

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana Hass Massena

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DIRETORAS NA GESTÃO DAS ESCOLAS:
participação e poder nas ideias em debate na Rede Municipal de Porto Alegre

Porto Alegre
2023

CIP - Catalogação na Publicação

Massena, Juliana Hass
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DIRETORAS NA GESTÃO DAS
ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate na
Rede Municipal de Porto Alegre / Juliana Hass Massena.
-- 2023.
195 f.
Orientadora: Maria Beatriz Luce.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Eleição de diretores. 2. Porto Alegre. 3. Gestão
democrática. 4. Gestão escolar. 5. Política
educacional. I. Luce, Maria Beatriz, orient. II.
Titulo.

Juliana Hass Massena

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DIRETORAS NA GESTÃO DAS ESCOLAS:
participação e poder nas ideias em debate na Rede Municipal de Porto Alegre

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Luce

Linha de Pesquisa: Política e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre
2023

Este trabalho é dedicado às minhas filhas Alice e Sofia.

AGRADECIMENTOS

Desde o ingresso no Doutorado, 5 anos se passaram... uma pandemia, uma gestação, a perda da minha tia, o primeiro ano de vida da Sofia e a descoberta da dupla excepcionalidade da Alice, a Tese. Tanto em tão pouco tempo. Quantas experiências e aprendizagens. A Juliana de hoje não é a mesma de 2018. Que bom!

Muito a celebrar e muitos a agradecer!

Obrigada, professora Maria Beatriz Luce! Tua generosidade, tua experiência e teu conhecimento foram imprescindíveis nessa caminhada. Foi um prazer e uma honra poder conviver e aprender contigo.

Obrigada aos colegas do grupo de orientação e do grupo de estudos Eshe (Estudos sócio-históricos sobre escolarização), leitores críticos e provocativos de boas e necessárias reflexões! Em especial, agradeço ao Mateus Saraiva, à Juliana Lamers, à Ângela Chagas, à Guilene Salerno e à Natália Gil pela partilha nesse tempo de formação, mas sobretudo pelos laços de amizade que construímos e que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Obrigada à professora Neusa Chaves Batista, à professora Rosimar Esquinsani e ao professor Ângelo Souza pelas valiosas contribuições e avaliação dessa pesquisa.

Obrigada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela formação rica e ampliada e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de estudos de Doutorado. Na expectativa de que esses privilégios se tornem direito algum dia.

Obrigada às diretoras e vices da Rede Municipal de Porto Alegre que participaram dessa pesquisa. Obrigada às colegas de linha de pesquisa, aos conhecidos e amigos que não mediram esforços em me colocar em contato com cada uma.

Obrigada aos meus amigos, de perto e de longe, que tanto me inspiram e me fortalecem nas lutas diárias! À Carla Belmonte, pela parceria de pesquisa e disponibilidade de escrita!

Obrigada à minha família por tudo que representam na minha vida, pelo colo – às vezes tão necessário –, por tanto amor! Obrigada à minha mãe, com quem aprendi a apreciar e valorizar o estudo, o espaço da escola e o exercício da docência! Obrigada ao meu pai, pela amorosidade! Obrigada ao meu irmão, com quem eu sempre posso contar e quem sempre tem palavras gentis, meu melhor amigo. Obrigada à minha vó, às minhas tias Sirlei (*in memoriam*), Arlete e Tânia, à minha cunhada/comadre e à minha sogra, minha rede de afeto e apoio. Ao meu sobrinho/afilhado Augusto que me enche de esperança com sua chegada ao mundo.

Obrigada ao Thiago, meu companheiro de tantas jornadas, compreensivo e amoroso, que está sempre a me encorajar! Sem ele não seria possível concluir esta etapa. Obrigada à Alice e à Sofia, as minhas duas maiores e mais lindas revoluções! Com vocês tudo fica mais leve, tudo ganha sentido!

Que nossos caminhos sigam se cruzando e que sigamos construindo e compartilhando boas histórias.

RESUMO

Esta Tese tem como objetivo geral analisar as concepções e práticas das diretoras da Rede Municipal de Porto Alegre (RME/POA) quanto à gestão das escolas, participação e poder em face da atual legislação municipal referente à eleição ([PORTO ALEGRE, 2020](#)). O estudo situa-se nos debates que vem adentrando com força no campo da política educacional no Brasil e, em especial, em Porto Alegre. Em relação às políticas educacionais do município, destaco três momentos distintos: de 1989 a 2004, com a construção de políticas mais progressistas e democráticas; de 2005 a 2016, sem oposição clara às políticas do período anterior, mas com precarização das condições materiais para a sua efetivação; e, de 2017 a 2020, com políticas bem demarcadas de gestão por resultados com restrição dos espaços coletivos de discussão e decisão. Sendo a escola central para a realização de um projeto de sociedade mais inclusivo e menos desigual, políticas que atrelam sua gestão ao mercado e à performatividade precisam ser discutidas ampla e profundamente. A investigação realizada é um estudo de cunho qualitativo, com imersão na revisão de literatura em plataformas digitais e em revistas do campo da administração escolar e educacional, análise documental ([PORTO ALEGRE, 1993, 2020; CMPA, 2019](#)), análise estatística ([BRASIL, 2017, 2019, 2022](#)) e realização de questionário *online* semiestruturado com análise interpretativa/compreensiva ([KAUFMAN, 2013](#)), tendo como categorias “participação” e “poder decisório”. O referencial teórico-conceitual, mais amplo, abarca a análise do contexto e do objeto: para a análise do contexto, utilizei as ferramentas da teoria da atuação das políticas ([BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016](#)); para a análise do objeto, as concepções de gestão democrática das escolas elencadas por Lima ([2014](#)), os estudos de Peroni ([2013, 2018](#)) sobre a democracia na escola, seus sujeitos individuais e coletivos, e as contribuições de Paro ([2003, 2015](#)) e de Souza ([2009, 2019](#)) na perspectiva da democracia como princípio da educação, com destaque para a eleição de diretoras e às diretoras das escolas públicas brasileiras. Ficou evidente diferentes formas de percepção e apropriação das políticas educacionais pelas diretoras e vices, com tensões entre gestão democrática e gestão por resultados. A nova regulamentação da eleição de diretoras ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) se configura como um equívoco que não serve aos estudantes e suas famílias nem aos docentes – participação limitada e passiva dos pais na eleição, possível ranqueamento das escolas, precarização da carreira, desmedida responsabilização das diretoras por resultados em avaliação externa com o intuito de condicionar a ação cotidiana das instituições, concepção restrita de educação –, tampouco faz com que a Cidade avance na perspectiva de uma educação cidadã, dando indícios de autoritarismos e perspectivas heterônomas. Todavia, frente à nova

regulamentação da eleição de diretoras, há caminhos possíveis: uma implementação performática, um esvaziamento de sentido dado o contexto material implicado no eixo da regulamentação tocante à responsabilização das diretoras, ou (re)construir possibilidades de se experienciar a democracia, participando e decidindo cotidianamente sobre os assuntos que afetam a escola e seus sujeitos, rumo a um autogoverno democrático.

Palavras-chave: eleição de diretores; Porto Alegre; gestão democrática; gestão escolar; política educacional.

ABSTRACT

The general aim of this dissertation is to analyze the conceptions and practices of principals from the Municipal Network of Porto Alegre (RME/POA) regarding school management, participation, and power in light of the current municipal legislation on elections ([PORTO ALEGRE, 2020](#)). The study is situated in the debates that have been gaining strength in the field of educational policy in Brazil and, especially, in Porto Alegre. With respect to the educational policies of the municipality, three distinct moments are highlighted: from 1989 to 2004, with the construction of more progressive and democratic policies; from 2005 to 2016, without clear opposition to the policies of the previous period, but with the precariousness of the material conditions for their implementation; and, from 2017 to 2020, with well-defined policies of results-based management and restrictions on collective spaces for discussion and decision-making. Since the school is central to the realization of a more inclusive and less unequal society, policies that link its management to the market and to performance need to be widely and deeply discussed. The investigation carried out is a qualitative study, with immersion in the review of literature on digital platforms and in journals in the field of school and educational administration, documentary analysis ([PORTO ALEGRE, 1993, 2020](#); [CMPA, 2019](#)), statistical analysis ([BRASIL, 2017, 2019, 2022](#)), and the conducting of an online semi-structured questionnaire with interpretive/comprehensive analysis ([KAUFMAN, 2013](#)), with "participation" and "decision-making power" as categories. The broader theoretical-conceptual framework encompasses the analysis of context and object: for the analysis of the context, the tools of policy enactment theory were used ([BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016](#)); for the analysis of the object, the conceptions of democratic school management listed by Lima ([2014](#)), the studies of Peroni ([2013, 2018](#)) on democracy in schools, their individual and collective subjects, and the contributions of Paro ([2003, 2015](#)) and Souza ([2009, 2019](#)) in the perspective of democracy as a principle of education, with emphasis on the election of principals and principals of Brazilian public schools. Different forms of perception and appropriation of educational policies by principals and vice principals were evident, with tensions between democratic management and results-based management. The new regulation of the election of principals ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) is a mistake that does not serve students and their families or teachers – limited and passive participation of parents in the election, possible ranking of schools, precariousness of the career, disproportionate accountability of principals for results in external evaluation in order to condition the daily action of institutions, and a restricted conception of education – nor does it advance the perspective of citizen education for the city,

showing signs of authoritarianism and heteronomous perspectives. However, facing the new regulation of the election of principals, there are possible paths: performative implementation, a loss of meaning given the material context involved in the regulation axis regarding the accountability of principals, or (re)building possibilities to experience democracy, participating and deciding daily on matters affecting the school and its subjects, towards democratic self-government.

Keywords: principal election; Porto Alegre; democratic management; school management; educational policy.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo general analizar las concepciones y prácticas de las directoras de la Red Municipal de Porto Alegre (RME/POA) en cuanto a la gestión de las escuelas, la participación y el poder frente a la actual legislación municipal referente a la elección ([PORTO ALEGRE, 2020](#)). El estudio se sitúa en los debates que han venido adentrando con fuerza en el campo de la política educacional en Brasil y, en especial, en Porto Alegre. En relación a las políticas educacionales del municipio, destaco tres momentos distintos: de 1989 a 2004, con la construcción de políticas más progresistas y democráticas; de 2005 a 2016, sin oposición clara a las políticas del período anterior, pero con precarización de las condiciones materiales para su efectucción; y de 2017 a 2020, con políticas bien delimitadas de gestión por resultados con restricción de los espacios colectivos de discusión y decisión. Siendo la escuela central para la realización de un proyecto de sociedad más inclusivo y menos desigual, políticas que atan su gestión al mercado y a la performatividad necesitan ser discutidas amplia y profundamente. La investigación realizada es un estudio de tipo cualitativo, con inmersión en la revisión de literatura en plataformas digitales y en revistas del campo de la administración escolar y educacional, análisis documental ([PORTO ALEGRE, 1993, 2020](#); [CMPA, 2019](#)), análisis estadístico ([BRASIL, 2017, 2019, 2022](#)) y realización de un cuestionario online semiestructurado con análisis interpretativo/comprehensivo ([KAUFMAN, 2013](#)), teniendo como categorías "participación" y "poder decisorio". El referencial teórico-conceptual, más amplio, abarca el análisis del contexto y del objeto: para el análisis del contexto, utilicé las herramientas de la teoría de la actuación de las políticas ([BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016](#)); para el análisis del objeto, las concepciones de gestión democrática de las escuelas elencadas por Lima ([2014](#)), los estudios de Peroni ([2013, 2018](#)) sobre la democracia en la escuela, sus sujetos individuales y colectivos, y las contribuciones de Paro ([2003, 2015](#)) y de Souza ([2009, 2019](#)) en la perspectiva de la democracia como principio de la educación, con énfasis en la elección de directoras y directoras de las escuelas públicas brasileñas. Quedó evidente diferentes formas de percepción y apropiación de las políticas educacionales por las directoras y vice-directoras, con tensiones entre gestión democrática y gestión por resultados. La nueva regulación de la elección de directoras ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) se configura como un error que no sirve a los estudiantes y sus familias ni a los docentes -participación limitada y pasiva de los padres en la elección, posible ranqueo de las escuelas, precarización de la carrera, desmedida responsabilización de las directoras por resultados en evaluación externa con el propósito de condicionar la acción diaria de las instituciones, la concepción restrictiva de la

educación, tampoco hace avanzar a la Ciudad desde la perspectiva de una educación ciudadana, dando indicios de autoritarismos y perspectivas heterónomas. Sin embargo, frente a la nueva regulación de la elección de directoras, existen caminos posibles: una implementación performativa; un vaciamiento de sentido dado el contexto material implicado en el eje de la regulación tocante a la responsabilización de las directoras; o (re)construir posibilidades de experimentar la democracia, participando y decidiendo diariamente sobre los asuntos que afectan a la escuela y sus sujetos, rumbo a un autogobierno democrático.

Palabras clave: elección de directores; Porto Alegre; gestión democrática; gestión escolar; política educativa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percurso metodológico	28
Quadro 2 – Contextos de atuação das políticas	34
Quadro 3 – Concepções de gestão democrática da escola	43
Quadro 4 – Histórico da rede municipal de Porto Alegre de acordo com o site institucional da Secretaria Municipal de Educação	58
Quadro 5 - Síntese das notícias publicadas sobre o PL nº 20/2019, de outubro a dezembro/2019.....	66
Quadro 6 – Síntese das emendas e subemendas apresentadas ao Projeto de Lei nº 20/2019 ...	70
Quadro 7 - Lei nº 7.365/1993 e Lei nº 12.659/2020: permanências e mudanças	78
Quadro 8 – Proporcionalidade no resultado das eleições de diretoras na RME/POA	82
Quadro 9 - Nos anos em frente à gestão da escola, você percebe alguma mudança na participação da comunidade escolar? O que mudou? (15 respostas)	95
Quadro 10 - Dentre suas atividades na direção da escola, cite as 5 mais importantes. (14 respostas)	103
Quadro 11 - Quais atividades do cotidiano da escola mais ocupam o seu tempo na direção? (15 respostas)	105
Quadro 12 - Como você avalia a sua atuação na direção da escola? (15 respostas)	108
Quadro 13 - Você considera as metas projetadas para o Ideb da sua escola adequadas? Por quê? (8 respostas validas)	110
Quadro 14 - Se SIM, quais estratégias foram pensadas e realizadas para a melhoria dos resultados? (4 respostas)	111
Quadro 15 - Quais são as principais mudanças, na sua opinião? (16 respostas)	113
Quadro 16 - Essas mudanças interferem ou podem interferir na gestão da escola? Por quê? (15 respostas)	115
Quadro 17 - Se a sua resposta a questão anterior foi SIM, responda: Como? (13 respostas)	116
Quadro 18 - A atual Lei de eleição de diretoras na RME/POA, mudou a distribuição do peso dos votos. Assim, os pais ou responsáveis pelos estudantes passaram a ter o maior percentual no resultado. Como você avalia essa mudança? (16 respostas)	119
Quadro 19 - Ainda sobre a gestão 2017-2020, o que destacaria sobre as políticas educacionais, especialmente sobre a forma como são formuladas e conduzidas? (15 respostas).....	122
Quadro 20 - Ainda sobre a gestão nos anos de 2021-2022, o que destacaria sobre as políticas educacionais, especialmente sobre a forma como são formuladas e conduzidas? (16 respostas)	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa Detalhada – Porto Alegre, 2019, 2020	59
Tabela 2 - Distribuição das escolas municipais por região do Orçamento Participativo – Porto Alegre, 2019	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quem participou da construção desse documento (projeto político-pedagógico)? (16 respostas)	89
Gráfico 2 – Quais atividades envolvendo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar foram realizadas neste ano de 2022? (16 respostas)	93
Gráfico 3 – Quanto à participação nos processos de gestão da escola, marque a opção que melhor contempla cada segmento.	93
Gráfico 4 - Quanto ao poder de decisão, marque a opção que melhor corresponde a participação de cada segmento nas decisões.....	94
Gráfico 5 - Como você avalia a responsabilidade desses segmentos na aprendizagem dos estudantes? (16 respostas)	96
Gráfico 6 - Os recursos financeiros descentralizados pelo Executivo Municipal e pelo Federal (FNDE) à escola são suficientes? (16 respostas)	98
Gráfico 7 - Os investimentos feitos diretamente pelo Executivo Municipal na escola são suficientes? (16 respostas)	99
Gráfico 8 - Quem participa da gestão dos recursos financeiros na sua escola?	100
Gráfico 9 – Quais são os desafios que tem encontrado no exercício da direção da escola? (16 respostas)	101
Gráfico 10 – Quais são os pontos fortes da gestão da sua escola frente aos desafios cotidianos? (16 respostas)	102
Gráfico 11 - Atualmente, quem influí mais nas políticas da RME/POA? (16 respostas)	126

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Localização das escolas municipais - Porto Alegre, 2019	60
Imagem 2 - Do Projeto de Lei à aprovação da nova regulamentação	64
Imagem 3 – Síntese analítica das manifestações dos sujeitos coletivos	134
Imagem 4 – Síntese do exercício de comparação e análise da Lei Municipal nº 7.365/1993 (PORTO ALEGRE, 1993) e da Lei nº 12.659/2020 (PORTO ALEGRE, 2020)	135
Imagem 5 – Síntese analítica das respostas dadas ao questionário <i>online</i>	136
Imagem 6 – Síntese analítica da nova regulamentação da eleição de diretoras (PORTO ALEGRE, 2020)	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADF – adequação da formação docente
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art. – Artigo
Atempa – Associação dos Trabalhadores/as em Educação do Município de Porto Alegre
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME – Conselho Municipal de Educação
CMPA - Câmara Municipal de Porto Alegre
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IED – indicador de esforço docente
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRD – indicador de regularidade docente
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PEE – Plano Estadual de Educação
PL – Projeto de Lei
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
POA – Porto Alegre
PPS – Partido Popular Socialista
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
RME – Rede Municipal de Educação
RS – Rio Grande do Sul
Simpa – Sindicato dos Municipários de Porto Alegre
Smed – Secretaria Municipal de Educação
TCE – Tribunal de Contas do Estado
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Sobre motivos	21
1.2	Sobre perguntas e intenções	23
1.3	Sobre percurso	24
1.4	Sobre a estrutura da Tese	30
2	POLÍTICA EDUCACIONAL: o direito à educação e a gestão democrática em perspectiva 32	
2.1	A realização do direito à educação: a interpretação e a tradução do dever de educar 32	
2.1.1	Gestão escolar democrática: pilares para a sua institucionalização	36
2.1.2	Arcabouço analítico da pesquisa: síntese	42
3	DA GESTÃO DEMOCRÁTICA À GESTÃO POR RESULTADOS: a Lei n.º 12.659/2020 e as ideias em debate na Rede Municipal de Porto Alegre.....	45
3.1	Porto Alegre no mapa da gestão por resultados	50
3.2	As escolas da rede municipal e seu contexto	54
3.3	Correlações de força em evidência na Rede Municipal de Porto Alegre: o Projeto de Lei n.º. 20/2019	62
3.3.1	As ações da gestão de Nelson Marchezan Junior (2017-2020) em consonância com a perspectiva da Lei n.º 12.659/2020	64
3.3.2	Das notícias e ofícios: sujeitos coletivos e suas manifestações	66
3.3.3	Das 13 emendas: as disputas	68
3.3.4	Do embate às fissuras.....	71
3.4	A Lei n.º 12.659/2020: uma síntese da nova regulamentação da eleição de diretoras 73	
3.5	Eleição direta para diretoras na rede municipal de Porto Alegre: permanências e mudanças implicadas no jogo político	77

4	PROCESSOS DE GESTÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO ALEGRE: concepções e práticas de diretoras e vice-diretoras.....	85
4.1	Quem são as diretoras e vice-diretoras participantes da pesquisa?	86
4.2	A participação em debate.....	87
4.3	Gestão financeira: o remédio para os problemas da educação?.....	97
4.4	Os processos de gestão da escola: uma autoavaliação para (re)pensar a prática 99	
4.5	Avaliação externa: interpretação de seus possíveis efeitos na gestão.....	108
4.6	A Lei de Eleição de diretores da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre: as participantes da pesquisa e suas impressões	112
4.7	As políticas educacionais na Rede Municipal de Porto Alegre (2017-2022) 121	
4.8	As concepções e práticas das diretoras e vices e os processos de gestão nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre: algumas considerações	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICE A	165
	APÊNDICE B	172
	APÊNDICE C	191

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980 fortaleceu-se no Brasil a expectativa de regime democrático e de relações sociais e institucionais mais democráticas. O pleito de gestão democrática foi, pela primeira vez, adotado como princípio constitucional da educação ([ADRIÃO, CAMARGO, 2007](#)), em uma contracorrente aos movimentos de um Estado que limita gastos em direitos sociais provenientes da Inglaterra, dos EUA, da Austrália e do Chile ([CURY, 2013](#)). Do período da redemocratização até 2015 vivíamos um tempo de aprofundamento da nossa frágil democracia – ainda que com idas e vindas, sobretudo com disputas importantes nos campos político e educacional. São exemplos deste momento a universalização da Educação Básica e a expansão da Educação Superior.

No entanto, de lá para cá, a democracia brasileira está sob constante ataque, assim como o direito à educação – cortes no financiamento, Reforma do Ensino Médio, Escolas Cívico-Militares, práticas gerencialistas na gestão dos sistemas e das escolas, avaliações estandardizadas, Escola sem partido, *homeschooling*, mercantilização do fundo público, precarização da formação e das condições de trabalho docente, desmantelamento dos conselhos de educação. Movimentos de retrocesso cujas ideias-força parecem estar no entendimento de que a educação de qualidade está relacionada ao mérito pessoal e de que, portanto, a educação pública não necessita de investimento, basta uma escolarização pobre para pobre; o abandono da ideia de igualdade de condições.

