundo a perspectiva de escolas públicas situadas na Amazônia. Para tanto, o objetivo geral delineado foi analisar teorias de gestão organizacional pelo viés da Gestão Escolar Democrática, com foco no aperfeiçoamento da gestão de organizações escolares públicas na Amazônia.

Quanto aos objetivos específicos, buscou-se (1) identificar os parâmetros conceituais que definem as principais características do modelo de Gestão Escolar Democrática; (2) analisar aspectos organizacionais do modelo de Gestão Escolar Democrática segundo a perspectiva de escolas públicas situadas na Amazônia; (3) apontar elementos para inovação organizacional em face da Gestão Escolar Democrática, focalizando a perspectiva de escolas públicas na Amazônia.

A realização deste estudo teve base nas teorias Funcionalista e Contingencial. O suporte teórico trazido ao contexto da pesquisa para alcançar os objetivos específicos, foram as Teorias de Inovação e Inteligência Emocional e as abordagens de gestão organizacional Arquitetura Estratégica, Gestão Estratégica e a Teoria U. Quanto à metodologia deste estudo, empregou-se abordagem quanti-qualitativa em virtude de envolver construção teórica, aferição estatística do contexto fático, e a posterior análise da configuração emergente da confrontação destes parâmetros com abordagens teóricas. Método de Estudo de Caso guiou os procedimentos empregados, com o propósito central de compreender como essas abordagens poderiam responder ao desafio de promover suporte para um modelo democrático de gestão na perspectiva de escolas públicas situadas na Amazônia.

Desta forma, a identificação dos parâmetros conceituais que definem as principais características do modelo de Gestão Escolar Democrática, proporcionou um construto organizado em de três dimensões essenciais correspondentes aos eixos temáticos Descentralização, Autonomia e Participação, permitindo a caracterização desse modelo em nove perspectivas diferentes cujos parâmetros identificam os principais enfoques e atitudes que lhes são representativas.

Para analisar aspectos organizacionais do modelo de Gestão Escolar Democrática segundo a perspectiva de escolas públicas situadas na Amazônia, parâmetros que caracterizam

o construto de Gestão Escolar Democrática foram submetidos à percepção de grupos focais formados por gestores e membros da comunidade escolar, em três escolas da rede pública estadual, situadas em diferentes Municípios de Rondônia. Estes resultados foram submetidos a tratamento estatístico, e as prevalências encontradas indicaram como pontos críticos o “Protagonismo dos atores sociais envolvidos”, correspondente à dimensão Autonomia; e as características “Meios de participação” e “Condições essenciais à participação”, correspondentes à dimensão Participação. Observou-se que os fatores críticos convergem para uma mesma causa principal, relacionada às diferentes maneiras como a realidade vivenciada é apreendida e valorizada por cada grupo.

Para apontar elementos para a inovação organizacional em face da Gestão Escolar Democrática, focalizando a perspectiva de escolas públicas na Amazônia, alguns aspectos teórico-funcionais da Arquitetura Estratégica, Gestão Estratégica e Teoria U, aqui considerados mais relevantes, foram submetidos à análise comparativa em função das prevalências encontradas. Os resultados indicaram que, ao contrário das demais Teorias, a Gestão Estratégica não ampara o modelo de Gestão Escolar Democrática, devido à divergência entre seus pressupostos teóricos.

Desta forma, a Inovação Organizacional com base nos pressupostos da Inteligência Emocional orienta o tratamento dos elementos de convergência entre teorias organizacionais e a Gestão Escolar Democrática, buscando a centralidade da figura humana e pretendendo por meio de seu desenvolvimento, alcançar a inovação na organização e em seu ambiente. A intervenção proposta envolve a integração dos gestores e comunidades em torno das principais competências necessárias para a escola, priorizando a informação e o conhecimento como insumos aos processos organizacionais por meio de equipes de mutuamente conectadas em torno do interesse no debate e co-criação do novo; promover o estado de mobilização coletiva necessário à transferência de conhecimentos, recursos e habilidade, e sustentar as condições e meios adequados à expressão prática da participação focalizando uma visão transformadora da realidade, ampliando gradativamente a amplitude e profundidade da participação, como forma de superar as limitações envolvidas; priorizar a integração e transferência de informações úteis ao processo de tomada de decisão, voltada ao surgimento de novos valores e ideias que surgem no aprendizado com o futuro emergente, vivenciado em um processo de construção conjunta de natureza social.