Nesse contexto, Porto Alegre tem suas peculiaridades. Capital do Estado do Rio Grande do Sul com 1.332.570 habitantes ([BRASIL, IBGE, 2022](#)). Cidade que, de 1989 a 2004, foi governada por uma coligação de partidos de esquerda com liderança do Partido dos Trabalhadores (PT). Período este em que o Orçamento Participativo e a Escola Cidadã se constituíram como políticas mais progressistas e democráticas, ao tempo que movimentos neoliberais cresciam no Brasil. [Gandin e Apple \(2017, p. 167\)](#), ao analisarem as políticas da Administração Popular¹ em Porto Alegre, destacaram o “projeto claro e explícito com o objetivo de construir não só uma escola melhor para os excluídos, mas também um projeto maior de democracia radical”. Reconheceram que as transformações vividas no bojo do sistema educacional de Porto Alegre tinham alterado o senso comum e que “um novo conjunto de expectativas sobre a relação entre comunidades e o governo municipal” teria sido incorporado

¹ Gestões nas quais o Partido dos Trabalhadores, em coalisão de partidos de esquerda, estava à frente da prefeitura de Porto Alegre.

pela cidade ([2017, p. 175](#)). Na contramão de uma gestão democrática procedimentalista, a experiência de Porto Alegre foi se tornando proeminente em práticas democráticas e participativas.

Contudo, as gestões municipais no período 2005-2012 – Partido Popular Socialista (PPS)/Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – foram de uma “política curricular do vazio” ([SANTOS, 2017, p. 9](#)) com a ausência de uma discussão teórico-metodológica do currículo por parte da Secretaria Municipal da Educação (Smed), deixando tal movimento sob única e exclusiva responsabilidade da escola. Na sequência, a gestão municipal 2013-2016 – Partido Democrático Trabalhista (PDT) – foi marcada por uma concepção de escola integral e, em seu último ano, por uma forte greve de servidores públicos municipais em busca de aumento salarial e melhores condições de trabalho ([AGUIAR, 2019](#)).

A gestão seguinte, de 2017 a 2020 – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – produziu marcantes inflexões práticas com performance em avaliações de larga escala, intervenção de parcerias privadas nas escolas, bem como a intensificação e a responsabilização do trabalho docente ([AGUIAR, 2019](#)). Consoante e visando desestabilizar resistências, o governo municipal levou à Câmara de Vereadores de Porto Alegre o Projeto de Lei nº 20, de 04 de outubro de 2019 ([CMPA, 2019](#)), que alterava a gestão do ensino público das escolas da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RME/POA) mediante a justificativa de “amplia(r) decisão de pais em eleição de diretores de escolas” e “colocar o bem-estar e a aprendizagem dos alunos no centro das decisões”, fortalecendo “o diretor como líder da comunidade escolar na busca pela excelência na aprendizagem”². Em janeiro de 2020 a Lei nº 12.659 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) foi sancionada pelo Executivo Municipal, revogando a Lei nº. 7.365, de 18 de novembro de 1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)) que tratava da eleição de diretoras³. A nova Lei impõe mais que eleição: uma outra concepção de mandato de escola.

Na sequência, em janeiro de 2021, Sebastião Melo, do MDB, assumiu a prefeitura de Porto Alegre. Nos primeiros meses de governo foram destaque na imprensa local a [proposta da nova grade curricular que prevê a retirada do ensino de filosofia do Ensino Fundamental](#) e a [ausência da renovação de convênio para financiamento da Orquestra Villa-Lobos](#) – um dos projetos de inclusão social que funciona desde 1995 na Escola Municipal de Ensino

2 Notícia disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=999205647&PROJETO+AMPLIA+DECISAO+DE+PAIS+EM+ELEICAO+DE+DIRETORES+DE+ESCOLAS. Acesso em: 14/04/2020.

³ Neste Projeto de Pesquisa, ao me referir ao profissional na direção das escolas, utilizarei a palavra no feminino: diretora(s). É uma opção política, visto que são mulheres a maioria das profissionais a frente da direção das escolas no Brasil e em Porto Alegre.

Fundamental Heitor Villa-Lobos, na comunidade da Vila Mapa. Das críticas voltadas a este início de mandato, destaca-se a falta de diálogo com as comunidades escolares, o que levou à troca no comando da Secretaria da Educação no início do segundo ano de gestão.

Considerando este contexto, a presente Tese focaliza **a gestão das escolas da RME/POA na vigência da nova regulamentação da eleição de diretoras (PORTO ALEGRE, 2020), dando voz às concepções destas profissionais.** O destaque à [Lei nº 12.659/2020](#) se deve ao marco de desmantelamento da política de democratização da/na educação municipal. Os motivos que me levaram a essa pesquisa explicito a seguir.

1.1 Sobre motivos

A justificativa para o estudo começa pela minha trajetória, pois ingressei no Ensino Médio/Habilitação Magistério aos 14 anos e bem antes disso já dizia que queria ser professora. Filha de professora e diretora de escola pública. Minha mãe, a primeira da família a concluir uma graduação e a única da sua geração a realizar estudos de pós-graduação – ainda que *lato sensu* -, foi das poucas mulheres da família que não se dedicou exclusivamente às demandas domésticas. Trabalhadora e estudante. Mãe de duas crianças. Com ela aprendi a apreciar a leitura e a escrita, desenvolvi o gosto pela escola. Aprendi a me posicionar e ocupar o espaço público. Com ela participei de muitas assembleias e greves do magistério público estadual do Rio Grande do Sul. Acompanhei inúmeras eleições para diretoras de escola e Conselhos Escolares. Também a vi trabalhando 60h semanais e presenciei suas atividades de planejamento e avaliação aos finais de semana. Foi em casa que ouvi pela primeira vez a palavra democracia. Gestão democrática. Escola pública de qualidade. Autonomia. Participação. Palavras-chave que desde então me acompanham no exercício da docência, da gestão escolar e da pesquisa. Se eu tivesse que dizer hoje o motivo pelo qual escolhi ser professora, possivelmente a resposta seria: gênero! Como mulher, feminista, ser professora me dava a possibilidade de ter vez e voz, de ocupar o espaço público, de conhecer. E, conhecimento – a cada dia me convenço mais – é poder implicado na ação humana de pensar e planejar.

Minha história, possivelmente, se encontra com trajetórias de tantas outras mulheres, pois as pesquisas ([MASSENA, 2018](#); [BRASIL/INEP, 2022](#)) demonstram a prevalência feminina na docência e na gestão escolar da educação básica brasileira. O [Censo Escolar de 2022 \(BRASIL/INEP, 2022\)](#) mostra que da totalidade do corpo docente, 79,2% são professoras; ainda, frente à gestão das escolas, 80,7% são mulheres. Dito isso, nesta Tese me referirei às professoras e diretoras considerando relevante a articulação entre gênero e magistério para a

compreensão das relações históricas, sociais e culturais da profissão docente ([SCHWAHN, GRAUPE, CARON, 2019](#)).

E por que pesquisar a gestão das escolas da rede municipal de Porto Alegre (RME/POA), mais especificamente a eleição de diretoras? Qual relevância pessoal – para a pesquisadora - e social – para as escolas e suas comunidades, para a cidade e a cidadania, para a ciência e a construção do conhecimento? Para a filha de professora, estudante e professora da escola pública; para a mãe e cidadã; para a doutoranda em educação: o que me move é um projeto de sociedade. O desejo de uma sociedade mais justa, mais democrática, que valorize a escola e suas profissionais, que garanta o direito à educação, mas não só este. Utopia? Sim! Me apoio e animo na frase de Fernando Birri, popularizada por [Eduardo Galeano \(1994, p. 310\)](#):

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

O estudo proposto é cercado de debates que vem adentrando os sistemas com força no campo da política educacional no Brasil. O aprisionamento da democracia exige um aprisionamento técnico e político da escola. Luiz Carlos de Freitas, na 39ª Reunião Anual da Associação Nacional Pesquisadores em Educação, ao discorrer sobre a atual política de avaliação na Educação Básica, atentou para a pressão que vem sendo exercida na estrutura do sistema escolar com o intuito de executar uma forma de geocultura meritocrática, de asfixiar a escola pública para forçá-la ao gerencialismo e à competitividade (informação verbal⁴). Ainda, o pesquisador apontou que o combate que parece ser mais efetivo é aquele nas escolas, nas salas de aula, construindo processos de vivência coletiva e ética. E é nesse ponto que reside a relevância social desta investigação.

Ao pôr luz na nova política de gestão com foco nas atribuições e eleição de diretoras, recorro a [Lima \(2014, p. 1071\)](#) que chama atenção para uma “forte associação teórica entre gestão democrática e eleição, colegialidade, participação na decisão”. Todavia, o pesquisador ressalta que a gestão democrática das escolas é uma “complexa categoria político-educativa” e enquanto construção social exige “análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre” ([p. 1070](#)). Mesmo que a eleição seja considerada, numa perspectiva democrática, a forma de provimento da função de diretora mais adequada, importa a sua regulamentação: aspectos como critérios de elegibilidade, eleitores e paridade na escolha,

⁴ Avaliação na Educação Básica, ANPEd: Niterói/RJ, out/2019.

papel a ser desenvolvido, assim como o processo eleitoral como um todo. De acordo com [Lima \(2014, p. 1074\)](#), no autogoverno democrático os órgãos colegiados, democraticamente eleitos, exercem uma “autonomia assente na participação ativa, no debate e no diálogo, em práticas de democracia direta, sempre que possível e adequado, e em práticas de democracia representativa”. Portanto, participação e poder estão implicados na tomada de decisões pelas comunidades escolares.

Ademais, [Ball \(2011\)](#) ressalta que, na educação, é principalmente na carreira das diretoras de escola que se dá a incorporação do novo gerencialismo, fato que é determinante para a transformação dos regimes organizacionais das escolas: regimes organizacionais profissionais burocráticos substituídos por regimes empresariais mercadológicos.

Sendo a escola central para a realização de um projeto de sociedade mais incluyente e menos desigual, políticas que atrelem sua gestão ao mercado e à performatividade distanciam-se do preceito de bem comum ([DARDOT, LAVAL, 2017](#))⁵ e dever do Estado e da sociedade, precisam, por consonante, ser discutidas ampla e profundamente, daí decorre a relevância acadêmica dessa Tese. Afinal, a educação é um direito social – de todos e de cada um – e indicadores não são padrões a serem obedecidos cegamente, mas marcas que o coletivo da escola espera atingir e para as quais se organiza. Outrossim, [Simielli \(2022\)](#), destaca que as pesquisas com foco nas diretoras escolares representam aproximadamente 6% do total de estudos sobre gestão escolar publicados nas últimas três décadas; mesmo que esse número venha crescendo nos últimos anos, o campo ainda é pequeno no Brasil.

Assim sendo, apresento o problema, os objetivos e as questões orientadoras desse estudo.

1.2 Sobre perguntas e intenções

Considerando o exposto até aqui e a nova política de gestão e eleição de diretoras na rede municipal de Porto Alegre, apresento o problema de pesquisa: **Como as diretoras da RME/POA concebem e realizam a gestão das escolas e qual o seu entendimento sobre participação e poder em face da atual legislação municipal referente à eleição?** Logo, o objetivo geral deste estudo consiste em **analisar as concepções e práticas das diretoras da RME/POA quanto à gestão das escolas, participação e poder em face da atual legislação municipal referente à eleição.** A pesquisa contemplou quatro questões orientadoras, quais sejam: (1) Quais as disputas evidenciadas nas manifestações dos sujeitos coletivos – Câmara

⁵ [Trombetta e Luce \(2021\)](#), em estudo realizado no âmbito do grupo de pesquisa e orientação coordenado pela professora Maria Beatriz Luce, apoiam-se também nessa concepção de bem comum.

Municipal de Porto Alegre (CMPA), Secretaria Municipal de Educação (Smed/POA), Conselho Municipal de Educação (CME/POA), Associação dos Trabalhadores/as em Educação do Município de Porto Alegre (Atempa), Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (Simpa) – acerca da nova Lei de eleição de diretoras? (2) Como tem acontecido a participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola? (3) Como as diretoras interpretam o poder decisório dos segmentos no cotidiano das escolas? (4) Quais os possíveis efeitos da responsabilização (exclusivamente) das diretoras pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas?

Sendo assim, explico os objetivos específicos: (1) Investigar as condições da oferta educacional na RME/POA; (2) Analisar as manifestações dos sujeitos coletivos – CMPA, Smed/POA, CME/POA, Atempa, Simpa – acerca da nova Lei de eleição de diretoras na RME/POA, discutindo as possíveis implicações desta para a garantia do direito à educação; (3) Investigar as mudanças e permanências na regulamentação da eleição de diretoras na RME/POA; (4) Analisar as possíveis interferências da nova regulamentação nos processos de gestão da escola, bem como o entendimento das diretoras em relação ao seu papel; (5) Analisar os espaços de participação e de decisão da comunidade escolar, a partir das interpretações e práticas das diretoras da RME/POA acerca do poder decisório de cada segmento. A partir desse conjunto de perguntas e intenções, apresento o percurso metodológico da pesquisa.

1.3 Sobre percurso

Ao mostrar o percurso teórico-metodológico, evidencio o arcabouço analítico da pesquisa, fruto da articulação e síntese dos conceitos, que compreende as relações e disputas envolvendo direito à educação, democracia e gestão, além da teoria da atuação. Minha escolha dos autores para compor este arcabouço decorre da capacidade de síntese analítica que eles têm sobre a gestão democrática da/na escola como política pública. Para a análise, considerei as concepções de gestão democrática de escolas elencadas por [Lima \(2014\)](#), tendo o autogoverno democrático como um tipo ideal de escola democrática; as concepções de gestão técnica-racional e procedimentalismo não são excludentes de democracia, todavia se apresentam com distanciamento do autogoverno democrático. Além das concepções de gestão democrática elencadas por [Lima \(2014\)](#), analisei se, e de que forma, a pós-democracia gestonária ([LIMA, 2014](#)), centrada nos resultados escolares e permeada com questões relativas ao mercado, se faz presente na gestão das escolas e nos processos nela implicados. Corroboraram com as análises, os estudos de Peroni ([2013, 2018](#)), de Paro ([2003, 2015](#)) e de Souza ([2009, 2019](#)), atentando para a democracia como princípio da educação e para as diretoras das escolas públicas

brasileiras; também, a teoria da atuação das políticas ([BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016](#)) e suas ferramentas analíticas. Importa registrar que as escolhas feitas me permitiram olhar e complexificar as concepções em disputa e a materialidade da gestão das escolas municipais.

A investigação realizada configura-se como um estudo de cunho qualitativo que teve por objetivo analisar as concepções e práticas das diretoras da RME/POA sobre a gestão das escolas e o seu entendimento sobre participação e o poder nas ideias em debate em Porto Alegre. O percurso metodológico contemplou revisão de literatura, análise documental, estatística e interpretativa/compreensiva.

A pesquisa bibliográfica tocante às disputas atuais em torno da gestão escolar, especialmente referente à eleição de diretoras, me permitiu sistematizar a produção científica e conhecer instrumentos de pesquisa, qualificando o processo e, sobretudo, contribuindo para a apropriação e avanço do campo, por isso optei por incorporá-la nas análises realizadas ao longo da Tese. O rastreamento se deu em três bases de dados: (1) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; (2) Scielo - *Scientific Electronic Library Online*; (3) Educ@ - publicações *online* de educação. Após definir as bases de dados, delimito as palavras-chave para a pesquisa - gestão democrática, eleição de diretores, gestão por resultados – e o recorte temporal – 2015-2022. Além das publicações acadêmico-científicas, na investigação sobre o contexto local, em perspectiva político-educacional, agreguei notícias das várias fontes em circulação na cidade.

Na pesquisa documental, concentrei-me no trabalho com as manifestações dos sujeitos coletivos - CMPA, Smed/POA, CME/POA, Atempa, Simpa – no período de outubro de 2019 até dezembro do mesmo ano, acerca do Projeto de Lei nº. 20/2019 ([CMPA, 2019](#)). A escolha por estes sujeitos coletivos levou em conta o CME/POA e a Smed/POA como instituições que compõem o Sistema Municipal de Educação, a CMPA por se constituir em lócus formal das disputas acerca do Projeto de Lei nº. 20/2019 ([CMPA, 2019](#)), a Atempa e o Simpa por apresentarem-se como oposição ao projeto que veio a ser eleito para a Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Na seleção dos documentos, considerei como recorte temporal a data de apresentação do Projeto de Lei pelo Executivo Municipal até sua aprovação pela Câmara de Vereadores, resultando na análise de 19 documentos, dos quais: uma notícia do site da Smed; um ofício do CME/POA; um destaque no site da Atempa; uma notícia no site e um ofício do Simpa; 13 emendas ao PL e uma notícia divulgada pela CMPA.

A análise documental compreendeu, ainda, os textos normativos em pauta, sobretudo os que tratam da eleição de diretoras, a Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) e a Lei nº 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)); após a descrição do primeiro, a análise e comparação de pontos-chave. Também, realizei análise estatística de indicadores educacionais para adensar

algumas análises. Os documentos, não raras vezes, materializam as vozes dos que têm poder ou de quem os representa no campo em foco, mas nem sempre importantes sujeitos das políticas são reconhecidos ou ouvidos. Por isso, realizarei análise documental e de bases de dados, mas também, propus um questionário *online* semiestruturado. Apoiei-me em [Ferraro \(2012, p. 144\)](#) que destaca, na perspectiva dialética, que “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca”.

A análise interpretativa/compreensiva do questionário *online* semiestruturado ([KAUFMAN, 2013](#); [SILVA, 2006, 2012](#); [ZAGO, 2011](#)), constituiu-se em importante instrumento de informações, ainda que não tenha sido respondido pelo universo de diretoras da RME/POA. Na análise das questões abertas identifiquei as frases recorrentes, as singularidades e as singularidades recorrentes, destacando elementos que nos permitem conhecer um pouco mais os processos de gestão e as concepções das diretoras e vices respondentes. Foram consideradas respostas recorrentes aquelas dadas por, pelo menos, metade das respondentes, as singularidades recorrentes foram aquelas citadas no mínimo duas vezes - não chegando a totalizar a metade – e, por fim, as singularidades foram aquelas mencionadas por apenas uma profissional.

Cumprе salientar que nesta pesquisa qualitativa, ao realizar a análise interpretativa/compreensiva, busquei realçar fatos e ideias em processo. De acordo com [André \(2013, p. 97\)](#) as abordagens qualitativas de pesquisa fundamentam-se numa perspectiva que “concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. Logo, o mundo do sujeito e os significados que este atribui às suas experiências cotidianas tornam-se centrais para o pesquisador. Ademais, [Peres e Santos \(2005, p. 114-115\)](#) destacam alguns pressupostos que considere, quais sejam: conhecimento em constante processo de construção; multiplicidade de dimensões; realidade que pode ser compreendida sob diversas óticas.

A opção pelo questionário foi baseada na relevância da participação dos sujeitos e o entendimento de que estes estão envolvidos em uma complexa rede, da instituição na qual desempenham suas funções à vida em sociedade ([KAUFMAN, 2013](#); [SILVA, 2006, 2012](#); [ZAGO, 2011](#)). O questionário apresentou perguntas sobre o cotidiano e a gestão da escola, especialmente sobre participação, poder decisório e eleição de diretoras; as 69 questões foram organizadas em blocos, a saber: identificação, formação e experiência; processos de gestão da escola; as avaliações externas; a Lei de eleição de diretoras na RME/POA; e, as

políticas educacionais na RME/POA. Cumpre informar que para responder o questionário o tempo estimado foi de 40 minutos e o instrumento encontra-se no Apêndice B desta Tese.

Para a análise das respostas ao questionário *online*, apoiada em [Kaufman \(2013\)](#), Silva (2006) e Zago (2011), realizei análise exploratória e interpretativa/compreensiva das respostas abertas face às escolhas entre as alternativas disponibilizadas. Cabe esclarecer que estes autores, nestas obras, tratam da análise compreensiva de entrevistas. No entanto, após o estudo das suas produções, avaliei que seus pressupostos poderiam ser adaptados para a análise do questionário semiestruturado construído para essa pesquisa. Assim, pude captar melhor o sentido da ação humana; os dados, fatos e ideias expressos nas respostas às questões do questionário foram referenciais para hipóteses e conceitos constituintes dessa construção teórica. O campo da pesquisa não foi tratado como verificação empírica – i.e. “checagem” - de uma problemática, mas como ponto de partida.

O questionário *online* foi enviado para os e-mails pessoais ou *WhatsApp* das diretoras das escolas da RME/POA, considerando a relevância da autonomia destas profissionais em colaborar com esta pesquisa que trata de suas opiniões e concepções sobre a gestão escolar. Em relação à forma de obtenção dos e-mails pessoais e/ou *whatsapp* das diretoras das escolas da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, cabe esclarecer que segui o seguinte protocolo: contato pessoal com colegas e amigos da área, explicando a futura utilização e solicitando tais informações; e, contato pelo telefone da escola, propondo a participação a título pessoal e solicitando às diretoras o respectivo celular/WhatsApp para posterior comunicação no processo de pesquisa.

Tanto o convite para participar da pesquisa quanto o questionário *online* foram enviados às diretoras através de um e-mail restrito disponibilizado pelo domínio UFRGS, qual seja pesquisadiretores@ufrgs.br; ainda, os e-mails foram enviados de forma individualizada para cada diretora, inclusive nomeando-as no corpo do texto. Apenas uma profissional que recebeu o convite para participação por e-mail respondeu ao instrumento; no caso das demais participantes, o contato foi por *WhatsApp*. Apesar de enviar lembretes semanais e quinzenais – quando do período das festas de final de ano – 16 profissionais, do total de 98 - responderam ao questionário⁶. Ao acessar o link para responder as questões do questionário, cada participante teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para devida anuência. Nas diretoras que participaram, pude perceber uma diversidade considerando escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e tempo de exercício na RME/POA e na gestão das escolas,

⁶ Maior detalhamento deste ponto consta no Capítulo 4.

visto que períodos distintos poderiam ilustrar concepções político-educacionais bem demarcadas, vivenciados pelas profissionais.

O instrumento construído foi qualificado durante a construção do Projeto de Pesquisa; sua estrutura e conteúdo foram analisados por integrantes do Núcleo de Política e Gestão de Processos Educacionais da Faculdade de Educação da UFRGS que possuem vasto conhecimento sobre as escolas municipais de Porto Alegre, visto sua trajetória profissional e acadêmica. Neste passo o instrumento foi aperfeiçoado, diminuindo possíveis erros de compreensão das questões e ajustando o tempo e condição de sua aplicação. É importante mencionar que cada participante da pesquisa teve o direito de acesso a todo o teor do instrumento antes de responder às perguntas; e nenhuma pergunta foi obrigatória. Nas questões abertas do questionário, os respondentes tiveram a possibilidade de enviar arquivo de áudio se assim preferissem. Com esta opção de recebimento das respostas, intencionei que mais diretoras respondessem ao instrumento na sua integralidade, o que não se confirmou; ademais, puderam retomar e questionário e editá-lo em qualquer momento compreendido entre 01/12/2022 e 31/03/2023.

Na análise mapeei as respostas das diretoras considerando a diversidade e também a singularidade presentes nas manifestações das profissionais da educação diante do fenômeno estudado. A partir do aporte dos referenciais teóricos, com a intenção de compreender os discursos das diretoras, como técnica de análise, identifiquei as frases recorrentes, as singularidades e as singularidades recorrentes ([KAUFMAN, 2013](#)), tendo em perspectiva as categorias analíticas participação e poder decisório.

No Quadro 1, retomo o problema de pesquisa e os objetivos já anunciados, bem como a síntese do percurso metodológico.

Quadro 1 - Percurso metodológico

Problema	Como as diretoras da RME/POA concebem e realizam a gestão das escolas e qual o seu entendimento sobre participação e poder em face da atual legislação municipal referente à eleição?		
Objetivo geral	Analisar as concepções e práticas das diretoras da RME/POA sobre a gestão das escolas, participação e poder em face da atual legislação municipal referente à eleição.		
Questão orientadora 1: Quais as concepções e práticas de gestão escolar em disputa evidenciadas nas manifestações dos sujeitos coletivos - implicados na RME/POA - acerca da nova Lei de eleição de diretoras?			
Objetivos específicos	Fontes de informações	Sujeitos individuais e/ou coletivos	Ferramenta de/para análise

Analisar as manifestações dos sujeitos coletivos – Smed, CME, Atempa, Simpa, Conselhos Escolares, CMPA - acerca da nova Lei de eleição de diretoras na RME/POA, discutindo as concepções de gestão escolar em disputa.	Notícias nos sites institucionais e notas públicas acerca da nova regulamentação e da realização das eleições para diretoras no período de outubro a dezembro de 2019.	Sites institucionais (CMPA, Smed/POA, CME/POA, Atempa, Simpa)	Análise documental
	Emendas ao Projeto de Lei apresentadas.	CMPA	Análise documental
Investigar as mudanças e permanências na regulamentação da eleição de diretoras na RME/POA.	Lei nº 7.365/1993 Lei nº 12.659/2020	-	Análise documental
Questão orientadora 2: Como tem acontecido a participação nos processos decisórios da escola? <i>Quem participa? Como? Quando? Para decidir o que?</i>			
Objetivos específicos	Fontes de informações	Sujeitos individuais e/ou coletivos	Ferramenta de/para análise
Analisar os espaços de participação e de decisão da comunidade escolar, a partir das interpretações das diretoras da RME/POA acerca do poder decisório de cada segmento.	Questionário <i>online</i>	Diretoras	Análise interpretativa/compreensiva
Questão orientadora 3: Como os/as diretoras interpretam o poder decisório dos segmentos no cotidiano das escolas?			
Objetivos específicos	Fontes de informações	Sujeitos individuais e/ou coletivos	Ferramenta de/para análise
Analisar as possíveis interferências da nova regulamentação nos processos de gestão da escola, bem como as expectativas das diretoras em relação ao seu papel.	Questionário online	Diretoras	Análise interpretativa/compreensiva
Questão orientadora 4: Quais os possíveis efeitos da responsabilização (exclusivamente) das diretoras pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas?			
Objetivos específicos	Fontes de informações	Sujeitos individuais e/ou coletivos	Ferramenta de/para análise
Investigar o contexto da oferta educacional na RME/POA.	Censo da Educação Básica (2019, 2020): matrícula, localização, indicadores educacionais.	Escolas municipais/POA	Análise estatística
Analisar as possíveis interferências da nova regulamentação nos processos de gestão da escola, bem como as	Questionário <i>online</i>	Diretoras	Análise interpretativa/compreensiva

expectativas das diretoras em relação ao seu papel.			
---	--	--	--

Tendo apresentado a síntese do percurso metodológico, recorro a [Charlot \(2006\)](#), que, ao analisar as especificidades da pesquisa científica no campo educacional, reconhece que a educação, como área do saber, é atravessada por conhecimentos de origens diversas, práticas e políticas. Partindo dessa premissa, [Fare e Carvalho \(2017, p. 115-116\)](#) complementam a ideia, considerando que o campo educacional pode ser pensado como um “espaço multiparadigmático constituído a partir de diferentes tradições disciplinares, que compreendem distintas ordens de referências e práticas”.

Ainda, [Diniz \(2002\)](#) atenta para a ética como objetivação concreta dos valores, princípios, escolhas e posicionamentos decorrentes da ação consciente dos seres humanos. A pesquisadora ressalta, também, que a proximidade entre os campos da ética e da pesquisa acadêmica “deve ser concretizada por valores compartilhados universais, como são os direitos humanos, a proteção às populações vulneráveis e a promoção da ciência como um bem público” ([DINIZ, 2008, p. 423-424](#)).

Sendo assim, esta Tese foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, considerando elementos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466 de 2012 ([BRASIL, 2012](#)), da Resolução CNS nº 510 de 2016 ([BRASIL, 2016](#)) e do Ofício Circular no 02 de 2021 ([BRASIL, 2021](#)): relevância social da pesquisa (p. 10), confidencialidade e privacidade dos participantes, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, proteção ao participante da pesquisa e demais orientações referentes aos procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual. Cumpre esclarecer que foi garantido às participantes o acesso aos resultados da pesquisa, assim como será feita a devida divulgação junto ao grupo pesquisado, em formato acessível.

1.4 Sobre a estrutura da Tese

Esta Tese está estruturada em cinco capítulos, seguidos das referências e apêndices. Nesta introdução (Capítulo 1) apresentei o problema, os objetivos e a justificativa do estudo, assim como o delineamento teórico-metodológico – revisão de literatura, análises documental, estatística e interpretativa/compreensiva, cujas categorias analíticas foram participação e poder decisório - e a estrutura desta Tese. No Capítulo 2, está o arcabouço teórico acerca da política educacional tendo em perspectiva o direito à educação e a gestão democrática. Para a análise do contexto, foram fundamentais as ferramentas da teoria da atuação das políticas ([BALL,](#)

[MAGUIRE, BRAUM, 2016](#)). Para a análise do objeto, as concepções de gestão democrática das escolas elencadas por [Lima \(2014\)](#); os estudos de Peroni ([2013](#), [2018](#)) sobre a democracia na escola, seus sujeitos individuais e coletivos; como também, as contribuições de Paro ([2003](#), [2015](#)) e de Souza ([2009](#), [2019](#)) na perspectiva da democracia como princípio da educação, com destaque para a eleição de diretoras e às diretoras das escolas públicas brasileiras.

No Capítulo 3, apresento a síntese do ordenamento constitucional e legal atinente à gestão democrática, situo Porto Alegre no mapa da gestão por resultados na educação e, na sequência, o contexto das escolas municipais da RME/POA, a análise das manifestações dos sujeitos coletivos acerca do Projeto de Lei nº. 20/2019 ([CMPA, 2019](#)), a Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) e o exercício de comparação e análise da Lei Municipal nº 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)) e da Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) que tratam da eleição direta de diretoras nas escolas da rede.

As análises das respostas dadas ao questionário *online* compuseram o Capítulo 4; as questões do questionário foram organizadas em blocos, com perguntas sobre o cotidiano e a gestão das escolas, objetivando apreender as concepções das profissionais quanto à participação, ao poder de decisão, às políticas educacionais da rede, especialmente tocante a regulamentação da eleição de diretoras.

No Capítulo 5, apresento as considerações finais dessa investigação evidenciando a Tese defendida de que as políticas educacionais são percebidas e apropriadas pelas diretoras e vices participantes da pesquisa de diferentes formas, evidenciando tensões entre gestão democrática e gestão por resultados nos processos de gestão das escolas; ainda que, diante da regulamentação da eleição de diretoras vigente ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), há caminhos: uma implementação performática da Lei; um esvaziamento de sentido referente à responsabilização das diretoras, visto o contexto material das escolas da RME/POA; ou uma (re)construção de tempos e espaços para se experienciar a democracia, onde os sujeitos da escola possam participar e decidir sobre os assuntos que os afetam, em direção a um autogoverno democrático. Por fim, estão as referências utilizadas na escrita da Tese e os apêndices com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o questionário e a carta-convite às diretoras.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL: o direito à educação e a gestão democrática em perspectiva

Acredito na importância da pesquisa para a reflexão e, dessa forma, os nexos teoria-prática e ensino-pesquisa são imbuídos de um forte sentido pedagógico e político. Sentido este presente nesta Tese que focaliza a gestão das escolas da rede municipal de Porto Alegre (RME/POA) no tocante à eleição das diretoras, articulando aspectos da política educacional na perspectiva da gestão democrática.

Assim, o direito à educação e a gestão democrática são constructos basilares desta pesquisa, uma vez que o primeiro se constituiu como ordenador das políticas de Estado e o segundo como princípio que respalda a implementação de processos de gestão, seja nos sistemas de ensino ou nas escolas. A gestão democrática se realiza no contexto escolar, por meio de práticas voltadas à aprendizagem da democracia ([PERONI, 2012](#)), que compreendem as dimensões representativa e participativa, por isso a relevância de pensarmos sobre a complexidade das mudanças nas estruturas e processos organizacionais na RME/POA.

Logo, neste Capítulo apresento o referencial teórico, sintetizando os fundamentos conceituais que foram sendo constituídos ao longo da minha formação e consolidados durante a escrita desta Tese. Além dos processos formativos e institucionais vivenciados na pós-graduação *stricto-sensu*, a pesquisa em plataformas digitais e em revistas do campo da administração escolar e educacional, foram indispensáveis para a construção desse aporte.

2.1 A realização do direito à educação: a interpretação e a tradução do dever de educar

Pensar nos avanços e desafios – políticos, organizacionais e pedagógicos – das escolas públicas brasileiras e, no âmbito desta pesquisa, das escolas municipais de Porto Alegre em relação ao direito à educação e à gestão escolar democrática, acarreta dar-nos conta da relevância das *policies* (os programas, os projetos, as ações, o conteúdo material das decisões políticas), da *polity* (estrutura institucional e sistema jurídico) e da *politics* (o processo político para definições das *policies*, geralmente conflituoso) ([MULLER; SUREL, 2002](#)). Portanto, abordo as relações entre a política (*policy*) e a prática no cotidiano das escolas, tomando como base a teoria sobre atuação das políticas elaborada por [Ball, Maguire e Braun \(2016\)](#), que concebe as instituições escolares como locus privilegiado de interpretação e tradução das políticas, contribuindo para uma expansão da análise do contexto da prática.

Ao propor a teoria de atuação das políticas, os pesquisadores argumentam sobre a importância de olharmos para as políticas educacionais nas escolas, buscando entender como estas “fazem” a política. Para os autores, o que se entende por política

[...]será tomado como textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos (2016, p. 13).

Desse modo, [Ball, Maguire e Braun \(2016\)](#) defendem que a atuação de políticas envolve processos de interpretação e recontextualização, isto é, a tradução de textos em ação e de ideias políticas em práticas contextualizadas. Ao apresentar uma síntese da teoria da atuação, [Mainardes \(2018\)](#) distingue os movimentos de interpretação e tradução, sendo o primeiro um processo de compreender a política - realizado por atores com cargos de autoridade e o segundo um processo produtivo e criativo que envolve estratégias para colocar uma política em ação.

Logo, “a escola não é nem uma entidade simples nem coerente” ([BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 201](#)) e a implementação da política torna-se complexa visto que considera, nas palavras dos autores, esquemas de “fazer sentido”. Nesse processo criativo, sofisticado e complexo de colocar as políticas em prática, os autores entendem a escola como um campo de possibilidades, onde é possível perceber a disputa pelo poder e pelo conhecimento, sendo a ação de todos os sujeitos imprescindível à análise.

[Gandin e Apple \(2017\)](#) ratificam e complementam o exposto ao sustentar que as ideologias não são apenas impostas por grupos dominantes, pois os sujeitos da escola assumem concepções particulares de mundo que os ajudam a dar sentido à sua vida e a resolver problemas enfrentados cotidianamente. Para os pesquisadores, política é um conjunto de tecnologias e práticas frutos de disputas locais.

Nas escolas, para o trabalho de interpretação e tradução, importam as interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos; ainda, para [Ball, Maguire, Braun \(2016\)](#) as políticas podem ser “contidas” ou “conflituosas” e estão sujeitas a uma implementação performativa. Há, de acordo com os autores, interpretações e traduções que ocorrem pelos motivos expostos por discursos educacionais maiores.

Na análise e interpretação das políticas, três facetas são notadas: a material, a interpretativa e a discursiva ([BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016](#)). Conseqüentemente, táticas de formuladores não reflexivos, que propõem políticas ignorando tais facetas são, muitas vezes, baseadas na culpabilização, pois argumentam que as políticas são sempre soluções e nunca

parte do problema; assim, o problema é visto como da escola ou do professor, mas nunca das políticas ([BALL, MAINARDES, 2011](#)).

Com a intenção de compreender os contextos em que as políticas são atuadas, [Ball, Maguire e Braun \(2016\)](#) os classificam em contexto situado, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Também, fazem uma crítica afirmando que em muitos estudos acadêmicos “a política é desmaterializada” (p. 36).

Quadro 2 – Contextos de atuação das políticas

Contexto situado	Culturas profissionais	Contextos materiais	Contextos externos
Aspectos ligados à escola como: matrículas, localização, história.	Os valores e o envolvimento dos professores em determinada escola.	Aspectos físicos da escola: estado de conservação do prédio, número de funcionários, materiais pedagógicos, acesso a tecnologias, orçamento.	As pressões que a escola sofre, em virtude das políticas, exemplo: avaliações externas, em que a pressão por melhores resultados acaba refletindo nas atuações políticas dos sujeitos na escola.

Fonte: [Ball, Maguire, Braun \(2016\)](#).

Para os pesquisadores, o contexto é uma força ativa nos processos de políticas e escolhas, sendo permanentemente construído e desenvolvido em relação aos “interpretativos e às expectativas de políticas” ([BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 42](#)). Eles destacam, ainda, que os sujeitos são sempre posicionados e que este “lugar” que ocupam interfere na compreensão e atuação das políticas.

As tensões e conflitos vivenciados pelos professores, por exemplo, entre as demandas das políticas de desempenho, os valores defendidos por eles e o que consideram ser importante para os alunos acabam por deixar a aprendizagem em segundo plano e constroem formações discursivas sobre o que é ser um bom aluno, um bom professor e ser escolarizado ([BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016](#)). Tais retóricas podem ser utilizadas para legitimar políticas e práticas; as novas narrativas sobre o que conta como uma boa educação são articuladas e validadas ([BALL, 2013](#)).

Com a observação e estudo desses contextos teremos a materialidade da política, que é diferente em cada sistema educacional e em cada escola. Nesse sentido, [Ball, Maguire e Braun \(2016\)](#) nos provocam a problematizar as circunstâncias que influenciam a atuação de políticas nas escolas, visto que podem oferecer elementos significativos para uma análise ampla e contextualizada das políticas educacionais.

Para pensar as relações entre as políticas públicas e as práticas no cotidiano das escolas na RME/POA, coloco em perspectiva a *polity* e as *politics* face ao direito à educação e à gestão

democrática para o enfrentamento das desigualdades, tendo como pressuposto a construção da cidadania e a educação como bem comum.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, considerando que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”, proclama em seu artigo 26 que toda pessoa tem direito à educação ([ONU, 1948](#)). Nesse sentido, [Gentili \(2009, p. 1072\)](#) argumenta que do ponto de vista dos direitos humanos, a educação se constitui em “um bem que abre, constrói, potencializa e afirma outros direitos”. Ainda, o autor destaca que, se por um lado a Declaração atribui à educação a condição de direito coletivo com “margem para a liberdade da escolha individual”, por outro afirma o Estado como principal responsável e garantidor desse direito. Em suma, a educação é concebida como direito de todos e sua violação a um único indivíduo admite o questionamento de tal direito por todos os indivíduos.

No Brasil, a Carta Magna ([BRASIL, 1988](#)) representa a síntese possível dos embates, acordos e consensos de um momento histórico. A Constituição Federal de 1988 avançou na direção da construção da cidadania: universalidade no lugar da focalização; seguridade social no lugar do seguro social e direito no lugar do assistencialismo ([FAGNANI, 2017](#)). Para [Duarte \(2007\)](#), o objetivo dos direitos sociais é corrigir as desigualdades das sociedades de classe, aproximando grupos que ficam marginalizados. Dito isto, a autora esclarece que não adianta esperar os resultados da implementação de uma política pública se as condições para gozo dos direitos que ela vem garantir não forem oferecidas. Além disso, a Constituição Federal incluiu o reconhecimento da educação como direito público subjetivo ([CURY, 2002](#)), direito este fundamental de natureza social. Os avanços no texto constitucional não significaram a ruptura com práticas conservadoras, todavia tem sido inegável seu papel de principal instrumento de regulação de uma sociedade que se deseja mais democrática.

Considerando a importância da gestão democrática como princípio da cidadania, cumpre atentarmos para as disputas políticas por entendimentos diferentes de democracia ([PERONI, 2013, 2018](#)). Democracia é mais do que uma forma de governo, visto que pode ser compreendida como um valor universal e um método, isto é, um meio de atuação, de tomar decisões e, antes de tudo, um modo de convivência ([AZEVEDO E FARIAS, 2018](#); [SOUZA, 2009](#)). Nessa perspectiva, constitui-se numa dimensão fundamental nos processos educativos para a democratização das sociedades ([AZEVEDO, 2017](#)).

Logo, parece necessária a combinação e a articulação entre democracia representativa e democracia participativa - instrumentos e instâncias que pressupõem a eleição de representantes

a partir de um compromisso coletivo e o estabelecimento de estratégias e fóruns de participação direta, fundamentando essas representações ([MEDEIROS, LUCE, 2006](#)). Para [Young \(2006\)](#), uma política plenamente democrática implica em representação e participação, visto que estas dimensões se requerem uma à outra. Ainda, reitera a importância da comunicação democrática, com discussões e decisões fluidas, podendo ser sobrepostas e divergentes, dispersas tanto no espaço como no tempo ([YOUNG, 2006](#)).

[Janela Afonso \(2001, p. 20\)](#), ao tratar da resignificação das cidadanias enquanto atributo político e cultural, considera que muitas vezes a escola e as políticas educativas criaram uma “igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero)”, afastando-se de uma democracia substantiva ou de uma democracia comprometida com a transformação social. Na busca pela justiça social, [Fraser \(2006\)](#) destaca a demanda de ações tanto para os problemas materiais quanto para os de reconhecimento; isto é, ações que combatam as desigualdades materiais, econômicas e culturais. Para tanto, a pesquisadora, considera que ações de redistribuição e reconhecimento podem levar a atingir a paridade participativa e, nesse processo, o Estado é visto como central, sendo o responsável pelas políticas públicas que vão agir para a redução das desigualdades.

Nessa perspectiva, [Arroyo \(2020, p. 769\)](#) salienta a necessidade de propor uma gestão da educação “com resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social”. Para ele, a política educacional não poder ser vista isoladamente, pois reflete nela as razões da gestão do Estado, implicando em relações de poder. Na gestão do “Outro” aparecem as relações de classe, raça e gênero; por conseguinte, como adenda [Arroyo \(2020\)](#), é preciso administrar processos de aprendizagem, mas sobretudo de humanização e de formação humana pautados por uma ética de gestão que seja democrática.

2.1.1 Gestão escolar democrática: pilares para a sua institucionalização

Ao tratar da gestão democrática, cabe retomar que a palavra gestão “vem de gestio, que por sua vez, vem de gerere, que significa trazer em si, produzir” ([CURY, 1997, p. 201](#)). Segundo Cury, “a gestão não é só o ato de administrar um bem fora de si, mas é algo que se traz para si, porque nele está contido” e, nesse sentido, “o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia” ([1997, p. 201](#)). Administrar por meio do diálogo e do envolvimento coletivo, assim conecta-se o princípio da gestão democrática na legislação e na prática da política; ainda, Souza ([2009](#)) destaca a importância de que este princípio não se faça presente apenas nas relações na escola, mas que seja um fundamento da vida, permeando todas

as esferas da sociedade. O pesquisador corrobora com essas perspectivas ao conceituar gestão democrática:

[...] é compreendida, então, como um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade, no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola ([SOUZA, 2009, p. 125](#)).

Assim, a democratização da educação implica na democratização da sua gestão – no âmbito do sistema e da escola – pois “só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas”, podendo, então, superar práticas de performance e processos formalmente democráticos que carecem de maior substantividade ([LIMA, 2014, p. 1072](#)). Como bem coloca [Amaral \(2018, p. 244\)](#) ao entrevistar Licínio Lima, “a gestão democrática da escola não está dada, não se decreta nem se institui simplesmente por meio de uma legislação que a regulamente (...) exige estruturas democráticas e existe como processo”. Sobretudo, convém ratificar a Constituição Federal ([BRASIL, 1988](#)) no seu cerne: a democratização envolvendo princípios, garantias e direitos fundamentais. Ratificar a gestão democrática da educação e, explicitamente, da escola, porque se constitui, além de um valor universal, um método; princípio pelo qual o Estado deve realizar sua função de garantir o direito à educação.