Em face ao problema de pesquisa é possível concluir que, a forma como as diferentes abordagens teóricas trazidas ao estudo, contribuem para o aperfeiçoamento da democratização

na gestão de escolas públicas na Amazônia, ocorre no eixo das complexidades organizacionais e humanas que permeiam a gestão escolar.

Nesse âmbito, a inovação organizacional protagonizada com base nos pressupostos da Inteligência Emocional, demanda que a ação dos líderes busque a centralidade da figura humana, pretendendo por meio de seu desenvolvimento alcançar a inovação na organização e em seu ambiente; verificou-se que a Arquitetura Estratégica e a Teoria U oferecem vias de atuação em face às diferentes significações atribuídas à democratização da gestão escolar; proporcionam parâmetros organizacionais e instrumentalização em suporte a efetivação do modelo democrático de gestão escolar; amparam a concepção de paradigma e idiosincrasia a partir do qual gestores e comunidade constroem sua percepção da realidade, e diante do qual estabelecem a maneira como veem, sentem e interpretam a realidade e os fatos que constroem a gestão escolar.

Ademais, identificou-se que a instrumentalização empregada pelo sistema educacional para operacionalizar o planejamento nas escolas, a exemplo do programa de transferência de recursos financeiros PDDE, é baseada nos parâmetros teórico-funcionais da Gestão Estratégica, achados neste estudo incompatíveis com a democratização da gestão escolar. Esse fato pode contribuir para o equívoco de considerar que a transformação organizacional decorrente da democratização da gestão, possa ser equiparada ao cumprimento de uma instrumentalização técnica ou normativa.

Por fim, diante de todo o contexto acima delineado, convém observar que não se propôs a construção de uma teoria cuja aplicação seja universal e irrestrita a todas as organizações escolares, por se considerar que os anseios envolvidos dificilmente poderão ser elucidados a partir de um corpo teórico único, o que ensejou uma reflexão a partir de uma perspectiva teórica híbrida.

A título de contribuição para estudos futuros, sugere-se a expansão das discussões envolvendo teorias educacionais e organizacionais como via democratizante, pensando as contradições em face à suas complexidades e incorporando-as à dinâmica organizacional a partir de parâmetros gerais aplicáveis em diferentes cenários. Acredita-se ser interessante elencar questionamentos acerca das significações atribuídas à democratização na gestão escolar pelos sujeitos envolvidos, diante das constantes mudanças sociais provocadas por aspectos de natureza local e global.

Por fim, considera-se que esta pesquisa pode favorecer o desenvolvimento da sociedade Amazônica, oferecendo subsídios que contribuirão para que formuladores de políticas públicas, gestores de sistemas educacionais e de organizações escolares consolidem

uma via democratizante na gestão de escolas públicas. No entanto, entende-se oportuno que a discussão destes resultados avance para além do contexto das escolas públicas e adentre a outros cenários, contribuindo às discussões acerca de uma Gestão Universitária Democrática, ou ainda, possa ser empregada como subsídio para uma perspectiva de Gestão Empresarial Democrática, tendo em vista que as teorias trazidas ao estudo são empregadas hegemonicamente no meio empresarial.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; JESUS, Graziela de. Função do Diretor na Escola Pública Paulista: Mudanças e Permanências. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set. 2013.