A gestão escolar democrática como meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação e da maneira de implementar essas decisões, implica num processo contínuo de avaliação de suas ações. Cumpramos, portanto, que, por sua natureza, a gestão democrática exige que a escola pública assuma a função de realizar um tipo de “justiça organizacional”, reconhecendo seus sujeitos, suas diferenças e desigualdades sociais ([BATISTA, PEREYRA, 2020](#)).

Quanto aos pilares para sua institucionalização, [Luce e Sari \(1993\)](#) colocam luz na participação e na corresponsabilidade no planejamento e na gestão da educação, atentando para a relevância de uma estrutura democratizada do sistema educacional. Também, [Paro \(2003\)](#) converge com [Lima \(2014\)](#) quanto às práticas indispensáveis à gestão democrática, detalhando-as: eleição de diretoras pela comunidade escolar; construção coletiva do projeto político-pedagógico; existência de grêmios estudantis; espaço e tempo adequados para discussões; projetos que atendam a formação integral do aluno cidadão; participação da comunidade na implementação e avaliação dessas práticas. Tais práticas vêm ao encontro das contribuições de

[Young \(2006\)](#), da relevância de instâncias de participação e representação na perspectiva de uma comunicação democrática. Ainda, [Paro \(2003\)](#) pondera que a gestão democrática da escola pode ser definida como um tipo de gestão político-pedagógica e administrativa conduzida por processos de participação das comunidades, sejam estas locais ou escolares. Assim, a eleição de diretoras, a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico e a participação no Conselho Escolar são processos de construção da democracia nas escolas e envolvem um longo aprendizado que ocorre na experiência ([PERONI, 2018](#)).

O Conselho Escolar, plural em sua formação e consonante com as demandas coletivas, tem o papel de incorporar às decisões sobre o cotidiano e a gestão das escolas públicas a conexão com o sistema mais global e os processos de democratização da sociedade ([BATISTA, 2016](#)). Sobretudo, [Batista \(2014\)](#) salienta que o Conselho Escolar é um importante instrumento de gestão democrática das escolas públicas brasileiras, estando em uma construção permanente dada as *politics* para definição das *policies*. No entanto, cabe dar-nos conta de que, muitas vezes, os Conselhos tornam-se instâncias destinadas apenas a formalizar decisões já tomadas pela diretora e/ou equipe diretiva ([SOUZA, 2019](#)).

Do ponto de vista de um autogoverno democrático das escolas, o Conselho Escolar seria o principal órgão gestor, visto que quanto mais horizontais são as relações no cotidiano da escola, mais coletiva ela se faz, contribuindo com a formação e com a promoção da ação comunicativa ([LIMA, 2014](#); [SOUZA, 2019](#)). Todavia, [Paro \(2015\)](#) destaca que nas escolas públicas brasileiras o lugar onde se dá a gestão escolar é um espaço privilegiado da ação da diretora. Dito isto, esclareço que a diretora de escola, nesta Tese, é entendida como líder de colegiado que fortalece as instâncias de discussão e tomada de decisões coletivas, visto que “o poder distribuído também divide responsabilidades e envolve a comunidade na execução das ações” ([SCALABRIN, 2016, p.14](#)). No entanto não é possível ignorar que a centralidade da diretora coloca na arena de disputas o seu papel e o aparato normativo que o circunda. [Simielli \(2022\)](#) destaca, ainda, que na literatura a atuação das diretoras está fortemente relacionada a uma educação de qualidade. A centralidade da diretora também indica uma concentração de poder no interior da escola; logo a autonomia da escola pode ser entendida como a autonomia da diretora ([LIMA, SÁ, SILVA, 2020](#)).

Em Portugal, a partir de 1998, as escolas puderam escolher pela figura de um diretor ou de um conselho consultivo, sem grande adesão pela primeira opção até os anos 2000. Na primeira década dos anos 2000 a figura da diretora passou a ser obrigatória, associada a uma liderança forte e boa ([LIMA, SÁ E TORRES, 2020](#)). De acordo com os pesquisadores, a centralidade na figura da diretora causa uma ruptura de um conceito histórico de gestão

democrática que prevê a coexistência de eleição e colegiabilidade; para os pesquisadores, a autonomia também aparece como uma dimensão em crise.

Todavia, uma diretora de escola, na perspectiva da gestão democrática, eleita pelo voto direto, “não é alguém que representa os interesses da administração central dentro dos Conselhos Escolares, mas é alguém com a maioria dos simpatizantes dentro de uma comunidade educacional em particular” ([GANDIN; APPLE, 2017, p. 189](#)), uma profissional com legitimidade na comunidade escolar. Além disso, é uma professora, uma profissional que tem expertise em uma área do conhecimento, é a adulta de referência e, também, uma servidora pública que opera a política pública de educação ([SEFFNER, 2016](#)). Daí decorre a importância e a complexidade da ação docente, exigindo a garantia de condições políticas e técnicas para o efetivo cumprimento de seu papel, seja na sala de aula ou na gestão da escola; a ausência das condições adequadas pode comprometer o caráter público da instituição escolar e contribuir para a degradação do desempenho pedagógico, levando à negação do direito à educação ([PARO, 2015](#)). Contudo, espera-se que uma diretora democraticamente eleita tenha como principal instrumento de gestão o projeto político-pedagógico da escola. Projeto político-pedagógico este que, construído coletivamente, representa a expressão da autonomia da instituição com legitimidade administrativa na comunidade.

Assim, é pertinente pensarmos sobre as formas de construção da gestão democrática da escola, afinal, é possível que as ideias da comunidade sejam contrárias à expertise. Sobretudo, cabe indagarmos como uma professora, ao assumir a gestão da escola, compreende a importância político-pedagógica de sua função e como se compromete com o processo de democratização da instituição e garante processos coletivos de participação e decisão ([MASSENA, 2018](#)). Nesse mesmo sentido, [Oliveira \(2010\)](#) ao discorrer sobre as mudanças na organização e no trabalho na escola põe luz no que significa a gestão democrática da educação: mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar com reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, afinal, não se pode incorporar uma cultura democrática, se essa cultura não se manifesta no cotidiano ([LIMA, SÁ, SILVA, 2020](#)). Também, [Oliveira \(2010\)](#) reconhece o quão distante de uma cultura democrática e autônoma estão, em geral, as escolas públicas brasileiras; ela salienta o abandono, a carência material, as extenuantes cargas de trabalho e obrigações das profissionais da educação, fatores estes que impactam no tempo e na disposição para uma participação diferenciada e mais politizada no cotidiano escolar. Em outra perspectiva, Souza ([2019](#)) aponta que, ao considerar um ambiente escolar democrático, o Brasil tem crescido nas condições de democratização da gestão das escolas; todavia, o pesquisador destaca que as formas mais democráticas de

provimento da função de diretora parecem perder força, visto o avanço da utilização de modelos que priorizam a face técnica e/ou política.

Não raras vezes, as profissionais da educação são colocadas diante de uma racionalidade técnica em favor da privatização da educação pública – nas suas diversas formas de materialização – que se configura como um perigo à gestão democrática (PERONI, [2013](#), [2018](#); [PARO, 2015](#)). [Peroni \(2018\)](#) destaca que a democracia não é uma abstração, visto que “é entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” ([2013, p. 1021](#)). Logo, os sentidos da educação democrática são incompatíveis com uma regulação pelo mercado, pois estão implicados na formação integral do ser humano, no compromisso com a transformação social e na escola como espaço de participação, de construção e socialização de conhecimento. Desconsiderar isto e reduzir as práticas cotidianas da escola a puro treino compromete a intenção de sua democratização.

Em pesquisa sobre a política de gestão por resultados na rede estadual paulista, [Perrella e Alencar \(2019\)](#) atentam para o aprofundamento de um modelo de gestão em moldes técnicos e padronizados, cuja participação, seja de educadores ou da comunidade, aparece de forma tutelada – exemplo que se aproxima ao predominante no Reino Unido. Os pesquisadores salientam que tal política acentua a verticalização do sistema e que decisão e execução polarizam a atuação dos agentes envolvidos.

[Maguire e Ball \(2011\)](#), ao analisarem os discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos acerca do trabalho das professoras, identificaram discursos contrastantes sobre o papel e o propósito docente. De acordo com os pesquisadores, nos Estados Unidos a escola e o professor são considerados participantes ativos da reestruturação da mudança escolar e, no Reino Unido, os professores são culpabilizados pelo fracasso das escolas, especialmente pelos índices nos testes. Sobretudo, atentam para o fato de que “a educação escolar não está sendo mais articulada como um serviço público, mas como bem privado regulado pelo Estado” ([p. 188](#)). De uma parte, as tarefas e processos decisórios são transferidos para os professores; de outra, o controle democrático das escolas parece ruir; logo, os valores de mercado e suas práticas utilitaristas configuram novos dogmas que levam ao apagamento da educação como bem comum.

Os movimentos no campo da política educacional parecem indicar que estes não são lineares, mas se constituem a partir de disputas políticas que envolvem a escola, seus espaços, seus sujeitos, suas práticas e lógicas, seus fins. Por conseguinte, as disputas pela sua gestão desenrolam-se de diferentes concepções sobre o direito à educação e, possivelmente, contribuem para a sua reconfiguração, com a formação de novas subjetividades ([PERONI,](#)

2018). [Sverdlick \(2019\)](#) ao discutir a disputa política sobre os sentidos do direito à educação e da educação inclusiva em diferentes propostas educacionais, pauta as lutas de poder no campo do discurso, salientando que estes não são apenas teóricos, mas que também ocorrem no campo da prática política.

A eleição de diretoras tem sido um dos dispositivos que sustentam a gestão democrática da escola no Brasil. No entanto, o processo democrático não se esgota nela e precisa ser fortalecido pela participação; logo, a eleição para provimento da função de diretora não significa, necessariamente, o rompimento com o autoritarismo, o patrimonialismo e o clientelismo, mas justifica-se pelo caráter político da gestão escolar. Quando transformada num slogan desconectado de práticas efetivamente participativas, a gestão democrática corre o “risco de cristalização”, sobretudo quando subordinada à “heteronomia e não o exercício da autonomia, ou uma concretização marcada por muita gestão (técnico-instrumental) para pouca democracia (substantiva)” ([LIMA, 2014, p. 1070](#)). Além disso, a autonomia da/na gestão, quando subordinada a políticas e regras heterônomas não muda substancialmente o cotidiano das escolas em direção a um autogoverno democrático ([LIMA, SÁ, SILVA, 2020](#)).

Há um discurso – e também práticas que começam a se capilarizar – afinando a gestão da educação ao novo gerencialismo. [Lima, Sá e Torres \(2020, p. 10\)](#) destacam que “autonomia, descentralização e participação tendem a ser deslocados dos discursos e práticas de democratização da educação e do governo das escolas”, acentuando-se o seu lado instrumental. Para [Gewirtz e Ball \(2011, p. 196\)](#), há uma mudança de perspectivas: “das necessidades dos alunos” em direção às “necessidades institucionais” que, inseridas em uma lógica de mercado, sugerem que os interesses deste – o mercado – levam aos benefícios impessoais dos alunos. Os autores destacam, sobretudo, que para o novo gerente de educação “uma boa administração envolve implementação tranquila e eficiente de objetivos situados fora da escola, dentro de limites também estabelecidos fora da escola” ([p. 199](#)). Assim, não é papel do novo gerente questionar ou criticar esses objetivos e limites. O conflito passa a não ser entendido como parte da vida humana e, por conseguinte, das instituições escolares; fica subentendido, também, que um grupo não é capaz de discutir e tomar decisões sobre as situações que o afetam.

Nesse contexto de disputas, revela-se a tensão entre eficácia e eficiência – um *modus operandi* no qual desempenho, redução de gastos e transferência de responsabilidade estão imbricados ([ZIENTARSKI, 2021](#)) – com justiça social: há discursos sobre eficiência e eficácia sem compromisso com efetividade social. Conforme [Ball \(2011\)](#) os estudos sobre eficácia e sobre as diferenças escolares colocam novamente a escola em posição de responsável pelo desempenho dos estudantes e seu nível de aproveitamento, desvelando as desigualdades. Desse

ponto de vista - parafraseando [Galeano \(2011, p. 349\)](#) em *As Veias Abertas da América Latina* – a educação escolar parece à deriva numa “viagem com mais náufragos do que navegantes – marginaliza muito mais pessoas do que é capaz de integrar”. No entanto, eficácia e eficiência são princípios constitucionais ([BRASIL, 1988](#)), de maneira que a administração pública escolha fazer o que constitucionalmente deve fazer (eficácia), melhor empregando os recursos disponíveis (eficiência) ([FREITAS, 2014](#)). Lima (2018) atenta para o fato de que a gestão democrática tem sido relacionada a certa irracionalidade, afastando-se destes princípios; todavia, aponta para múltiplas graduações em termos de política educacional e destaca que a dificuldade em democratizar as escolas advém da circunstância histórica e política, visto que exige tempo suficiente para a sua consolidação e, também, uma mudança em termos de uma ruptura cultural e educativa das práticas autoritárias e heterônomas. Ainda, a aprendizagem da democracia exige a presença de uma cultura democrática na vivência democrática ([LIMA, SÁ, SILVA, 2020](#)).

De um lado, escolas submetidas à lógica do mercado, ensino e gestão para resultados predeterminados, desqualificação e precarização do trabalho docente, perspectiva meritocrática, responsabilização e punição. De outro, a perspectiva de gestão como vivência marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da autonomia, da participação, da responsabilidade coletiva. Mas há mais do que um lado e outro, há simulacros e hibridismos. Há (re)articulação de sentidos através de um trabalho ideológico que, para [Gandin e Apple \(2017, p. 170-171\)](#), desconecta e conecta ideias e práticas, desarticulando um conceito historicamente associado com movimentos anti-hegemônicos e rearticulando-o com um discurso hegemônico. Há contextos políticos, sociais e econômicos. Por isso, a relevância de considerarmos estes contextos ao tratarmos da garantia do direito à educação e da realização de processos mais democráticos no cotidiano das escolas, complexificando a interpretação acerca da política educacional e dos discursos construídos sobre a gestão escolar.

2.1.2 Arcabouço analítico da pesquisa: síntese

O arcabouço analítico da pesquisa, fruto da articulação e síntese dos conceitos, compreende as relações e disputas envolvendo direito à educação, democracia e gestão, além da teoria da atuação. Minha escolha dos autores para compor este arcabouço decorre da capacidade de síntese analítica que eles têm sobre a gestão democrática da/na escola como política pública. Para a análise, considere as concepções de gestão democrática de escolas elencadas por [Lima \(2014\)](#) (Quadro 3). Tendo em vista os fundamentos teórico-conceituais já explicitados, o autogoverno democrático é compreendido como um tipo ideal de uma escola

democrática. As concepções de gestão técnica-racional e procedimentalismo não são excludentes, todavia se apresentam com distanciamento do autogoverno democrático.

Quadro 3 – Concepções de gestão democrática da escola

Categorias analíticas	Autogoverno democrático	Procedimentalismo	Gestão técnica-racional
Participação	Participação democrática dos atores escolares e do público em contato com a escola Ampliação e reforço dos discursos pedagógicos e as vozes de educadores e educandos	Existência de estruturas organizacionais democráticas e de procedimentos e regras democráticas	Representação teórica mecanicista e burocrática, centrada nos meios e em busca da solução ótima, parece claro que, em caso de conflito entre democracia e eficácia, passará a ser preferível optar pela segunda e refrear, ou abandonar, a expressão da primeira
Poder decisório	Transferência de poderes, do centro para as periferias Regime de co-decisão e de interdependência com outras autoridades públicas	Políticas e regras heterônomas, produzidas pela direção externa das escolas, a quem representam junto da comunidade escolar, embora eventualmente eleitos por essa	Órgãos colegiados são associados à desresponsabilização e à lentidão dos processos decisórios e que a liderança é entendida como a expressão de um líder individual
Processo eleitoral	Processo eleitoral democrático: representantes e órgãos colegiados	Atores escolares elegem os seus representantes e, eventualmente, órgãos colegiados	Prática da eleição, embora limitada a colégios eleitorais restritos, do tipo conselho de curadores, ou conselho geral, perante os quais o diretor se assume como um diretor-geral (no caso de uma escola dotada de ampla autonomia), ou apenas como um executivo operacional, do tipo encarregado geral (em escolas com reduzida autonomia)

Fonte: Construído pela autora com base em [Lima \(2014, p. 1073-1077\)](#).

Além das concepções de gestão democrática elencadas por [Lima \(2014\)](#), analisei se, e de que forma, a pós-democracia gestonária ([LIMA, 2014](#)), centrada nos resultados escolares e permeada com questões relativas ao mercado, se faz presente na gestão das escolas e nos processos nela implicados, haja visto que é na figura das diretoras que recaem as expectativas de mudanças baseadas na liderança unipessoal de perfil gestor (LIMA, SÁ, SILVA, 2022). Nesse sentido, de forma complementar, os estudos de Peroni (2013, 2018) foram valiosos, ajudando a pensar a democracia na escola – e os riscos que ela corre – e a compreender a atuação dos sujeitos individuais e coletivos tocante aos processos em favor da privatização da educação pública. Ademais, os estudos de Paro (2003, 2015) e de Souza (2009, 2019) foram fundamentais, primeiro porque entendem a democracia como princípio da educação e, segundo,

porque lançam olhar à eleição de diretoras e às diretoras das escolas públicas brasileiras, especialmente.

Partindo do pressuposto de que a democracia – entendida como direito social – implica em políticas universais para sua realização ([PERONI, 2018](#)), compuseram e agregaram consistência à análise as ferramentas da teoria da atuação das políticas ([BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016](#)), especificamente quanto às condições materiais e os contextos situados, externos e profissionais que perpassam – e são imprescindíveis para o exercício – ou não – da democracia na escola. Para [Ball e Mainardes \(2011\)](#) é necessária uma linguagem não-linear e que não atribua à política mais racionalidade do que ela merece, visto que as políticas envolvem

necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais ([p. 13](#)).

Sendo assim, os sujeitos são colocados no centro do processo de implementação das políticas, com capacidade de interpretação e de tradução.

As escolhas conceituais e analíticas não esgotaram as possibilidades de análise, mas me permitiram olhar e complexificar as práticas e concepções em disputa e a materialidade da gestão das escolas municipais da RME/POA, em especial a eleição de diretoras.

3 DA GESTÃO DEMOCRÁTICA À GESTÃO POR RESULTADOS: a Lei n.º 12.659/2020 e as ideias em debate na Rede Municipal de Porto Alegre

Neste Capítulo focalizo as tensões entre gestão democrática e gestão por resultados presentes na Lei Municipal de Porto Alegre n.º 12.659/2020 e nas ideias em debate nas escolas da RME/POA. Inicialmente, recupero o princípio da gestão democrática no ordenamento constitucional e legal e, na sequência, apresento: um breve panorama das experiências de gestão por resultados no mundo e no Brasil, situando Porto Alegre (3.1.); o contexto das escolas municipais de Porto Alegre, entendendo este não apenas como um pano de fundo nos quais as políticas são atuadas, mas como força envolvida nas inter-relações e movimentos entre diferentes aspectos da política (3.2.); a análise das manifestações dos sujeitos coletivos - quais sejam a Câmara Municipal de Porto Alegre (CMPA), a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (Smed/POA), o Conselho Municipal de Educação (CME/POA), a Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (Atempa) e o Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (Simpa) –, no período de outubro de 2019 até dezembro do mesmo ano, acerca do Projeto de Lei n.º 20/2019 ([CMPA, 2019](#)), discutindo as correlações de força em evidência (3.3.); a descrição da nova regulamentação da eleição de diretoras nas escolas da RME/POA, Lei n.º 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) (3.4.); e o exercício de comparação e análise de dois textos - a Lei Municipal n.º 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)), vigente até início de dezembro de 2019, e a Lei n.º 12.659, de 8 de janeiro de 2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), que tratam da eleição direta de diretoras nas escolas municipais de Porto Alegre (3.5.)⁷.

Cumprir reiterar neste Capítulo a gestão democrática como um dos princípios expressos na Constituição Federal ([BRASIL, 1988](#)) sob os quais deve ser ministrado o ensino público; princípio que respalda a descentralização das decisões e das políticas educacionais, assim como a noção de que as escolas, como instituições de ensino, podem e devem ser consideradas a unidade indivisível do sistema educacional e, por conseguinte, dotadas de autonomia. Com efeito, nos Art. 205 e 206 da referida Constituição e nos Art. 3º, 12, 13, 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – n.º 9.394/96 ([BRASIL, 1996](#)), ficam estabelecidos às escolas progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de

⁷ Esclareço que o estudo comparativo das referidas Leis consta em artigo tecido com a Profa. Dra. Maria Beatriz Luce, com a Dra. Guilene Sarlerno e o Dr. Mateus Saraiva, todos nós vinculados ao Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da UFRGS, que está sendo revisado para submissão a periódico acadêmico-científico.

gestão financeira, implicando a participação das profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, com vistas à efetivação do direito à educação escolar. Cabe frisar que a LDBEN nº 9.394/96 ([BRASIL, 1996](#)) dá notoriedade à gestão escolar, pondo a escola no foco da política educacional, como lugar de sua realização.

Tocante ao ordenamento legal da Educação no Brasil, temos ainda o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 ([BRASIL, 2014](#)) que contempla a gestão democrática da educação já em seu Art. 9º, no qual prevê que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática. A meta 19, por sua vez, visa

assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto ([BRASIL, 2014](#)).