ABREU, Raphael Lorenzeto de. **Mapa de Rondônia**. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rondonia_MesoMicroMunicip.svg>. Acesso em: 25 jan. 2016.

ALMEIDA, Rogério de. Gestão Escolar: Ações, Contradições e Alternativas. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, vol. 3, n.1, 2014. Disponível em: <<https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/download/44/56>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

ALMEIDA, Luis Fernando et al. Certificação de Competências Organizacionais: Protótipo de Modelo de Gestão por Competências. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 11, n. 1, p. 273 - 298, jan./abr., 2015. Disponível em: <<http://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/1618/437>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro de et al. Mapa de Rede de Impactos para Gestão Estratégica na Universidade. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 277-301, jan./mar. 2014.

ALVES, Paulo Roberto. Universidade Corporativa em Bancos. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, n. 9, 2012. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/30/29>. Acesso em: 25 jan. 2016.

ANDRADE, Inacilma Rita Silva; FRAZÃO, Maria de Fátima Araújo. Estratégia em Ação: Planejamento Estratégico e *Balanced Scorecard* na OSID. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 1, n. 1, p. 18 - 34, jan./dez., 2011.

BRIDA, Marinaldo de. SANTOS, Jair Nascimento. O Alinhamento entre a Estratégia e as Competências Organizacionais: o Caso de uma Empresa Nacional Líder do Segmento de Revestimentos Cerâmicos. **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 31, p. 210 – 242, set./dez, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2011v13n31p210/20847>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. **Manual do PDDE Interativo**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/manuais/ManualPDDEInterativo2014.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola - Aumentando o Desempenho da Escola por Meio do Planejamento Eficaz**. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf> Acesso em: 10 jan. 2014.

BIGATON, Ana Laura Wiethaus. SHIRAISHI, Guilherme de Farias, POLO, Edison Fernandes. Análise de Contingências na Educação: um Estudo de Caso Numa Instituição de Ensino Superior. **SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. 2016. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/366_Analise%20de%20Contingencias%20na%20educacao%20-%20um%20estudo%20de%20caso%20numa%20instituicao%20de%20ensino%20superior%20-%20Seget%202008.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BIROCHI, Renê et al. Mapeamento de Abordagens Epistemológicas em Publicações sobre Estratégia Organizacional. **Revista eletrônica estratégia e negócios**, v. 5, n. 3, p. 259 - 279, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/EeN/article/view/1184>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CABRAL, Mozanilde Santos Nunes. SOUSA, Mônica Teresa Costa. NASCIMENTO, Alberico Francisco do. Estilos de Liderança no Contexto da Gestão Escolar Democrática: Algumas Apreciações. **Signos**, a. 36, n. 2, p. 139-149, 2015. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/1376/817>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão e Democracia na Escola: Limites e Desafios. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional - REGAE**, v. 3, n. 6, p. 27-41, Jul./dez., 2014.

CASTRO *et al.* O planejamento Estratégico como Ferramenta para a Gestão Escolar: um Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino Filantrópica da Bahia/BA. **HOLOS**, Ano 31, Vol. 2, 2015.

CRESWELL, Jhon W. **Projeto de pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3. ed. Porto Alegre: Booking:Artimed, 2010.

DEBIASI, Miryan Cruz; CARDOSO, Alcionê Damasio. Análise da Gestão Democrática nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino de Cinco Municípios da Região Sul Santa Catarina. **Revista Ciência e Cidadania**, v.1, n.1, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unibave.net/index.php/cienciaecidadania/article/view/34/29>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo Focal: Técnica de Coleta de Dados em Pesquisas Qualitativas**. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

FAGUNDES, Jair Antonio et al. Gestão do Curso de Administração Considerando o Enfoque da Teoria da Contingência. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ (online)**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 44 - p. 59, set./dez., 2010.

FERREIRA, Lucicleide Cavalcante; PEREIRA, Raquel; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. A Gestão Escolar no Contexto Participativo e Democrático. **Ciências Humanas e Sociais Unit**, v. 2, n. 2, p. 257-265, out. 2014.