Observa-se, assim, que o atual PNE ([BRASIL, 2014](#)), através do Art. 9º. e da meta 19, tensiona os sistemas de ensino para aprovação de legislação específica que contemple a gestão democrática, especialmente disciplinando o provimento dos cargos de diretoras escolares. Dentre as estratégias são previstos, ainda, programas de apoio e formação de conselheiros; fóruns permanentes de educação; constituição e fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais; Conselhos Escolares e conselhos municipais de educação; participação da comunidade escolar na formulação de projetos político-pedagógicos, currículos, planos de gestão escolar e regimentos escolares; autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; e programas de formação de gestores escolares. De acordo com o [Observatório do PNE](#), essa é a meta mais difícil de monitorar por dados estatísticos, pois os cenários nos quais se apresenta são os mais diversos e sua implementação ainda é um desafio às redes públicas de educação. No [Painel de Monitoramento do PNE do INEP](#), dos seis indicadores em acompanhamento, chama a atenção o baixo percentual de escolas públicas que selecionam diretoras por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar – 6,6% em 2020 – e o percentual de escolas com colegiados intraescolares (Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis) nas escolas públicas brasileiras – apenas 38,1% em 2020. Ademais, o texto da Meta 19 revela uma valorização do preceito de gestão democrática mitigado, pois admite a combinação deste com critérios técnicos de mérito, possibilitando a execução de uma visão mais gerencialista

([PERONI, 2018](#)). Evidencia, assim, a mediação entre as forças que se apresentavam naquele momento histórico.

Ao analisar a meta 19 do PNE ([BRASIL, 2014](#)), [Scalabrin \(2018\)](#) constata que, em 2017, quinze estados brasileiros ainda não haviam regulamentado a gestão democrática para os estabelecimentos públicos de ensino. Quanto às estratégias para concretização da meta, a autora ressalta que dez estados aderiram, em seus planos, à estratégia 19.1 referente aos critérios técnicos de mérito e desempenho e participação da comunidade escolar na escolha das direções escolares; ainda, quatro estados aderiram à estratégia 19.8 tocante à prova nacional específica. Por fim, [Scalabrin \(2018\)](#) apresenta um panorama das formas de provimento da função de diretora: onze estados utilizam critérios técnicos associados à consulta da comunidade - processo seletivo e eleição; sete estados mais o Distrito Federal adotam somente a eleição; quatro estados combinam processo seletivo e indicação; dois estados utilizam eleição seguida de aprovação em curso posterior; um estado tem como forma de provimento a indicação; e um estado, a seleção apenas.

[Amaral \(2019\)](#) aborda, a partir da estratégia 19.1 do PNE (2014-2024) ([BRASIL, 2014](#)), os requisitos atribuídos ao mérito na escolha das direções escolares; na pesquisa por ela realizada, há consenso que os candidatos à direção da escola deverão ser servidores efetivos, ter experiência docente e não ter pendências administrativas ou judiciais; há dissenso sobre a exigência de formação específica aos candidatos. Tendo em vista a autonomia dos entes federados, a autora chama a atenção para a forma com que cada um ressignifica e hibridiza a categoria mérito. Apoiada em [Silva \(2011\)](#) e em [Arelalo, Jacomini e Carneiro \(2016\)](#), salienta que a defesa do mérito garante uma identidade de conhecimento técnico que vai em direção contrária à compreensão de que qualquer professor competente da escola possa administrá-la; ainda, essa tendência reforça a ideia de que o desempenho da escola está centrado na figura da diretora, indo na contramão da concepção de gestão colegiada.

No contexto gaúcho, o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – PEE/RS 2015-2025 ([RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)) – tem trajetória e lógica próprias, embora sua organização seja similar ao PNE ([BRASIL, 2014](#)). O PEERS ([RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)) intenciona assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação pública e do regime de colaboração, sem mencionar critérios técnicos de mérito. Em relação ao PNE ([BRASIL, 2014](#)), as estratégias são mais detalhadas e tratam da elaboração de diagnóstico da gestão democrática, do provimento democrático e paritário da função de diretora, da construção de sistemas de avaliação participativa e de ações conjuntas para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Quanto aos PME gaúchos, [Esquinsani, Dametto e Lauer \(2020\)](#) ressaltam que os referidos planos caracterizaram a gestão democrática como um mecanismo que se materializa em fóruns decisórios, no respeito pela comunidade escolar, seus sujeitos e processos e no controle social. No Plano Municipal de Educação de Porto Alegre ([PORTO ALEGRE, 2015](#)), a meta relativa à gestão democrática também enfatiza a manutenção da eleição direta para diretoras de escolas e Conselhos Escolares, não mencionando qualquer vinculação a critério técnico de mérito ou desempenho. Para tanto, 31 estratégias foram pensadas, das quais destaco duas: as estratégias 19.2 e 19.9. A primeira corresponde ao fortalecimento dos instrumentos de gestão democrática nas escolas públicas, tendo como pilares os Conselhos Escolares, a descentralização de recursos e a eleição de diretoras; ainda, aponta para a paridade de representações e decisões. Já a segunda estratégia – 19.9 – visa assegurar que a gestão da educação pública não esteja baseada na lógica do mercado e, ao garantir a participação de diferentes esferas nesse processo, reafirma seu compromisso com a formação integral. Em estudo sobre a Meta 19 nos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras, [Alves \(2020\)](#) destaca que no texto da referida política ([PORTO ALEGRE, 2015](#)), Porto Alegre é um dos poucos exemplos que expressa a pluralidade e a autonomia dos municípios na elaboração do seu PME, pois não indica a manutenção do teor meritocrático, que foi apontado no PNE e prevaleceu na maioria dos casos que analisou. O autor atenta, ainda, para as correlações de forças que, neste caso, permitiram a defesa da gestão democrática, consolidando importantes alterações no texto legal do PME/POA.

Considerando que, em Porto Alegre, a nova Lei ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) para eleição de diretoras das escolas municipais denota relevância às atribuições das diretoras condicionando-as a uma concepção restrita de qualidade e que a definição de indicadores é uma escolha política, destaco também a Meta 7 nos Planos Nacional ([BRASIL, 2014](#)), Estadual/RS ([RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)) e Municipal/POA ([PORTO ALEGRE, 2015](#)) de Educação e suas estratégias (36, 34 e 35, respectivamente) que visam fomentar a qualidade da Educação Básica face ao sistema de avaliação. No PNE ([BRASIL, 2014](#)) e no PEE-RS ([RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)) está expresso na Meta 7 o objetivo de atingir médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Contudo, no Município de Porto Alegre, a referida meta intenciona

construir, de forma participativa, e implantar um sistema de avaliação municipal da educação básica, envolvendo todas as instâncias da gestão democrática dos sistemas de ensino, atentando para as especificidades locais, sem perder de vista as diretrizes estaduais e nacionais ([PORTO ALEGRE, 2015](#)).

Dentre suas 35 estratégias, a Meta 7 do PME/POA dá ênfase à garantia de políticas e programas de apoio às escolas e às redes de ensino para atingir as metas do Ideb (7.4), aos resultados pedagógicos e sua contextualização em relação aos indicadores sociais (7.5), e associa a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias (7.6). Logo, não resta dúvida de que a responsabilidade pela oferta da Educação Básica é do sistema municipal como um todo, compreendendo Smed/POA, CME/POA e as escolas. A propósito, cumpre destacar que essa proposta é fruto da história constitutiva da RME/POA que tem se pautado pelo entendimento de que democracia e qualidade são indissociáveis e estão implicadas na própria natureza do ato pedagógico, que tem como uma de suas finalidades o pleno exercício da cidadania ([GADOTTI, 2014](#)).

Em retrospectiva, é oportuno recuperar que, em 1998, portanto menos de dois anos após a LDBEN – nº 9.394/96 ([BRASIL, 1996](#)), Porto Alegre teve sancionada a Lei do Sistema Municipal de Educação ([PORTO ALEGRE, 1998](#)), que não avançou sobre as disposições constitucionais e legais das décadas de 1980 e 1990, optando por poderes mais centralizados e por uma forma padrão de organização curricular ([MACHADO, 2005](#)). Também, a rede escolar de Porto Alegre, desde a Lei Municipal nº 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)) e o Decreto nº 11.295/1995 ([PORTO ALEGRE, 1995](#)), contava com bem estruturada forma de eleição das suas diretoras. Tal regulamentação disciplinava a instauração da comissão eleitoral, a confecção do edital, a homologação de chapas e outros encaminhamentos, com previsão de prazos. Os documentos especificavam que o início do processo eleitoral era de responsabilidade do Conselho Escolar e que na sequência a comissão eleitoral devia passar a coordenar os trabalhos. Ainda, na experiência de gestão democrática na RME/POA, no período de 1989 a 2000, destaca-se a instituição da eleição direta de diretoras, dos Conselhos Escolares e da descentralização de recursos ([MEDEIROS, 2003](#)).

De acordo com essa legislação, vigente até o início de 2020, a eleição direta para diretora e vice deveria ocorrer através de chapa. As chapas seriam eleitas pela comunidade escolar – alunos, pais ou responsáveis de alunos, membros do magistério e demais servidores em efetivo exercício na unidade escolar – de forma paritária, ou seja, considerando 50% referentes aos professores e funcionários e 50% correspondentes aos alunos, seus pais ou responsáveis. Além disso, poderia se candidatar membro do magistério estável, com no mínimo dois anos de exercício no magistério e seis meses na escola. O mandato, até então, era de três anos, sendo permitida uma recondução. As possibilidades de vacância da função de direção abarcavam conclusão do mandato, renúncia, aposentadoria, falecimento ou destituição; no caso de destituição, eram admitidas duas hipóteses: após sindicância e confirmação de infração ou

irregularidade funcional prevista no Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Porto Alegre ou deliberação, em assembleia, da comunidade escolar com concordância de 30% dos membros de cada segmento. Como uma contradição dos avanços e limites na produção da democracia nesta Cidade, [Machado \(2005, p. 176\)](#) aponta que a referida Lei foi regulamentada somente dois anos após ser aprovada, “constituindo-se num discurso que não se traduziu em rapidez na implementação”.

Contudo, em 2019, o Poder Executivo Municipal apresentou à Câmara de Vereadores, em regime de urgência, o Projeto de Lei nº 020/2019 ([CMPA, 2019](#)), que visava revogar a Lei nº 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)), introduzir uma outra concepção de gestão escolar e modificar o processo de eleição. Este Projeto de Lei, aprovado em dezembro de 2019, resultou na Lei nº 12.659, de 8 de janeiro de 2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), que explicita atribuições das diretoras denotando mais controle externo e vincula a gestão das escolas ao desempenho nas avaliações externas, afinando este importante dispositivo de gestão democrática a uma concepção gerencialista.

Embora entenda que a gestão por resultados englobe processos mais amplos e complexos, muitos deles já introduzidos anteriormente a nova regulamentação para eleição de diretoras na RME/POA, considero a nova Lei um marco por instituir uma política pública com foco na responsabilização de sujeitos. A seguir, na seção 3.1, faço um breve panorama das experiências de gestão educacional por resultados no mundo e no Brasil, situando Porto Alegre.

3.1 Porto Alegre no mapa da gestão por resultados

Na área da gestão escolar, as políticas de responsabilização caracterizam-se, especialmente, pela associação entre resultados de aprendizagem e consequências para a escola, os professores e/ou os alunos; tais políticas podem exercer níveis de pressão/indução mais “brandos” (*low-stakes*) ou mais “sólidos”/altos (*high-stakes*)⁸ ([BROOKE, CUNHA, 2011](#)).

Ao discorrer sobre a denominada Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, [Souza \(2016\)](#), destaca políticas definidas por organizações internacionais:

- a) standardização da educação, o que significa trabalhar com a ideia de que a fixação de normas de desempenho que irão necessariamente melhorar os resultados educacionais, ou seja, implica reduzir a compreensão de educação à noção de altos resultados em testes standardizados; b) decorrente do ponto anterior, foco nos objetivos centrais, especialmente numeracia e letramento; c) busca por formas de baixo risco para alcançar as metas de aprendizagem, o que representa a definição de um padrão mínimo de financiamento, mas de retorno garantido; d) uso de modelos de gestão empresarial como referências para a melhoria da educação, mas que, segundo

⁸ A palavra inglesa *stakes* significa “aposta”, “o valor colocado em jogo pelo apostador”.

Dale (2014), pode limitar o papel das tentativas nacionais no aprimoramento dos sistemas de ensino, porque via de regra paralisa professores e escolas ao adotarem modelos pouco conhecidos; e) adoção de políticas de accountability vinculadas à avaliação de desempenho, o que está conectado com a nova responsabilização docente e institucional ([SOUZA, 2016, p. 469](#)).

Os modelos de gestão empresarial na educação não são novidade; embora essa agenda se apresente como uma proposta de decisão política, os argumentos, não raras vezes, enfatizam uma dimensão técnica ([SOUZA, 2016](#)). Modelos de políticas educacionais na perspectiva da gestão por resultados começaram a ser implantados nas décadas de 1980-1990 nos Estados Unidos e no Reino Unido, seguidos por Chile, México, Israel, Índia, Quênia, Eslováquia, República Checa, Romênia e Austrália ([BAUER, 2010](#); [BROOKE, CUNHA, FALEIROS, 2011](#); [BRUNS et al., 2011](#); [FIGLIO, LOEB, 2011](#); [MINARECHOVÁ, 2012](#)).

No governo de Margaret Thatcher (1979-1990), no Reino Unido, ocorreu a reforma da educação inglesa com a criação de um currículo comum nacional e de um sistema de avaliação de desempenho dos alunos ao final de cada etapa curricular, que inicialmente não levava em consideração as diferenças socioeconômicas e de aprendizagem prévia entre os alunos ([CARDOSO, MELO, PESSOA, 2020](#)).

Já no caso norte-americano, os sistemas estaduais e alguns distritais têm associados a eles *high-stakes* com consequências negativas fortes. Por exemplo, escolas inteiras podem ter suas atividades encerradas em função do não atingimento de metas estabelecidas e alunos podem ter suas oportunidades de progressão acadêmica afetadas por seus resultados nas avaliações ([CAPOCCHI, 2017](#)). De acordo com [Brooke \(2006\)](#), todos os estados norte-americanos têm leis que estipulam padrões curriculares, estabelecendo novos testes alinhados com esses padrões, para a publicação dos resultados e a comparação de escolas.

Em se tratando das experiências brasileiras deste tipo de políticas, é possível percebermos exemplos mais “brandos” (*low-stakes*) - com publicação de rankings de resultados por escola e divulgação oficial de resultados e boletins por escola, rede ou município – e mais “agressivos” e consolidados (*high-stakes*), cuja principal característica é premiação e pagamento a escolas e docentes ([BROOKE, 2006](#)) pelo desempenho dos seus estudantes.

Dentre as políticas *low-stakes* já em curso no Brasil, temos o estado do Paraná com o Boletim por Escola, o Distrito Federal com o Relatório Pedagógico e Minas Gerais com o Programa de Intervenção Pedagógica e Escola Referência. Como políticas *high-stakes*, com pagamento por desempenho docente, temos as experiências do município de Sobral, no Ceará, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Acre, Goiás, Roraima, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Amazonas, Tocantins, Sergipe e Paraíba também aderiram à inclusão de alguma

bonificação docente vinculada à proficiência dos alunos ([CAPOCCHI, 2017](#)). Com base nos períodos das pesquisas de [Brooke \(2006\)](#) e [Capocchi \(2017\)](#) nota-se a permanência histórica e ampliação de alguns desses processos.

[Brooke \(2006\)](#), em estudo acerca das políticas de avaliação externa e responsabilização, concentrou-se nos estados do Rio de Janeiro e do Paraná. No Rio de Janeiro, o Programa Nova Escola (2000) consistiu numa tentativa de melhorar a gestão das escolas estaduais e de responsabilizar suas diretoras e funcionários pelos resultados dos alunos. O pesquisador destaca que a avaliação da gestão combina vários critérios para medir a eficácia administrativa e o desempenho da escola como instituição: transparência, integração com a comunidade, assiduidade (frequência dos professores e de outros servidores) e gestão da matrícula, impactando na incorporação da política pelas diretoras escolares.

Já no Paraná, ao analisar o Boletim por Escola (2001), [Brooke \(2006\)](#) salientou a pressão dos pais e a vontade da escola de atender às demandas da comunidade, variáveis estas com potencial para agir como mecanismos de responsabilização leves ou *low-stakes*. Ainda, por parte das diretoras, havia sempre a preocupação de que a avaliação da escola pudesse influenciar o processo de seleção para a função.

Ao analisarem o programa “Escola 10” de Alagoas, em vigor desde 2018, [Peroni e Oliveira \(2020\)](#) destacam a institucionalização de bônus para a diretora de escola pública que alcançar o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ou seja, a cada dois anos muda-se a liderança regional para “premiar” o dirigente escolar que garantir destaque para sua escola. Para as pesquisadoras, a política de bonificação por desempenho gera uma competição entre as escolas e transpõe para o setor público a lógica empresarial, tornando os serviços públicos semelhantes a negócios. [Lima \(2021\)](#) corrobora ao constatar que os modelos de gestão adotados na educação alagoana tiveram abordagens diversas, incluindo gestão por resultados com foco no gerencialismo; para ela, a medição do rendimento escolar na forma em que ocorre, favorece a manutenção de uma política educacional com viés mercadológico, com elementos antagônicos à democratização da educação.

[Perrella e Alencar \(2022\)](#) ao discutir a política educacional paulista no período 2007-2018, a partir da análise de programas elaborados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, vigentes desde 2007, destacaram, sob a justificativa de melhoria da qualidade da educação, a vinculação aos resultados em avaliação externa, sobretudo com controle do trabalho docente, materiais hiperestruturados e elaborados com arranjos público-privados, associação entre metas de índices, desempenho de estudantes e remuneração por bonificação. Tais práticas aparecem, de acordo com os autores, em contraposição ao princípio constitucional da gestão

democrática. Corroboram o estudo de [Bauer, Sousa, Neto, Vale e Pimenta \(2017\)](#), visto que evidenciam que a avaliação em larga escala vem se consolidando como instrumento de gestão educacional nos municípios. Os pesquisadores observaram a relação entre a utilização dos resultados obtidos nas diversas avaliações com o remanejamento de professores entre escolas da rede; ainda, o desempenho dos alunos aparece relacionado às ações de alocação de gestores e alunos e à possibilidade de demissão de gestores.

Também tocante às políticas de educação do Estado de São Paulo, [Arelaro, Jacomini, Carneiro \(2016\)](#) as classificam como “choques” de gestão empresarial, de caráter administrativo, financeiro e pedagógico; também destacam que é única rede estadual do país na qual a forma de provimento do cargo de diretora é por concurso público. De acordo com os autores, tais medidas interferem e desvalorizam a gestão democrática nas escolas do Estado, tendo como um dos seus possíveis efeitos a baixa participação dos usuários nos mecanismos democráticos ainda existentes nas redes públicas.

Na análise do Programa Nova Escola e sua avaliação externa, [Orlando Filho e Sá \(2016\)](#) apontam que alguns aspectos contribuíram para que o programa não resolvesse e/ou equacionasse os problemas críticos existentes no contexto da educação básica pública do Estado do Rio de Janeiro. Dentre eles, os autores mencionam como os mais relevantes a formação de *rankings* em que as unidades avaliadas seriam comparadas umas com as outras, a agregação da classificação das escolas ao pagamento de premiação aos seus profissionais que gerou em muitos deles a sensação de que estavam a ser “comprados”, e o “esquecimento” da realização de um processo de autoavaliação pelas escolas. Todavia, desencadeou um amplo debate sobre a qualidade da educação.

Ainda que questionando alguns de seus usos para a gestão como critério, [Bauer, Alavarse e Oliveira \(2015\)](#) reconhecem a utilidade das avaliações em larga escala, visto que têm potencialidades para produzir avanços no conhecimento do universo educacional. Contudo, os pesquisadores alertam que as referidas avaliações podem estimular comportamentos perversos, dos quais os mais conhecidos são a exclusão das populações que se supõe terão os piores resultados ou simplesmente uma amplificação das desigualdades no interior da escola, investindo-se mais nos alunos que apresentem potencialmente perspectivas de melhores resultados.

[Ghisleni e Luce \(2018\)](#) ao analisarem as aproximações e diferenças das percepções sobre a avaliação em larga escala encontradas no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, evidenciaram uma posição de protagonismo - garantido pelo órgão executivo central do Sistema - deste tipo de política, elevando-a à condição de estruturante da gestão e da prática pedagógica.

Nesse contexto, a partir de 2020, Porto Alegre insere-se neste mapa da política educacional voltada à gestão por resultados com responsabilização das diretoras escolares. Parece que “as lições que vêm de fora” tem como principal função suprir, na argumentação política, a insuficiência ou deficiência dos exemplos nacionais” ([BARROSO, 2003, p. 86](#)). A potência da experiência democrática de Porto Alegre – especialmente na década de 1990 – foi de criar espaços que permitiam o contraditório ([GANDIN, 2008](#)); o problema é que, ao que parece, estes espaços de construção democrática estão se fechando e a própria institucionalização da gestão democrática pode ser subvertida aos ditames neoliberais de gerenciamento – movimento percebido também por [Zientarski, Menezes, Silva \(2019\)](#) no caso do Ceará.

Contudo, resta saber se as diretoras serão os únicos sujeitos da política responsabilizados e quais serão os possíveis impactos para a garantia do direito à educação com padrão de qualidade referenciado no ordenamento constitucional e legal. Ainda, importa a compreensão dos arranjos locais e dos movimentos dos sujeitos que operam a disputa na política educacional local ([SOUZA, 2016](#)). Na seção 3.2, as escolas da rede municipal e seu contexto situado e material.

3.2 As escolas da rede municipal e seu contexto

Tendo em vista que uma investigação com foco no quadro da atuação das políticas precisará considerar um “conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas” ([MAINARDES, 2018](#)), nesta seção apresento um breve histórico e os contextos situado e material das escolas da rede municipal de Porto Alegre.

A Escola Cidadã, assim como o Orçamento Participativo foram políticas adotadas em Porto Alegre na década de 1990 e início dos anos 2000, sendo consideradas políticas mais progressistas na perspectiva de uma democracia mais densa ([GANDIN, APPLE, 2017, p. 166](#)).

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia ([FREIRE \(ano\) apud GADOTTI, 2010, p. 69](#)).