FRAGA, Nuno. As Lideranças e os Processos Participativos: Uma Reflexão em Torno da Cidadania Democrática. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 12, n. 5, p. 151-171, 2014. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art9.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

GODOY, Marcos Vinicius Ferreira de; OLIVEIRA, Cristiane dos Santos. Experiências Inovadoras na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: Como o Fortalecimento da Gestão Estratégica Explica o Avanço no IDEB. **VIII Congresso CONSAD de Gestão Pública**. 2015. Disponível em: <<http://banco.consad.org.br/bitstream/123456789/1248/1/EXPERI%C3%80NCIAS%20INOVADORAS%20NA%20SECRETARIA%20DE.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é Ser Inteligente**. Rio de Janeiro : Objetiva, 2011.

GOMES, Glicerinaldo de Sousa. **Gestão Democrática e Aprendizagem Organizacional na Formação do Conselho Municipal de Educação de Arara**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/5930/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

GONÇALVES, Fernando; MAIA, Alessandra. Reflexões Sobre Relações Públicas, Comunicação Organizacional e as TIC: Contribuições da Teoria do Ator-Rede. **Comum**, v. 16, n. 36, p. 108 - 133, jul./dez., 2014.

KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de Gestão Escolar: A Perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo - 1990/2009**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista.

KLEIN, Luciana. **A Influência dos Fatores Contingenciais nas Práticas Gerenciais de Indústrias Paranaenses**. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://www.ppgcontabilidade.ufpr.br/sites/default/files/documentos/Dissertacoes/D094.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

LAMENHA, Artur Angelo Ramos; PATRÍCIO, Suzana Reis Rodrigues. O Planejamento Estratégico Utilizando a Análise SWOT Como Recurso para Tomada de Decisão. **Olhares Plurais – Revista Eletrônica Multidisciplinar**, v. 1, n. 10, 2014. Disponível em: <http://revista.seune.edu.br/index.php/op/article/view/110/pdf_85>. Acesso em: 25 jan. 2016.

LEMOS, Paulo Mattos de et al. **Gestão Estratégica de Empresas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

LIMA, Fábio Alves de. **Gestão Escolar Democrática, Participação e Autonomia: Realidade ou Utopia?**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MACEDO-SILVA, Rosilania. O Formato da Gestão Democrática em Escolas Brasileiras e Portuguesas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7012/5396>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima; MARQUES, Luciana Rosa. Os Mecanismos de Participação Social na Escola: Instrumentos de Gestão Democrática ou de Controle?. **Espaço do Currículo**, v. 7, n. 1, p. 125-136, Jan./Abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/19416/10761>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MIRANDA, Roberto Campos da Rocha. **Modernas Teorias de Gestão de Pessoas no Legislativo Brasileiro - Estudo Teórico com Foco na Câmara dos Deputados**. 2011. Monografia (Especialista em Administração de Recursos Humanos) Universidade Candido Mendes. Disponível em: <

http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/6864/modernas_teorias_miranda.pdf?sequencia=1>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, v. 15, n. 4, p. 731-747, Jul./Ago. 2011.

MUNCK, Luciano; DIAS, Bárbara Galleli. Avanços e Desafios da Conceituação e Operacionalização das Competências Organizacionais. **IN: XXXVIII Encontro da EnANPAD**. 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_GPR1379.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MUNCK, Luciano; SOUZA, Rafael Borim de. Competências Individuais e Competências Organizacionais: Proposição de uma Lógica de Acontecimento Simultânea e Concomitante. **Administração de Empresas em Revista**, v. 9, n. 10, 2010. Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/45/28>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MUNCK, Luciano; SOUZA, Rafael Borim de. ZAGUI Cristiane. A Gestão por Competências e sua Relação com Ações de Sustentabilidade. **Revista de Gestão**, v. 19, n. 2, p. 371-389, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rege/article/view/49909/54024>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

OLIVEIRA, Marcos Silveira de. **Utilização dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola e a prática democrática**. Monografia (Conclusão de curso bacharelado) - Universidade de Brasília, Departamento de Administração, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Talita Renata Belintani de. RIBEIRO, Márden de Pádua. Gestão Escolar Democrática: Alternativa para a Educação Além do Capital? **Interfacis**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://facisabhead.no-ip.org/ojs/index.php/interfacis/article/download/17/46>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

OLIVEIRA, Tânia Cabral de. **Gestão Escolar no Estado de São Paulo: Perspectiva Democrática ou Modelo Gerencial? Uma Análise a Partir do Relatório dos Estudos do SARESP (2010 a 2012)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

PASSADOR, Cláudia Souza; SALVETTI, Thales Silveira. Gestão Escolar Democrática e Estudos Organizacionais Críticos: Convergências Teóricas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 477-492, abr.-jun. 2013.

PEDRO FILHO, Flavio de São. **Apostila de Inovação e Sustentabilidade**. Porto Velho: PPGMAD/UNIR, 2015.

_____. **Prevalência em Pesquisa Aplicada em Administração com Foco na Inovação e Sustentabilidade**. 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/11696949/PREVAL%C3%80NCIA_EM_PESQUISA_APLICADA_EM_ADMINISTRA%C3%87%C3%83O_COM_FOCO_NA_INOVA%C3%87%C3%83O_E_SUSTENTABILIDADE>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PEREIRA, Dany dos Santos; RODRIGUES, Marcos Rogério; GESSI, Nedisson Luis. **Teoria Contingencial: Uma Abordagem Teórica Sobre sua Evolução**. Disponível em: <http://redcidir.org/multimedia/pdf/trabajos_seleccionados/Seleccionados-V-Simposio/Asociativismo-empresas-e-innovaci%C3%B3n/78-TEORIA-CONTINGENCIAL.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

PEREIRA, Willians de Paula. **Perfil de Incubadora Tecnológica em Face aos Arranjos Produtivos Locais na Municipalidade de Porto Velho, Capital do Estado de Rondônia, Brasil**. 2014. (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Rondônia.

POLETTI, Lizandro. Gestão Democrática na Educação Pública. **Revista Educação e Cultura em Debate**, v. 1, n. 1, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unibave.net/index.php/cienciaecidadania/article/view/34/29> >. Acesso em: 25 jan. 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUNCH, K. **Research Methods in Education (reprinted)**. London: SAGE, 2011.

REBELATTO, Durlai Maria Bernardon; NARDI, Elton Luiz. Gestão Democrática do Ensino Público: Uma Leitura das Opções Político-Institucionais nos Sistemas Municipais de Ensino do Oeste Catarinense. In: **IX ANPED SUL**. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_35_44_2412-6531-1-PB.pdf >. Acesso em 25 jan. 2016.

SANTANA, Patrícia; TRINDADE, Vandeilton. Uma Abordagem sobre a Gestão Escolar e seus Paradigmas. In: **Anais Semana de Pedagogia. 2012**. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/70CO.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SANTOS, Glebson de Santana dos; SEHNEM, Simone. Compreensão de Processos de Aprendizagem Gerencial a Partir do Uso do Método de História de Vida: Um Estudo de Caso Aplicado para Conhecer como Alcançar A Sustentabilidade Dos Negócios. IN: **Anais do III SINGEP e II S2IS, 2014.** Disponível em: <<https://repositorio.uninove.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/644/14.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SANTOS, Oderlei Ferreira dos *et al.* A Gestão Estratégica Organizacional e a Utilização do Planejamento Estratégico Situacional: Um Estudo de Caso em uma Pequena Empresa de Serviços em Itapeva, SP. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 11, n. 1, p. 349 - 369, jan./abr, 2015.