Ambas as políticas foram defendidas e, também, criticadas; todavia, importa destacar que a Escola Cidadã estava implicada numa concepção de escola com função social voltada para a democratização da sociedade: democratização do acesso, garantindo a universalização da matrícula; democratização do conhecimento, com estratégias na organização do currículo e do ensino de aproximação do conhecimento da comunidade com o conhecimento historicamente sistematizado, progressão continuada apoiada por laboratório de aprendizagem e enturmações temporárias, dentre outras estratégias de correção de fluxo; e democratização da gestão democrática, com eleições diretas para direção e fortalecimento dos segmentos escolares através da relação representante-representado ([MACHADO, 2005](#)).

Em que pese as críticas a essa proposta, [Fetzner \(2009, p. 61\)](#), em sua pesquisa, apontou pontos positivos indicados pela equipe diretiva e as docentes entrevistadas, “os ciclos representavam oportunidades de trabalho interdisciplinar e coletivo e significativa liberdade para que criassem suas propostas, metodologias de trabalho e buscassem conteúdos escolares novos”. Todavia, também atentou para as dificuldades encontradas por estes mesmos sujeitos, especialmente tocante a não-reprovação durante o terceiro ciclo que evidenciava o período mais difícil na relação professora-aluno. Ainda, salientou como problemática a forma como algumas profissionais trabalhavam com os estudantes com maior dificuldade nas aulas, muitas vezes deixando-os de lado.

Apple, em entrevista a [Severo e Estrada \(2019\)](#), distingue democracia densa da rasa e aponta como intrínseca à primeira, o orçamento participativo, a escola cidadã e as mobilizações de baixo – pais, estudantes, comunidade, professores. Para Apple ([2019](#)), na democracia densa todos participam e constroem juntos a política educacional. E, nessa perspectiva, a expansão da rede municipal que ocorreu na década de 1990, a partir do Orçamento Participativo, pode ser entendida como um exercício de democracia densa materializando-se em condições da oferta educacional, prezando por escolas em regiões periféricas da cidade, até então desprovidas destas instituições e de programas sociais, dentre eles os educacionais.

A materialização da democracia densa implicou em mais escolas. De acordo com o [Observatório da Cidade de Porto Alegre](#), em 1989 a cidade contava com 37 escolas municipais, em 2004 com 92 e, de acordo com o Censo Escolar ([BRASIL, 2022](#)), tem 98 escolas de Educação Básica, destas 42 atendem exclusivamente Educação Infantil. [Gandin e Apple \(2017, p. 194-195\)](#) salientam que em 10 anos de Administração Popular – 1989-1999 – o número de matriculados aumentou de 24.332 para mais de 50.000 e que no período houve significativa redução da evasão no Ensino Fundamental: a taxa passou de 10% em 1989 para 0,97% em 1998.

Concernente à gestão democrática na rede municipal de Porto Alegre, nos anos 1990 foi aprovada e implementada a Lei nº 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)) que regulamentava a eleição direta para diretoras. Segundo a proposta do Plano Municipal de Educação⁹ apresentada no III Congresso Municipal de Educação, em 2004, a lei de instituição dos Conselhos Escolares foi discutida com todas as comunidades escolares e teve um importante processo coletivo de implementação após a sua promulgação. Quanto à lei de eleição direta para diretoras, o mesmo documento evidenciava a superação do modelo anterior dos colegiados escolares, nos quais a participação hegemônica era das professoras ([MEDEIROS, 2006](#)).

Nos anos que se seguiram – a partir de 2005 – as administrações municipais não fizeram uma oposição clara à Escola Cidadã nem fizeram proposições demarcadas para as escolas; no entanto, foram esvaziando a proposta anterior de significado e rearticulando conceitos. De acordo com [Santos \(2017, p. 9\)](#) as gestões no período 2005-2012 – Partido Popular Socialista (PPS) e Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – “implementaram e deram continuidade a uma mesma política curricular, denominada pelos próprios gestores de programa vazio”, que consistia na não proposição de uma discussão teórico-metodológica do currículo por parte da Smed junto às escolas. A pesquisadora destaca, também, que a política curricular do vazio parece ter trazido maiores obstáculos ao trabalho das escolas que, sob o discurso de maior autonomia, se viram sozinhas diante da elaboração dos seus currículos.

O período referente à gestão municipal 2013-2016 – sob liderança do Partido Democrático Trabalhista (PDT) – foi marcado, de acordo com [Aguiar \(2019\)](#), por uma concepção da escola integral e, em seu último ano, por uma forte greve de servidores públicos municipais que durou 14 dias e cuja motivação foi a luta por aumento salarial e melhores condições de trabalho.

Já sobre a gestão 2017-2020, encabeçada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), [Aguiar \(2019\)](#) destaca o fim da reunião pedagógica coletiva nos horários escolares, resultando no aprofundamento da individualização do trabalho docente, as exigências por performance em avaliações de larga-escala, as parcerias público-privadas, bem como a alteração do plano de carreira com a diminuição da projeção salarial do magistério. A pesquisa por ele realizada aponta para a intensificação e a responsabilização do trabalho docente, evidenciando uma transição da lógica do Estado provedor para o Estado regulador. Corroborando a pesquisa de [Leal \(2022\)](#), que, ao analisar a nova rotina escolar nas escolas da RME/POA

⁹ Documento disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/pme_final.pdf. Acesso em: 29/07/2020.

implementada a partir de 2017, identifica um processos reformista pautado por instrumentos da gestão por resultados que gerou intensificação do trabalho docente.

Neste governo, a concepção de gestão democrática implicada na Lei nº 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)) que tratava da eleição de diretoras tornou-se objeto de disputa a partir do momento em que o Executivo Municipal apresentou o Projeto de Lei nº 20/2019 ([CMPA, 2019](#)), aprovado e sancionado, materializando-se na Lei nº 12.659, de 8 de janeiro de 2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), que revogou a legislação anterior e propôs nova regulamentação para o processo de eleição das diretoras. [Ball \(2013\)](#) reconhece que “o Estado sempre foi um local de luta no qual recursos e “voz” foram distribuídos diferentemente entre gêneros, etnias e classes” ([p. 179](#)). Ademais, os valores e as mudanças discursivas sobre a gestão escolar têm efeito nas próprias práticas e, também, nas formas com que os sujeitos das escolas pensam e falam sobre seus papéis ([GEWIRTZ, BALL, 2011](#)). Sobretudo, [Santos, Moreira e Gandin \(2020, p. 877\)](#) ressaltam que essa gestão “consolidou de fato a guinada à direita das políticas educacionais da cidade”, sinalizando “um horizonte de incertezas”.

Em janeiro de 2021 assumiu a prefeitura de Porto Alegre Sebastião Melo, do MDB, que seguiu com uma concepção estreita e antidemocrática de educação. Nos primeiros meses deste governo foram destaque na imprensa local a proposta da nova grade curricular que prevê a retirada do ensino de filosofia do Ensino Fundamental ([CORREIO DO POVO, 2021](#)) e a ausência da renovação de convênio para financiamento da Orquestra Villa-Lobos¹⁰ ([O SUL, 2021](#)) – projeto de educação e cultura com inclusão social que funciona desde 1995 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos, na Vila Mapa. Das críticas neste início de mandato, destaca-se a falta de diálogo com a comunidade escolar. Ainda, a equipe da Smed visitou o Ceará em busca de exemplo para melhorar resultados relativos à aprendizagem dos estudantes ([PORTO ALEGRE, 2021](#)); tal movimento indicou a intenção de manutenção e aprofundamento de políticas de responsabilização docente, com instrumentalização das escolas com foco em indicadores provenientes das avaliações externas. No segundo ano de gestão, frente às fortes críticas, houve a troca da secretária municipal de educação, sob argumento de maior diálogo com as escolas. No entanto, ao que parece, havia a intenção de aprofundar uma concepção restrita de educação, que poderia impactar na gestão das escolas e na vida de suas comunidades. As manifestações das diretoras e vices ao questionário desta pesquisa apontam para um espaço de maior diálogo após a troca de secretária, mas reconhecem que não se traduziu em ações concretas. Soma-se a esse contexto a restrição, em abril de 2023, por parte da

¹⁰ Após a polêmica, no final de 2021 Prefeitura assinou Termo de Fomento com a Organização da Sociedade Civil Instituto Cultural São Francisco de Assis, resultando na retomada das atividades da Orquestra.

Prefeitura de Porto Alegre, referente à entrada de políticos e movimentos estudantis nas escolas; conforme a Smed/POA, o objetivo é controlar o acesso de pessoas na escola e estabelecer regras para conteúdos de palestras ([SUL21, 2023](#)). Em junho de 2023, José Paulo da Rosa assumiu como novo secretário de Educação de Porto Alegre após pedido de exoneração de Sônia Rosa devido à denúncia de compra de livros, computadores e kits pedagógicos que estavam sem uso nas escolas municipais ([PORTO ALEGRE, 2023](#)).

No site¹¹ da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, na aba “Histórico”, é possível ter acesso aos registros institucionais que situam as principais concepções e ações da mantenedora ao longo do tempo. No Quadro 4 destaco a década de 1990 em contraste com a década de 2010; cumpre esclarecer que os trechos que compõem o Quadro 4 foram transcritos do site institucional.

Quadro 4 – Histórico da rede municipal de Porto Alegre de acordo com o site institucional da Secretaria Municipal de Educação

Década de 1990	Década de 2010
[...] Em 1995 acontece o Congresso Constituinte construindo os <i>Princípios de Convivência, Gestão, Currículo e Avaliação, dentro do Projeto “Escola Cidadã: aprendizagem para Todos”</i> . No ano seguinte inicia a implantação da nova Organização Curricular por Ciclos de Formação. Neste sentido afirma o então Secretário de Educação José Clovis Azevedo: “Como alternativa à escola tradicional estamos implantando em Porto Alegre os Ciclos de Formação. <i>Uma nova organização do ensino que reorienta o funcionamento da instituição escolar, recriando os espaços e os tempos, estimulando novas práticas educativas, instituindo uma estrutura escolar que está produzindo novas referências, novos comportamentos e atitudes, novas posturas para a construção de uma cultura voltada para a inclusão, para a emancipação e para a construção de sujeitos sociais autônomos</i> ”.	A Smed trabalha com quatro <i>Eixos Prioritários: Gestão Educacional de Resultados, Conhecimento, Inclusão e Integralidade da Educação</i> . Tem como proposta um <i>planejamento articulado de ações pro-ativas que envolvam o aluno na sua integralidade, a construção do conhecimento em suas infinitas possibilidades de pensamento, a inclusão com a oferta de múltiplas e singulares condições para o crescimento e a aprendizagem de cada aluno</i> . [...] A busca pela excelência está sintetizada no trinômio Articular, Integrar e Qualificar, que investe na ampliação do atendimento a crianças, adolescentes e jovens; na realização de uma gestão articuladora e sustentável; na inclusão, no mais amplo sentido do conceito, nas ações que estimulem a produção de conhecimentos e, principalmente, na integralidade da educação, propondo uma oferta maior de <i>oportunidades complementares</i> de formação e enriquecimento curricular.

Fonte: [Site Institucional da Secretaria Municipal de Porto Alegre](#). Grifos da autora.

Na análise dos excertos pode-se perceber concepções distintas de educação que englobam ênfase (coletiva x individual), planejamento (participativo x estratégico) e fins do processo educativo (emancipação e construção de sujeitos sociais autônomos x gestão de resultados). Não se trata aqui de reforçar a dicotomia entre um campo e outro sem complexificar

¹¹ http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518. Acesso em: 28/03/2020.

o fenômeno, mas sim de dar visibilidade a projetos societários – logo, educacionais - em disputa.

Ao situar a problemática que é objeto da pesquisa, cabe também considerar a posição relativamente estável da rede municipal de educação na oferta da Educação Básica em Porto Alegre e da taxa de evasão no Ensino Fundamental - 0,2%, com manutenção do número de escolas', apesar do déficit de matrícula em creches públicas com 6.390 crianças aguardando vaga ([GAÚCHAZH, 2023](#)). Os dados referentes ao Ensino Médio na rede mostram, no entanto, que a taxa de evasão atinge 5,4% nesta etapa ([BRASIL, Censo Escolar, 2019](#)), embora pouca matrícula.

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa – Porto Alegre, 2019, 2020

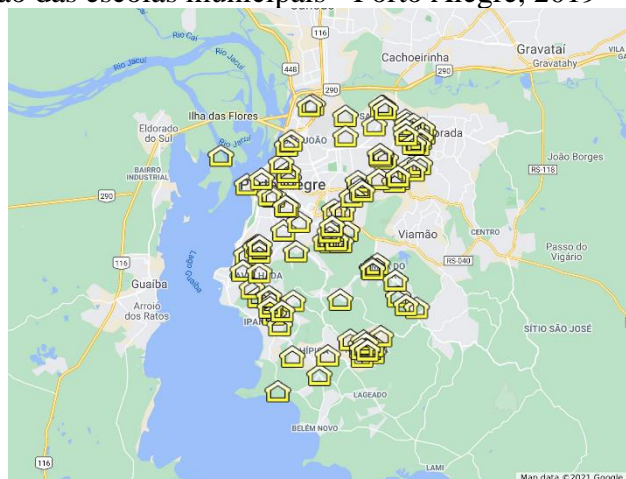
Dependência Administrativa	2019	2020
Federal	3.117	3.202
Estadual	116.769	110.770
Municipal	47.396	47.855
Privada conveniada sem fins lucrativos	21.291	21.064
Privada conveniada com fins lucrativos	878	779
Privada não conveniada sem fins lucrativos	12.919	13.793
Privada não conveniada com fins lucrativos	87.383	80.803
Total	289.753	278.264

Fonte: [Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2019, 2020.](#)

A Tabela 1 ilustra que a matrícula nas escolas municipais de Porto Alegre, em 2019, corresponde a 16,4% do total de 289.753 alunos, enquanto as escolas estaduais atendem a 40,2%, as federais 1,1% e as privadas 42,3%¹²; em 2020 as matrículas das escolas municipais corresponderam a 17,2% do total de alunos, das escolas estaduais a 39,8%, das federais 1,2% e das privadas 41,8%. No período, as matrículas nas escolas públicas tiveram um leve aumento e, nesse universo, cresceram as redes municipal e federal; as escolas estaduais tiveram um decréscimo. Na Imagem 1 é possível observar a localização das 98 escolas municipais de Porto Alegre e, na Tabela 2, a distribuição destas por região do Orçamento Participativo.

¹² Nacionalmente, a rede privada é responsável por, aproximadamente, 18% da oferta da Educação Básica.

Imagem 1 - Localização das escolas municipais - Porto Alegre, 2019



Fonte: [Google Maps](https://www.google.com/maps).

Tabela 2 - Distribuição das escolas municipais por região do Orçamento Participativo – Porto Alegre, 2019

REGIÕES DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO	EMEI	EMEF	CMET	EMEB	EMEM	TOTAL
Região 1 - Ilhas e Humaitá/Navegantes	4	1	0	0	0	5
Região 2 - Norte e Noroeste	5	4	0	1	0	10
Região 3 – Leste	0	3	0	0	0	3
Região 4 – Partenon	4	3	0	0	0	7
Região 5 - Glória, Cruzeiro e Cristal	2	4	0	0	1	7
Região 6 - Sul e Centro-Sul	5	9	0	0	0	14
Região 7 - Restinga e Extremo Sul	5	9	0	0	0	14
Região 8 – Centro	6	2	1	0	0	9
Região 9 - Lomba do Pinheiro	3	5	0	0	0	8
Região 10 - Eixo Baltazar e Nordeste	8	13	0	0	0	21
TOTAL	42	53	1	1	1	98

Legenda: EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil; EMEF – Escolas Municipais de Ensino Fundamental; CMET - Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores; EMEB – Escola Municipal de Educação Básica; EMEM – Escola Municipal de Ensino Médio.

Fonte: [Observa POA](#), [Site Institucional da Smed/POA](#) e [microdados do Censo Escolar \(BRASIL, 2019\)](#).

Das regiões do Orçamento Participativo constantes na Tabela 2, as regiões 2, 6, 7 e 10 concentram número de escolas municipais superior a dez em cada uma; ainda, mais de 60% das municipais de Porto Alegre estão localizadas nessas quatro regiões. Do universo, a oferta

educacional mais expressiva concentra-se nas escolas que atendem exclusivamente Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Com estas informações sobre a localização das escolas municipais de Porto Alegre, foi possível acessar mapas temáticos disponibilizados pelo [Observatório da Cidade de Porto Alegre](#), especialmente os que apresentam um retrato referente à vulnerabilidade social. O Observatório entende como vulnerabilidade situações de pobreza, especialmente ilustrando assentamentos irregulares e áreas de risco. Colocando em tela - em sobreposição - os mapas de vulnerabilidade e de localização das escolas, é possível destacar, por exemplo, as regiões 2, 4 e 10 (Tabela 2). Nestas regiões há, pelo mapa, clara situação de vulnerabilidade e concentram 38 das 98 escolas municipais. Assim, pode-se inferir que este é um indicador que precisa ser considerado para pensar o sistema educacional na/da cidade, sob pena das instituições seguirem (re)produzindo desigualdades através das políticas educacionais. Esta é uma problemática relevante para esta pesquisa, pois para compreender os resultados escolares dos estudantes e pensar políticas públicas que garantam o direito à educação na Cidade, torna-se indispensável atentar para a complexidade do fenômeno, entendendo-o como multifacetado e atravessado, também, pelas condições de vida dos sujeitos da escola.

Quanto à infraestrutura e condições materiais gerais das escolas municipais, conforme dados do Censo Escolar ([BRASIL, 2020](#)), 100% delas fornecem alimentação e 96% água filtrada. A totalidade das escolas possui serviços de água e energia via rede pública e conta com coleta de lixo periódica, uma escola não possui esgoto via rede pública. Ao acessar dados referentes às dependências, destaca-se que, embora todas as instituições possuam sanitário dentro do prédio - ainda que nem todos sejam acessíveis - e que a expressiva maioria delas possui cozinha (98%) e sala para diretora (99%), uma minoria tem sala para leitura (23%) e laboratório de ciências (33%); ademais, 19% das escolas não possuem biblioteca. Tocante à tecnologia, 100% das escolas declararam possuir internet e banda larga. Os dados sobre a infraestrutura das escolas da RME/POA nos dão algumas pistas quanto ao seu contexto material; contudo, a pesquisa agregou no Capítulo 4, de forma complementar, a análise de indicadores educacionais produzidos pelo INEP - adequação da formação docente, regularidade do corpo docente, esforço docente e indicador de esforço docente.

Na sequência, analiso as manifestações dos sujeitos coletivos implicados na RME/POA no período de outubro de 2019 até dezembro do mesmo ano, acerca do Projeto de Lei nº. 20/2019 ([CMPA, 2019](#)), discutindo as correlações de força em evidência na instituição da política de eleição de diretoras.

3.3 Correlações de força em evidência na Rede Municipal de Porto Alegre: o Projeto de Lei nº. 20/2019

Nesta seção me dedico a analisar as manifestações dos sujeitos coletivos – quais sejam: a Câmara Municipal de Porto Alegre (CMPA), a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (Smed/POA), o Conselho Municipal de Educação (CME/POA), a Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (Atempa) e o Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (Simpa) –, no período de outubro de 2019 até dezembro do mesmo ano, acerca do Projeto de Lei nº. 20/2019 ([CMPA, 2019](#)), atentando para correlações de força que se apresentam.

Recupero [Muller e Surel \(2002\)](#), que recorrendo ao termo em inglês, problematizam a polissemia da palavra política, destacando que o objeto de estudo do campo de conhecimento das políticas públicas refere-se às ações públicas, às *policies* (políticas). No entanto, a referência aos dois outros sentidos do termo - *politics*, que se refere ao “jogo político”, e *polity*, que trata do arranjo institucional - revelam dimensões que se cruzam às políticas públicas, visto que as *policies* são formuladas e implementadas no quadro de um sistema político e de determinadas relações políticas que delimitam seu campo de possibilidades.

Assim, a análise aqui realizada tem como objeto a *politics* – jogo político – que antecedeu a nova regulamentação (*policy*) para eleição de diretoras da RME/POA ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), tendo como referencial teórico as redefinições do papel do Estado que reorganizam as fronteiras entre o público e o privado. Tais redefinições são traduzidas, também, nas políticas públicas voltadas à Educação Básica, impactando o seu processo de democratização (PERONI, [2015](#), [2018](#)).

Para entendermos esse campo de disputas em Porto Alegre, parece ser pertinente esclarecer que a proposição da nova regulamentação sobre a gestão das escolas na RME se deu por parte do Executivo Municipal sem qualquer discussão com os sujeitos das escolas e suas comunidades. Ainda, contextualizarmos algumas políticas públicas educacionais colocadas pela gestão 2017-2020, estabelecidas na fronteira entre o público e o privado, que podem comprometer o princípio – e a vivência – da gestão democrática. Nessa perspectiva, valho-me de [Ball \(2014\)](#) ao discutir redes – sujeitos em relação, neoliberalismo e mobilidades políticas – quando trata, também, da correlação de forças no processo democrático, colocando em pauta os projetos societários em disputa. Sobretudo, aborda a questão das políticas públicas educacionais no neoliberalismo. Para [Ball \(2014\)](#), o neoliberalismo precisa ser contextualizado, visto que se trata de um conjunto complexo de práticas organizadas em torno da noção de “mercado”.

A análise desse campo de disputas precisa considerar arranjos organizacionais e sistemas de poder que implicam em negociação entre os sujeitos. Nesse sentido, no intuito de analisar as manifestações dos sujeitos coletivos – CMPA, CME/POA, Smed/POA, Atempa e Simpa – acerca do Projeto de Lei nº. 20/2019 ([CMPA, 2019](#)), que afeta a gestão escolar e, particularmente, a eleição de diretoras na RME/POA e de discutir as correlações de força em evidência, inicialmente, realizei contextualização do governo de Nelson Marchezan Junior (2017-2020) no campo educacional e uma busca nos sites institucionais dos sujeitos coletivos por notícias e documentos públicos sobre a temática no período de outubro a dezembro de 2019. Cumpre esclarecer que a escolha dos referidos sujeitos coletivos levou em conta o CME/POA e a Smed/POA como instituições que compõem o Sistema Municipal de Educação, a CMPA por se constituir em lócus formal das disputas acerca do Projeto de Lei nº. 20/2019 ([CMPA, 2019](#)), a Atempa e o Simpa por desde as eleições transcorridas em 2016 apresentarem-se como oposição ao projeto que veio a ser eleito para a Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Estes últimos sujeitos estiveram em embates claros nas falas do Prefeito Nelson Marchezan Júnior.