SCHARMER, Otto. **Teoria U: Como Liderar pela Percepção e Realização do Futuro Emergente.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SIENA, Osmar; OLIVEIRA, Clésia Maria de; BRAGA, Aurineide. **Normas para Elaboração e Apresentação de Trabalhos Acadêmicos:** Projeto, Monografia, Dissertação e Artigo. Porto Velho: [s.n.], 2011. 66 p.

SCHREIBER, Dusan; BOHRER, Kátia. Influência da Cultura Organizacional na Gestão da Inovação em Indústria Calçadista. **CONNEXIO. Revista Científica da Escola de Gestão e Negócios.** n. 2, fev./ jul., 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unp.br/index.php/connexio/article/download/668/469>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SILVA, Andréia Aparecida da *et al.* A Utilização da Matriz Swot como Ferramenta Estratégica – um Estudo de Caso em uma Escola de Idioma de São Paulo. **VIII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia.** 2011. Disponível em: <<http://cetir.aedb.br/seget/artigos11/26714255.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SILVA, Edmundo Pozes da *et al.* Aplicação da Teoria da Contingência na Gestão Empresarial na Segunda Década do Século XXI. IN: **III Congresso Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas.** 2014. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/conape/anais/iii_conape/Arquivos/Artigos/Artigoscompletos/ADMINISTRACAO/9.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SILVA, Karla Crístian da. **Gestão Escolar Democrática:** Relações de Poder como Mediação na Prevenção e Enfrentamento das Violências na Escola. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/13085/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20KARLA%20da%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SILVA, Minelle Enéas da. Inovação Organizacional para o Consumo Sustentável: A Inserção de Novas Práticas e Tecnologias nos Negócios do Walmart Brasil. **REUNIR – Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade**. v. 3, n. 2, Mai./Ago., p. 66-89, 2013.

SILVA, Minelle. E.; CORRÊA, Ana Paula Machado; GÓMEZ, Carla Pasa. Inovando para o Consumo Sustentável o desafio na construção de um novo paradigma organizacional. *Revista de Negócios (Online)*, v. 17, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/2107/2045>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SONAGLIO, Ana Lúcia Baggio. **Estilo de Aprendizagem Experiencial e Aquisição de Habilidades**: Um Estudo com Discentes de Graduação em Administração em Instituições de Ensino Superior. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) – Universidade do Vale do Itajai. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Ana%20Lucia%20Baggio%20Sonaglio.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wunsch; SARSUR, Amyra Moyzes. A Liderança em Organizações Educacionais: Jogando Luz sobre a Administração em “Empresas do Ensino”. **Teoria e Prática em Administração**, v. 2, n. 2, p.1-26, 2012.

TAUCHEN, Gionara. Gestão Escolar Democrática: Apontamentos sobre os Princípios e as Funções de Organização. IN: _____. **Gestão e Organização Escolar - Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. Disponível em: <<http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1590/1/gestao-e-organizacao-escolar.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

TINTI, Dione Lorena. Teoria U e Programação Neurolínguística: Acessando o Poder de Presenciar. **Revista Global Manager**, v. 14, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://ojs.fsg.br/index.php/global/article/view/1097/819>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

TOMÁS, Rita Antunes *et al.* Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: O Contributo da Personalidade, Suporte Social e Inteligência Emocional. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. v. 2, a. 48, p. 87-107, 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35646/1/05_Adapta%C3%A7%C3%A3o%20Pessoal%20e%20Emocional%20em%20Contexto%20Universit%C3%A1rio.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

VIAN, vanessa; EIDLWEIN, Giane Maris; MARTINS, Silvana Neumann. QUARTIERI, Marli Teresinha. Gestão escolar: Espaço de Trabalho Coletivo. **Conhecimento & Diversidade**, n. 13, p. 90 – 102, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1942/1426>. Acesso em: 25 jan. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. VIDAL, Eloisa Maia. Gestão Democrática da Escola no Brasil: Desafios à Implementação de um Novo Modelo. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 67, p. 19-38, 2015. Disponível em: <http://rioei.org/rie_revista.php?numero=rie67a01&titulo=gest>. Acesso em: 25 jan. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso** – Planejamento e Métodos. 4. ed. São Paulo: Bookman, 2010.

APÊNDICE

1 – Descentralização - Aspectos que influenciam a capacidade de sua escola se consolidar como centro das decisões que lhe são pertinentes.

1.1 – O Estado transferiu parte de suas atribuições para a escola e passou a focalizar suas ações na oferta e manutenção dos serviços e bens sociais nela oferecidos.

Totalmente semelhante	Muito semelhante	Pouco semelhante	Muito pouco semelhante	Sem semelhança
1	2	3	4	5
Extremamente importante	Muito importante	Pouco importante	Muito pouco importante	Sem importância
1	2	3	4	5

1.2 - As estruturas de organização e funcionamento da escola foram reestruturadas, de modo a consolidar espaços de atuação efetiva para mobilização e emancipação social de toda a comunidade escolar.

Totalmente semelhante	Muito semelhante	Pouco semelhante	Muito pouco semelhante	Sem semelhança
1	2	3	4	5
Extremamente importante	Muito importante	Pouco importante	Muito pouco importante	Sem importância
1	2	3	4	5

1.3 - O poder de gestão foi compartilhado com a comunidade escolar, contribuindo para o surgimento e funcionamento de esferas solidárias de competência.

Totalmente semelhante	Muito semelhante	Pouco semelhante	Muito pouco semelhante	Sem semelhança
1	2	3	4	5
Extremamente importante	Muito importante	Pouco importante	Muito pouco importante	Sem importância
1	2	3	4	5

2 – AUTONOMIA - Aspectos que influenciam a capacidade de autodeterminação da escola.

2.1 – A atuação integrada da comunidade escolar é essencial ao funcionamento pedagógico, político e organizacional da escola.

Totalmente semelhante	Muito semelhante	Pouco semelhante	Muito pouco semelhante	Sem semelhança
1	2	3	4	5
Extremamente importante	Muito importante	Pouco Importante	Muito pouco importante	Sem importância
1	2	3	4	5

2.2 - O redimensionamento dos objetivos institucionais da escola contempla a perspectiva de sua transformação e da sociedade.

Totalmente semelhante	Muito semelhante	Pouco semelhante	Muito pouco semelhante	Sem semelhança
1	2	3	4	5
Extremamente importante	Muito importante	Pouco Importante	Muito pouco importante	Sem importância
1	2	3	4	5

2.3 – A escola promove a avaliação e correção de suas práticas e processos desenvolvidos em âmbito pedagógico, político e organizacional.

Totalmente semelhante	Muito semelhante	Pouco semelhante	Muito pouco semelhante	Sem semelhança
1	2	3	4	5
Extremamente importante	Muito importante	Pouco Importante	Muito pouco importante	Sem importância
1	2	3	4	5

3 – PARTICIPAÇÃO - Aspectos que influenciam no protagonismo da comunidade escolar em relação à gestão da escola.

3.1 - Os membros da comunidade escolar participam com postura crítica, reflexiva, politizada e consciente de seus direitos e deveres.

Totalmente semelhante	Muito semelhante	Pouco semelhante	Muito pouco semelhante	Sem semelhança
1	2	3	4	5
Extremamente importante	Muito importante	Pouco Importante	Muito pouco importante	Sem importância
1	2	3	4	5

3.2 - Existem meios consolidados de a comunidade escolar participar de modo ativo, direto, efetivo e transformador.

Totalmente semelhante	Muito semelhante	Pouco semelhante	Muito pouco semelhante	Sem semelhança
1	2	3	4	5
Extremamente importante	Muito importante	Pouco Importante	Muito pouco importante	Sem importância