Para a busca e seleção dos documentos objeto desta análise, considerei como recorte temporal a data de apresentação do Projeto de Lei pelo Executivo Municipal até sua aprovação pela Câmara de Vereadores, ou seja, o curto período de outubro a dezembro de 2019. Na Imagem 2 indico, os principais movimentos ocorridos até a aprovação da nova regulamentação.

Imagem 2 - Do Projeto de Lei à aprovação da nova regulamentação



Após a busca nos sites institucionais, constituíram-se objeto de análise apenas 19 documentos¹³, assim caracterizados: uma notícia do site da Smed; um ofício do CME/POA; um destaque no site da Atempa; uma notícia no site e um ofício do Simpa; 13 emendas ao PL e uma notícia divulgada pela CMPA. Na sequência, faço a análise e as principais considerações em quatro subseções: (3.3.1.) A gestão de Nelson Marchezan Junior no campo educacional; (3.3.2.) Das notícias e ofícios: sujeitos coletivos e suas manifestações; (3.3.3.) Das 13 emendas: as disputas; e, por fim, as principais considerações em (3.3.4.) Do embate às fissuras.

3.3.1 As ações da gestão de Nelson Marchezan Junior (2017-2020) em consonância com a perspectiva da Lei n.º 12.659/2020

Em estudo sobre a Universidade Aberta de Porto Alegre, [Bernardi, Borowsky, Montano e Susin \(2017\)](#) discorrem sobre conteúdo, sujeitos e rede de apoiadores, defensores das teorias liberais do capital humano e do empreendedorismo, com destaque para as estratégias do governo Nelson Marchezan Junior (2017-2020) (PSDB) em Porto Alegre. De acordo com as autoras, as propostas da referida gestão municipal eram pautadas pela lógica da administração gerencial voltada ao mercado, com desresponsabilização do Estado. Citam que, dentre os programas propostos para a educação, havia objetivos para o Ensino Fundamental, com ênfase no aumento das notas da avaliação obtidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sem indicar as formas de promover esse resultado; com foco na avaliação externa, ficaram em segundo plano os investimentos e a valorização do processo de ensino-aprendizagem ([BERNARDI, BOROWSKY, MONTANO, SUSIN, 2017](#)).

Ao analisarem o estudo “Avaliação da eficiência e da eficácia da rede municipal de ensino fundamental de Porto Alegre” do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul ([TCE-RS, 2016](#)) sobre a RME/POA – que apontava como solução aos problemas encontrados a necessidade de qualificar o processo seletivo para professoras, aumentar e melhorar a qualificação das diretoras com avaliação periódica e bonificação por melhor desempenho, [Scherer e Saraiva \(2019\)](#) têm como uma de suas conclusões que o discurso “alegramente técnico” presente no relatório vinha ao encontro da agenda da gestão da Prefeitura de Porto Alegre (2017-2020). Gestão esta que, de acordo com os pesquisadores, destacava o baixo rendimento dos alunos da RME nas avaliações em larga escala, inclusive usando isto como justificativa para impor alterações na organização pedagógica das escolas ([SCHERER,](#)

¹³ As treze emendas e os dois ofícios estão disponíveis para leitura em <https://drive.google.com/drive/folders/1iEDGBzh3TUOB3y5QS2lkmL1IhudBjNPq?usp=sharing>.

[SARAIVA, 2019](#)). Também tendo como foco de análise o mesmo relatório produzido pelo TCE/RS, [Barcellos \(2017\)](#) destaca a ênfase dos autores na performance das professoras a partir de uma lógica capitalista. Sobretudo, entende o estudo em questão como uma ameaça aos fundamentos da democracia escolar, considerando-o como “apologia de uma educação produtivista, utilitária, típica do neoliberalismo” ([BARCELLOS, 2017, p. 176](#)).

Nesta trilha, com o apoio do [Instituto Jama](#), o [Instituto Lumiar](#) firmou parceria com a Smed/POA para utilização, em 2020, da metodologia Lumiar baseada no ensino de competências através de projetos. Quatro escolas da RME/POA foram, inicialmente, contempladas. Ainda em 2020, como uma das políticas para enfrentamento da pandemia, a RME/POA iniciou a implantação da plataforma CórTEX nas escolas municipais de Ensino Fundamental. Conforme relatos obtidos em conversas eventuais com professoras da rede, a utilização da plataforma criou desconforto pelo compartilhamento – sem diálogo – de seus planejamentos didáticos e, de certo modo, pela negação dessas profissionais como corpo técnico qualificado visto o controle externo sobre o seu trabalho. De acordo com informações divulgadas na [Revista da Atempa](#) (2020), a justificativa apresentada pelo Executivo Municipal para adoção dessa ferramenta foi de proporcionar interação entre pais, estudantes e professoras durante o ensino remoto e após a retomada das atividades presenciais. A Atempa destacou que o CórTEX foi custeado por doação dos empresários Jorge Gerdau Johannpeter e Klaus Gerdau Johannpeter e que a ferramenta havia se mostrado inadequada à realidade das comunidades escolares, pois não tinham acesso gratuito à internet e a rede de dados era necessária para uso da tecnologia. Segundo a Atempa, o CórTEX restringe a comunicação entre docentes, estudantes e familiares, que antes ocorria pelas diversas redes sociais, e impõe um fluxo de informações digitais com controle externo às escolas. Além disso, cabe mencionar que, a partir do ano letivo de 2021, a plataforma tem sido utilizada apenas para controle de frequência de estudantes e docentes; no entanto cabe acompanhamento visto que há intenção, por parte do executivo municipal de ampliar a utilização da plataforma para registro de avaliações, planos de ensino, matrículas, entre outros processos ([PORTO ALEGRE, 2022](#)).

É possível observar a inserção da razão mercantil nas políticas educacionais, reorientando a relação entre público e privado, onde este acaba interferindo no conteúdo da educação pública, seja no currículo, na gestão e/ou na organização escolar a partir do estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada e na secundarização das condições dos trabalhadores da educação, como haviam indicado [Peroni \(2013\)](#) e [Paro \(2015\)](#).

3.3.2 Das notícias e ofícios: sujeitos coletivos e suas manifestações

A apresentação do Projeto de Lei nº 20/2019 ([CMPA, 2019](#)) na Câmara de Vereadores de Porto Alegre deu visibilidade às disputas no campo educacional, especialmente tocante à gestão das escolas da rede municipal. No Quadro 5, identifiquei as datas de publicação, os sujeitos coletivos e as manchetes das notícias.

Quadro 5 - Síntese das notícias publicadas sobre o PL nº 20/2019, de outubro a dezembro/2019

Data de publicação	Sujeitos coletivos	Manchetes
04/10/2019	Smed	Projeto amplia decisão de pais em eleição de diretores de escolas (PORTO ALEGRE, 2019)
04/10/2019	Simpa	Marchezan e Smed atacam a gestão democrática nas escolas (SIMPA, 2019)
10/10/2019	Atempa	Eleições de diretores/as – triênio 2019/2022 (ATEMPA, 2019)
14/10/2019	CMPA	Projeto altera regras para eleição de diretor de escola (CMPA, 2019)

Fonte: Sites institucionais.

As quatro notícias do Quadro 5 foram publicadas na primeira quinzena de outubro, logo após o Executivo Municipal apresentar o Projeto na Câmara de Vereadores de Porto Alegre. Nas manchetes são evidenciados posicionamentos distintos entre Smed e Simpa. De um lado, o anúncio de ampliação da participação dos pais nas eleições para diretoras escolares; de outro, o entendimento de que o Projeto atacava a gestão democrática das escolas.

Na notícia do site institucional da Smed foi publicado um quadro informando as principais alterações propostas acerca da legislação. Este quadro acompanhou o documento sobre o Projeto de Lei encaminhado para o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. Das mudanças propostas naquele momento, o Simpa pôs foco na manutenção das diretoras de escola nos cargos com base no Ideb, argumentando desconhecimento da Smed quanto à realidade das escolas e ausência de formação adequada.

Na notícia publicada pela Atempa há referência ao Projeto apresentado ao Legislativo, citando que se tratava de uma nova política de regulação, responsabilização e punição das direções eleitas que desrespeitava a gestão democrática. Ainda, informava as deliberações em assembleia, apresentando um cronograma unificado de realização das eleições, visto que a Smed havia se isentado desta ação, diferentemente de anos anteriores.

A CMPA, por sua vez, publicou notícia onde apresentou as alterações propostas nas regras para eleição de diretoras, declarando que em caso de aprovação a Lei nº 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)) seria revogada. Ao final da matéria, destacou a justificativa do Executivo quanto à ampliação da participação dos pais na eleição para diretoras, à

aprendizagem como centro da escola, ao fortalecimento do papel das diretoras e ao engajamento dos pais. Tal manifestação não atribuiu qualificativos para avaliar o conteúdo do Projeto, todavia reiterou os “avanços” proclamados pela mantenedora da RME.

Embora tenha sido recorrente a propaganda acerca de uma maior participação das famílias na escola, resultando em poder de decisão, uma questão ficou latente: participação e poder de decisão em relação a que? Afinal, em outubro de 2019, a Smed propunha a ampliação da decisão dos pais em eleição de diretoras de escolas, mas em setembro de 2020, afirmava que não são os pais que decidem quando as aulas voltam ([PORTO ALEGRE, 2020](#)). Tal postura nos remete à instrumentalização da participação dos pais numa racionalidade que limita e conforma a construção de um projeto da escola.

Quanto aos ofícios, foram analisados os de nº 101/2019 de 03/10/2019 do Simpa e de nº 83/2019 de 08/10/2019 do CME/POA. O primeiro, remetido ao CME/POA, fez uma consulta questionando sobre os prazos, a responsabilidade de chamada para início do processo eleitoral nas escolas da RME/POA e se havia conhecimento de ações da Smed nesse sentido. O segundo contém a resposta do CME/POA à consulta realizada pelo Simpa. O CME/POA, apoiado na legislação vigente na época ([Lei n.º 7.365/1993](#), [Decreto n.º 11.295](#)), esclareceu que os Conselhos Escolares deveriam convocar assembleias dos segmentos na primeira quinzena de outubro para constituir Comissão Eleitoral, responsável pelo pleito. Ainda, o CME/POA informou solicitação feita à Smed/POA quanto à orientação do processo eleitoral e que não foi atendida. Contudo, o CME/POA emitiu uma manifestação sobre a eleição de diretoras e vice-diretoras nas escolas da RME/POA ([CME/POA, 2019](#)), fundamentado na legislação e em referenciais do campo, pela garantia das eleições em conformidade com a Lei n.º 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)), assegurando o exercício da gestão democrática nas escolas.

As manifestações destes sujeitos coletivos demarcam posições distintas. Simpa, Atempa e CME/POA atentam para a possibilidade de priorização da regulação do espaço público – no caso, as escolas da RME/POA – por uma gestão gerencial, desvinculada de processos democráticos. De acordo com Peroni ([2015](#), [2018](#)), iniciativas deste tipo podem constituir uma estratégia de retirada do Estado da gestão, da execução e do conteúdo da política pública. A Smed proclamou as supostas vantagens em caso de aprovação do Projeto e a CMPA/POA reproduziu tal narrativa.

3.3.3 Das 13 emendas: as disputas

Os diferentes posicionamentos e interesses também foram percebidos no trâmite do referido Projeto na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, pois foram apresentadas, ao todo, 13 emendas e quatro subemendas visando alterações no texto original.

Dos 33 artigos constantes do PL nº. 20/2019 ([CMPA, 2019](#)), 16 foram objeto de emendas e/ou subemendas. Os embates concentraram-se nos seguintes aspectos: proporcionalidade dos votos; idade dos votantes; duração e recondução do mandato; resultados das eleições transcorridas em 2019; inscrição uninominal X chapa; tempo de exercício na rede e na escola; prazo para impugnação; critério para considerar Ideb; e prazo do edital. Das 13 emendas apresentadas, 11 foram aprovadas integralmente e uma parcialmente. Cumpre destacar que algumas emendas visavam alterações em mais de um artigo.

A emenda nº 01 – e suas quatro subemendas – propôs a alteração de quatro artigos do PL nº 20/2019 ([CMPA, 2019](#)): 17, 30, 32 e 33. Os artigos de nº 30, 32 e 33 tinham como conteúdo a prorrogação dos mandatos das direções até novas eleições e a garantia de mandato para as direções eleitas em 2019, antes da aprovação da nova Lei. As emendas 04, 06 e 12 trataram da mesma questão. Na nova Lei ficaram assegurados os mandatos das direções eleitas em 2019 com previsão de novo pleito, de acordo com as novas regras, no caso do Conselho Escolar assim deliberar.

Em evidência, além da disputa acerca dos resultados das eleições transcorridas em 2019, estava o peso de cada segmento de eleitores. Assim, o artigo 17 foi alvo de três emendas, duas delas aprovadas: 08 e 11. No texto do PL, a proporção no colégio eleitoral era de 50% para os pais ou responsáveis, 20% para os alunos e 30% para as professoras e funcionárias; não havia distinção em relação às escolas com um número de professoras e funcionárias superior ao de pais e alunos. Com as emendas 08 e 11 aprovadas, a regra geral estabelecida foi de 50% para pais e/ou responsáveis, 15% para alunos e 35% para professoras e funcionárias; na hipótese da escola ter um número maior de profissionais do que de pais e alunos¹⁴, a composição ficou assim distribuída: 55% para pais e alunos, 45% para professoras e funcionárias.

Já a emenda 05 propôs a mudança de eleição uninominal para chapa, colocando em xeque oito artigos – 2º, 5º, 7º, 13º, 14, 18, 19, 20. Tendo sido aprovada a eleição por chapa, os demais artigos sofreram ajustes pontuais, adequando-se. Quanto à emenda 09, houve mudança de “fazer” por “solicitar” impugnação – art. 5º; e, a emenda 13, no art. 31, amplia de 30 para 90 dias o prazo para publicação do edital para o primeiro processo eleitoral.

¹⁴ Hoje não há escola com este perfil, sugerindo que esta situação dificilmente ocorrerá.

No Quadro 6, apresento a síntese de oito emendas que, no meu entendimento, compuseram um campo de disputa mais substantivo. Considerando esse critério, a emenda 05 aparece parcialmente.

Quadro 6 – Síntese das emendas e subemendas apresentadas ao Projeto de Lei nº 20/2019

Emenda	Art.	Proposta original - PL nº. 20/2019	Emenda	Texto aprovado - Lei nº. 12.659/20
01	17	-	Proporcionalidade de 70% dos votos para o segmento pais e 30% para o segmento membros do magistério e servidores.	Escolas sem representação de pais com direito a voto ou com número inferior ao de professores: proporcionalidade de 55% para pais e alunos e de 45% para membros do magistério e servidores.
02	16	Terão direito de voto na eleição: alunos maiores de dez anos.	Terão direito de voto na eleição: alunos maiores de 12 anos.	Terão direito de voto na eleição: alunos maiores de 12 anos.
03	22	A administração será de quatro anos , permitidas até duas reconduções.	O período de administração será de cinco anos , sendo permitidas até duas reconduções.	O período de administração será de quatro anos , sendo permitidas até duas reconduções.
05	2º.	-	O candidato deve qualificar-se e obter aprovação em curso ofertado e coordenado pela Smed, com carga horária de 40h , anterior ao processo eleitoral.	O candidato deve qualificar-se e obter aprovação em curso ofertado e coordenado pela Smed, com carga horária de 40h , anterior ao processo eleitoral.
	5º.	A inscrição individual para a função de Diretor.	A inscrição por chapa para os cargos de diretor e vice(s)-diretor(es).	A inscrição por chapa para os cargos de Diretor e Vice-Diretores.
07	4º.	Critério: tempo mínimo de nove anos de exercício de magistério municipal , e que tenha, pelo menos, 18 meses de atividade na escola , em tempo imediatamente anterior à eleição.	Critério: tempo mínimo de seis anos de exercício de magistério municipal , e que tenha, pelo menos, 12 meses de atividade na escola , em tempo imediatamente anterior à eleição.	Critério: tempo mínimo de seis anos de exercício de magistério municipal , e que tenha, pelo menos, 12 meses de atividade na escola , em tempo imediatamente anterior à eleição.
08	17	-	Escolas sem representação de pais com direito a voto ou com número inferior ao de professores: proporcionalidade de 55% para pais e alunos e 45% para membros do magistério e servidores.	Escolas sem representação de pais com direito a voto ou com número inferior ao de professores: proporcionalidade de 55% para pais e alunos e 45% para membros do magistério e servidores.
10	22	-	O disposto nos incs. do § 1º deste artigo não serão aplicados às unidades escolares que, durante mais de 70% do ano letivo , não contaram com o mínimo 80% da lotação dos professores em efetivo exercício da docência.	O disposto nos incs. do § 1º deste artigo não será aplicado às unidades escolares que, durante mais de 70% do período letivo , não contaram com o mínimo de 80% da lotação de professores em efetivo exercício da docência.
11	17	Resultado final: proporcionalidade de 50% dos votos para os pais, 20% para os alunos e 30% para os membros do magistério e servidores.	Resultado final: proporcionalidade de 50% segmento pais, 35% o segmento membros do magistério e funcionários, 15% segmento de alunos maiores de 12 anos.	Resultado final: proporcionalidade de 50% segmento pais, de 35% segmento membros do magistério e servidores, 15% para o segmento alunos maiores de 12 anos.

Fonte: CMPA, 2019; PORTO ALEGRE, 2020. Grifos meus. Em destaque as emendas aprovadas.

Quanto à manutenção na função, houve inclusão textual referente à vinculação da gestão ao resultado da escola no Ideb; com a aprovação da emenda 10, há a especificação de critério para tal: no mínimo, a escola precisa contar com 80% de professores em efetivo exercício em pelo menos 70% do ano letivo. Também, a emenda 02 aumentou a idade mínima para votação (de dez para 12 anos) e a emenda 07 reduziu o tempo de exercício no magistério municipal (de nove para seis anos) e na escola (de 18 para 12 meses). A única emenda rejeitada integralmente propunha alteração do artigo 22, aumentando a duração do mandato de quatro para cinco anos, com duas reconduções permitidas.

A gestão da escola pública foi a tônica do debate – ou do embate. Porto Alegre que outrora foi lócus de democracia participativa e que, ainda hoje, é referência mundial por seu projeto Escola Cidadã, teve aprovado o PL n.º. 20/2019 ([CMPA, 2019](#)) em dezembro de 2019 e a nova regulamentação sancionada em janeiro de 2020.

A gestão democrática, que aos poucos foi esvaziada de sentido na RME/POA, não raramente, é considerada empecilho para resultados mais eficientes. Como aponta [Pires \(2018\)](#), quando o controle da educação passa a ser coletivo – gestão democrática – e não mais individual, as finalidades educacionais deixam de ser subordinadas às de valorização do capital. A competição entre os estudantes, a premiação ou punição pelo desempenho das instituições podem atacar a autonomia e o poder da escola e dos seus sujeitos.

3.3.4 Do embate às fissuras

[Lima \(2014\)](#) e [Peroni \(2018\)](#) chamam a atenção para o contexto de correlação de forças implicado nas políticas educativas, especialmente no que se refere à gestão democrática. Daí decorre a relevância de conhecermos os sujeitos coletivos e suas relações, compreendendo o conteúdo de suas propostas e/ou manifestações.

De acordo com Muller ([2006, apud FARENZENA, 2016](#)), as políticas públicas podem configurar processos através dos quais são elaboradas as “representações” que uma sociedade constrói para “compreender e agir sobre o real”. Sendo assim, o estudo de políticas públicas requer a análise das regras institucionais, do jogo político e dos conteúdos das políticas públicas.

O jogo político em Porto Alegre trouxe à tona o conflito entre democracia e gerencialismo ([LIMA, 2014](#)); no Projeto de Lei n.º. 20/2019 ([CMPA, 2019](#)) este último pareceu preponderar. As mudanças propostas e aprovadas não contemplaram a substância do projeto, mesmo as alterações elencadas pelos vereadores mais progressistas ficaram conformadas com

a racionalidade do PL. Ao que parece, não há uma destruição de formalidades processuais da democracia, mas um maior distanciamento decorrente do gerencialismo.

A RME/POA conta com instituições que foram concebidas no período pós-redemocratização, que se fortaleceram como espaços de mediação de conflito, de discussão, de participação e de deliberação coletiva. Tais instituições, as escolas e suas comunidades, encontram-se na berlinda nesse tempo de alavancada neoliberal e neoconservadora, na contramão de uma gestão procedimentalista e/ou técnica-racional, pautada por regras heterônomas ([LIMA, 2014](#)).

As emendas aprovadas, mesmo que não tenham incorporado as disputas substantivas protagonizadas pela Atempa e pelo Simpa, permitiram algumas fissuras – ainda que pequenas – na proposta original como, por exemplo, a composição do colégio eleitoral, o critério para aplicação da métrica relativa ao Ideb e o respeito às decisões dos Conselhos Escolares quanto à realização das eleições antes de aprovada a nova regulamentação. Todavia, uma das emendas permitiu postergar o exercício de participação no pleito pelos estudantes, alterando a idade mínima para votar de 10 para 12 anos.

Do Projeto de Lei à sanção do texto aprovado, foram três meses. Houve um aligeiramento do processo? Sim e não são respostas possíveis e bem razoáveis. **Sim**, não houve discussão (suficiente?) com os profissionais da educação nem com as comunidades escolares; também as instituições – sindicatos e CME/POA – não foram chamadas a pensar junto e construir a proposta; pesquisadores da área não foram ouvidos. Na urgência do resultado se abdicou do processo qualificado. Ora, pois, o processo não seria uma parte (importante!) do resultado? **Não**, os trâmites ocorreram dentro da legalidade, observando-se os prazos e protocolos acordados na prática da democracia representativa. O grande jogo político parece ser o da entrega de responsabilidades para a sociedade desorganizada, atomizada, sem um claro projeto de mundo; cria-se um campo de disputa que limita e conforma a própria disputa. Da mesma forma, a escola!

Aprovada, a Lei n.º 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) revogou a Lei n.º 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)), que determinava paridade entre os segmentos. Assim, na seção 3.4., apresento a descrição da Lei n.º 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)).

3.4 A Lei n.º 12.659/2020: uma síntese da nova regulamentação da eleição de diretoras

A Lei n.º 12.659, de 8 de janeiro de 2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) dispõe sobre a gestão do ensino público das escolas da RME/POA, modificando a eleição para a direção das escolas. O documento legal conta com 34 artigos que englobam disposições gerais, processo eleitoral, inscrição para concorrer à eleição de diretora, comissão eleitoral, colégio eleitoral, resultado da eleição, período de administração, vacância, destituição e disposições transitórias. Detenho-me aqui na descrição da Lei n.º 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), com maior destaque aos artigos cujo conteúdo é relevante para as análises realizadas nessa Tese. Cumpro esclarecer que, na sequência (3.5), apresento um exercício de comparação entre a Lei n.º 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) e a Lei n.º 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)), com análise mais substancial.

Em seu artigo 1º a Lei n.º 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) anuncia que a escolha da diretora será através de eleição direta pela comunidade escolar e expressa as atribuições das diretoras de escolas municipais, que, em síntese, são: cumprir e fazer cumprir determinações, normas, diretrizes superiores e legislação; gerenciar a escola com vistas ao resultado da aprendizagem; coordenar a elaboração, a execução e a avaliação do Plano Anual da escola; representar a escola; coordenar, em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Administrativo-Financeiro-Pedagógico da escola; coordenar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola; gerenciar o quadro de recursos humanos da escola de acordo com as orientações da mantenedora; divulgar a movimentação financeira; estabelecer e divulgar metas anuais de aprendizagem; garantir a aplicação das avaliações; apresentar ao Conselho Escolar e à comunidade escolar os resultados do desempenho dos alunos; apresentar à Smed e à comunidade escolar a avaliação do cumprimento das metas; manter atualizado o tombamento dos bens públicos; dar conhecimento à comunidade escolar acerca das diretrizes e das normas do Sistema Municipal de Ensino; e resguardar a segurança e a integridade dos alunos. Tais atribuições estão inseridas, seja pelo próprio vocabulário de empresa ou pela ausência de referência mais democrática de gestão, numa perspectiva gerencialista.

Na sequência, o artigo 2º determina a eleição por chapa – diretora e vice(s) -, define comunidade escolar, estabelece como critério para candidatura qualificação e aprovação em curso de 40 horas ofertado e coordenado pela Smed, e informa que no caso de existir mais de

uma vice-diretora, deverá ser definido quem será a substituta legal. O artigo 3º veda a participação no pleito às pessoas externas à comunidade.

Como requisitos para poder candidatar-se à função de diretora, a Lei, em seu artigo 4º, determina que a profissional deve ser membro do magistério municipal estável, com no mínimo seis anos de exercício e ter 12 meses de trabalho na escola em que pretende concorrer. Ainda, para exercer a função gratificada de diretora, a candidata precisa ter curso superior e carga horária de trabalho de 40 horas semanais; no caso das escolas de Educação Infantil, as profissionais devem ter graduação em Pedagogia ou outra licenciatura e pós-graduação em Educação Infantil.

O artigo 5º orienta a inscrição por chapa, a dar-se até 15 dias após o edital, relacionando os documentos a serem apresentados, incluindo o plano de gestão. Do artigo 6º ao 13, o conteúdo diz respeito à comissão eleitoral, prevendo competências, composição paritária, comunidade com direito a voto, apuração, registros, homologação do resultado e posse.

No artigo 14, há a reunião dos critérios para candidatura à função de diretora, já anunciados em artigos anteriores. E, no artigo 15, as atribuições das vice-diretoras:

I - participar na elaboração, na execução e na avaliação do Plano Global da Escola; II - assessorar o Diretor no desempenho de suas atribuições; III - substituir o Diretor, em sua ausência ou impedimento, desempenhando todas as suas atribuições; IV - elaborar, juntamente com o Diretor, o Plano de Ação das Atividades Desenvolvidas na Escola, a partir da contribuição dos responsáveis pelas diversas áreas; V - acompanhar a elaboração dos Planos Setoriais da Escola; VI - participar da distribuição e do adequado aproveitamento dos recursos humanos, técnicos e institucionais; VII - proceder ao controle qualitativo e quantitativo do patrimônio da escola; VIII - organizar o horário escolar, juntamente com o Coordenador Pedagógico; IX - acompanhar as operações relacionadas às atividades administrativas e de serviços gerais; X - participar de reuniões promovidas pela escola em outros órgãos educacionais e em atividades da comunidade, quando designado pelo Diretor; XI - participar do planejamento de formação dos servidores da escola; XII - quando impossibilitado o Diretor, assinar documentação de efetividade, vida escolar e documentos relativos às despesas da escola; XIII - informar sobre realizações e ocorrências da escola a quem de direito; XIV - propor a realização de estudos especiais tendentes à melhoria do currículo, da organização e do funcionamento da escola; e XV - exercer outras atividades pertinentes que lhe forem delegadas ([PORTO ALEGRE, 2020, Art. 15](#)).

Se, de um lado as atribuições das diretoras estão colocadas numa perspectiva mais gerencialista, de liderança unipessoal, as funções das vice-diretoras giram em torno de uma espécie de assessoria da diretora, com foco em tarefas administrativas e burocráticas.

O artigo 16 trata do colégio eleitoral e o 17 do resultado do pleito, disciplinando a proporcionalidade a ser considerada no resultado final da eleição. Pela Lei nº. 12.659/2020

([PORTO ALEGRE, 2020](#)), na definição do resultado final está prevista a proporcionalidade de 50% dos votos para o segmento pais, de 35% para membros do magistério e servidores e de 15% para os estudantes maiores de 12 anos; para as escolas sem representação de pais com direito a voto ou caso do número pais seja inferior ao de professores, será respeitada a proporcionalidade de 55% para pais e estudantes e de 45% para membros do magistério e servidores.

No artigo 18 há a orientação de referendo em caso de chapa única; o artigo 19 trata da eleição com duas ou mais chapas e disciplina o segundo turno; e, o artigo 20 dos prazos e outros detalhes para pleito, resultado e posse.

Quanto à administração da escola, os artigos 21 e 22, referem-se à composição da equipe diretiva – diretora, vice-diretoras, secretária da escola e coordenadora pedagógica – e ao período de administração, respectivamente. O período de administração da diretora será de quatro anos, sendo permitidas até duas reconduções consecutivas;

Concernente ao artigo 21, há referência ao trabalho da equipe diretiva ser conjunto com o Conselho Escolar, o que, de certa forma, o reconhece como órgão colegiado gestor. Quanto ao período de administração – artigo 22 – admite-se que uma diretora eleita possa ficar por até 12 anos consecutivos frente à gestão da escola; se de um lado a experiência e o tempo para desenvolver projetos e práticas que demandem dinâmicas mais robustas se apresentam como um aspecto positivo, de outro é preciso dar-nos conta de que a democratização da escola depende de relações contextuais ([SILVEIRA, 2015](#)) e que a alternância no poder nas funções de direção de direção pode constituir-se em mecanismo de experimentar a democracia, evitando clientelismo e patrimonialismo na escola pública ([MORAES, 2016](#); [MARQUES, 2017](#)).

Ainda no artigo 22, há a previsão de abreviatura do mandato no caso de resultados insatisfatórios na aprendizagem, medidos exclusivamente pelo Ideb – pelo que importa referir que o Ideb mensura desempenho e não aprendizagem:

§ 1º Nas unidades em que houver Ensino Fundamental e o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) não for igual ou superior a 7 (sete), o período de administração poderá ser abreviado em razão de resultados insatisfatórios na aprendizagem, conforme o que segue:

I - se a média da proficiência geral da unidade escolar, apurada a partir do somatório das competências testadas, não for pelo menos 2% (dois por cento) maior do que as do resultado anual da avaliação oficial imediatamente anterior, o Conselho Escolar

deverá, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, convocar referendo para confirmar ou não o mandato do atual diretor;

II - nos anos em que houver divulgação dos resultados do Ideb, a média referida no inc. I do § 1º deste artigo será apurada com base nos resultados de proficiência divulgados por essa avaliação; e

III - se o mandato do diretor não for referendado pela maioria simples do colégio eleitoral ou se, por 2 (duas) avaliações oficiais anuais consecutivas, o resultado a que se refere o inc. II do § 1º deste artigo não for alcançado, o Conselho Escolar, no prazo de 90 (noventa) dias, contados da promulgação do resultado do referendo ou da divulgação da avaliação oficial, deverá convocar novas eleições, nos termos desta Lei, encerrando-se o mandato do diretor com a posse do novo diretor eleito ([PORTO ALEGRE, 2020, Art. 22, § 1º](#)).

As escolas que durante mais de 70% do ano letivo não contarem com o mínimo de 80% da lotação de professores em efetivo exercício, estarão isentas do disposto nos incisos do § 1º. Mesmo que considere certa responsabilidade da mantenedora em relação aos recursos humanos e, por conseguinte, ao bom funcionamento da escola, parece haver uma excessiva responsabilização das diretoras, ignorando inclusive concepções de educação e aprendizagem mais abrangentes. Sobretudo, uma indiferença em relação às condições de vida dos estudantes e de trabalho das profissionais, visto que estudos têm mostrado que, quando controlado o nível socioeconômico dos primeiros, os fatores intraescolar e extraescolar podem possuir associações estatisticamente significativas em relação aos resultados dos alunos ([OLIVEIRA, CARVALHO, 2018](#); [SILVA, 2018](#); [OLIVEIRA, 2016](#)). Em estudo sobre as competências e as atribuições das diretoras escolares, [Souza, Oliveira e Carvalho \(2023\)](#) notam a centralização da cobrança de resultados sobre essas profissionais e demais docentes, bem como pequena preocupação com o processo pedagógico.

Os artigos 23 ao 26 tratam dos casos de vacância da função; o artigo 27 dos procedimentos de destituição, com previsão de deliberação em assembleia geral da comunidade escolar mediante requerimento encaminhado ao Conselho Escolar, com assinatura de, no mínimo, 30% dos membros de cada segmento da comunidade escolar ou de 50% dos membros do segmento pais; o artigo 28 se refere aos casos omissos; o artigo 29 da designação das diretoras e da possibilidade de realizar eleição sob regramento anterior ou prorrogar os mandatos até eleição pela nova Lei. O artigo 31 determina que nas escolas que optem pela prorrogação dos mandatos, o primeiro processo eleitoral em consonância com a nova Lei deverá ser publicado em até 90 noventa dias, contados da data de publicação. O artigo 32 assegura o

mandato nas escolas que realizaram pleito em 2019; o artigo 33 menciona que a Lei entra em vigor na data de publicação e o artigo 34 revoga a Lei anterior que disciplinava o pleito.

A literatura tem mostrado que as formas de provimento democráticas da direção escolar parecem perder força, visto que a ênfase tem recaído sobre a utilização de modelos menos democráticos – como o caso da RME/POA – que priorizam uma dita face técnica e/ou a vinculação política e eleitoral da diretora escolar com o governo vigente e, por isso, a necessidade da existência de legislação que regulamente a gestão democrática, evitando um possível emparelhamento desse conceito à eleição de diretoras ([SOUZA, 2019](#); [ESQUINSANI, 2016](#)). Nesse sentido, o ordenamento legal, ao contemplar a integralidade do conceito, pode suscitar uma série de estratégias que assumam a materialidade no contexto das instituições escolares.

A seguir, um exercício de comparação e análise dos textos da Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) e da Lei nº 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)), buscando compreender as permanências e mudanças na regulamentação referente à eleição de diretoras na RME/POA.

3.5 Eleição direta para diretoras na rede municipal de Porto Alegre: permanências e mudanças implicadas no jogo político

A Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) revogou a Lei nº 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)), alterando a eleição de diretoras na RME/POA. No jogo político ficaram em evidência as disputas acerca das concepções de gestão escolar, resultando em permanências e mudanças que possivelmente interferiram no cotidiano das instituições municipais. No Quadro 7 exponho a apreciação comparativa dos dois textos utilizando as seguintes categorias analíticas: função, formação da diretora e vice, bem como requisitos para candidatarem-se à função; e provimento da função – votação, duração do mandato, destituição.

Quadro 7 - Lei nº 7.365/1993 e Lei nº 12.659/2020: permanências e mudanças

Categorias analisadas		Lei nº 7.365/1993	Lei nº 12.659/2020
Diretora e vice	Atribuições	-	Descreve as atribuições das diretoras.
	Formação	-	Qualificação e aprovação em curso de 40 horas ofertado e coordenado pela Smed; curso superior; no caso das escolas de Educação Infantil, as profissionais devem ter graduação

			em Pedagogia ou outra licenciatura e pós-graduação em Educação Infantil.
	Requisitos para candidatarem-se à função	Ser membro do magistério estável no serviço público municipal, com tempo mínimo de dois anos de exercício de magistério, e que tenha, pelo menos, seis meses de atividade na escola. Inscrição por chapa.	Qualificação e aprovação em curso de 40 horas ofertado e coordenado pela Smed; curso superior; ser membro do magistério municipal estável, com no mínimo seis anos de exercício e ter 12 meses de trabalho na escola; carga horária de trabalho de 40 horas semanais; no caso das escolas de Educação Infantil, as profissionais devem ter graduação em Pedagogia ou outra licenciatura e pós-graduação em Educação Infantil. Inscrição por chapa.
Provisamento da função	Votação	Votos divididos de forma paritária entre os segmentos. Direito de voto na eleição para alunos maiores de 10 anos.	Chapa. Proporcionalidade: 50% pais, 35% membros do magistério e servidores e 15% estudantes maiores de 12 anos; para as escolas sem representação de pais com direito a voto ou caso do número pais seja inferior ao de professores, 55% para pais e estudantes e de 45% para membros do magistério e servidores. Direito de voto na eleição para alunos maiores de 12 anos.
	Duração do mandato	Mandato com duração de três anos com uma recondução permitida.	O período de administração da diretora será de quatro anos, sendo permitidas até duas reconduções consecutivas.
	Recondução	Uma recondução permitida.	Até duas reconduções consecutivas.
	Destituição	Procedimento de destituição: após deliberação em assembleia geral da comunidade escolar, com assinatura de, no mínimo, 30% dos membros de cada segmento.	Procedimento de destituição: após deliberação em assembleia geral da comunidade escolar, com assinatura de, no mínimo, 30% dos membros de cada segmento ou de 50% dos pais. Abreviatura do mandato no caso de resultados insatisfatórios na aprendizagem, medidos exclusivamente pelo Ideb.

Fontes: Lei nº 7.365/1993 e Lei nº 12.659/2020 do Município de Porto Alegre.

Legenda: mudanças: vermelho.

Cabe retomar as 13 emendas apresentadas durante a apreciação do Projeto na Câmara de Vereadores visando alterações no texto original, evidenciando uma disputa sobre os seguintes aspectos: proporção dos segmentos votantes; idade dos votantes; duração e

recondução do mandato; resultados das eleições transcorridas em 2019; inscrição uninominal X chapa; tempo de exercício na rede de ensino e na escola; prazo para impugnação; critério para considerar Ideb; e prazo do edital. Das 13 emendas, 11 foram aprovadas integralmente e 1 parcialmente.

A partir da observação do Quadro 7, nota-se um número importante de alterações propostas para a eleição das diretoras escolares da rede municipal de Porto Alegre. No seu texto, a Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) demarca as atribuições das diretoras, bem como explicita a formação exigida para estas e suas vices. A Lei nº 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)) e o Decreto nº 11.295 ([PORTO ALEGRE, 1995](#)) não mencionavam tais especificidades; uma hipótese é de que o referido ordenamento tenha sido consolidado em um momento de ampliação da democracia e dos espaços para seu exercício em Porto Alegre, ocultando os debates que, ao que parece, permaneceram latentes. Também é preciso considerar que as profissionais da educação desta rede constituem, reconhecidamente, uma categoria profissionalizada; contam com um plano de carreira e formam uma cultura profissional de valorização da formação e das condições adequadas de trabalho.

Já a Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), no § 2º do Artigo 1º, apresenta 15 atribuições das diretoras:

I – cumprir e fazer cumprir as determinações, as normas e as diretrizes superiores e a legislação vigente; II – **gerenciar** a Escola buscando sempre a eficiência no uso dos recursos públicos, com vistas ao melhor resultado na aprendizagem dos alunos; III – coordenar a elaboração, a execução e a avaliação do Plano Anual da Escola, em consonância com a política educacional vigente, definindo metas para a qualificação do ensino, submetendo-o para análise e aprovação do Conselho Escolar e apresentando-o a Mantenedora anualmente; IV – representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento; V – coordenar, em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Administrativo-Financeiro-Pedagógico da Escola, observadas as políticas públicas, normativas e legislação educacional; VI – coordenar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola, assegurando sua efetividade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar; VII – **gerenciar** o quadro de recursos humanos da Escola de acordo com as orientações e política dos Recursos Humanos (RH) da Mantenedora, fazendo bom uso dos recursos humanos disponíveis; VIII – **divulgar para a comunidade escolar**, a movimentação financeira da Escola; IX – **estabelecer e divulgar para a comunidade escolar metas anuais de aprendizagem para sua Escola**; X – **garantir a aplicação das avaliações oficiais de aprendizagem**; XI – **apresentar ao Conselho Escolar e à comunidade escolar, os resultados do desempenho dos alunos nas avaliações oficiais, e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas**; XII – **apresentar, anualmente, à Secretaria Municipal da Educação (Smed) e à comunidade escolar, a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano Anual da Escola, e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas**; XIII – manter atualizado o tombamento dos bens

públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação; XIV – dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas dos órgãos do Sistema Municipal de Ensino; XV – resguardar a segurança e a integridade física, psicológica e moral, dos alunos em conformidade com a legislação vigente, especialmente a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ([PORTO ALEGRE, Lei nº 12.659/2020](#)) (Grifos meus).

Para [Freitas \(2021\)](#), o § 2º do Artigo 1º coloca as diretoras em posição de subordinação em relação à mantenedora. Além disso, é notória a perspectiva de gerenciamento impressa nas atribuições das diretoras: propósitos instrumentais de escolarização articulados a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência ([GEWIRTZ, BALL, 2011](#)). Sobretudo, o silenciamento das comunidades escolares, visto que será competência das diretoras estabelecer, divulgar e apresentar em detrimento de chamar à participação, discutir e pensar coletivamente e de forma propositiva o cotidiano da escola. Nesse sentido, [Lima \(2014, p. 1076\)](#) discorre sobre as críticas aos órgãos colegiados e à gestão democrática da escola, ambos associados “a irracionalidade em termos de gestão e a uma desresponsabilização e a um déficit de liderança (unipessoal)”; logo “a liderança é entendida como a expressão de um líder individual, de um “rosto” ou “executivo eficaz””.

Como salientam [Azevedo e Farias \(2018, p. 506\)](#) há um tipo de compreensão do “fracasso escolar como decorrente da precariedade da administração de recursos e da gestão”. Ao encontro dessa suposição, a Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) põe como foco da ação das diretoras as provas de avaliação de desempenho e as metas estabelecidas pelo sistema; as escolas não mais se organizariam em torno do seu projeto político-pedagógico. Mantém-se a eleição das diretoras no esvaziamento de uma cultura escolar mais democrática.

Na prática, os atores escolares elegem os seus representantes e, eventualmente, órgãos colegiados, para que esses venham a impor-lhes políticas e regras heterônomas, produzidas pela direção externa das escolas, a quem representam junto da comunidade escolar, embora eventualmente eleitos por essa ([LIMA, 2014, p. 1075](#)).

Ademais, a exigência de aprovação em curso ofertado e coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, com previsão de carga horária mínima de 40h ([PORTO ALEGRE, 2020](#), Art. 2º, § 2º) e a exigência posta às diretoras das escolas de Educação Infantil quanto ao curso de pós-graduação ([PORTO ALEGRE, 2020](#), Art. 4º), assim como a ampliação do tempo mínimo de exercício no magistério municipal (de dois para seis anos) e dos meses de atividade na escola anterior à eleição (de seis para 12 meses) ([PORTO ALEGRE, 2020](#), Art. 4º), nos



provocam a pensar sobre o impacto nas eleições dessas restrições nas candidaturas à função. Todavia, cabe ressaltar que, segundo o Indicador de Regularidade Docente – IRD – ([BRASIL, MEC, INEP](#)), 80,2% dos docentes se mantêm nas escolas da rede municipal de Porto Alegre; ademais, nesta localidade, só a rede federal apresenta índice melhor. No entanto, é importante estarmos atentos ao risco de consolidação de uma carreira de gestão, apagando a ideia de professor, de compromisso político-pedagógico no qual toda comunidade está implicada.




Considerando essa mesma hipótese, amplia-se o tempo do mandato, de três anos com uma recondução permitida ([PORTO ALEGRE, 1993, Art. 22](#)) para quatro anos com possibilidade de duas reconduções ([PORTO ALEGRE, 2020, Art. 22](#)); além disso, foi apresentada – e rejeitada - emenda para mandato de cinco anos.

Quanto à votação, há alteração do direito de voto, sendo exigida – aos alunos – a idade mínima de 12 anos, postergando este importante exercício de democracia, visto que na Lei vigente até dezembro de 2019, votavam alunos maiores de 10 anos regularmente matriculados na escola. Também têm direito de voto um dos pais ou responsáveis legais pelo aluno menor de 18 anos, os membros do magistério e os servidores públicos, ambos em efetivo exercício no dia da eleição.

Na definição do resultado final da eleição, a legislação anterior previa distribuição paritária, ou seja, 50% correspondente aos professores e funcionários e 50% aos pais e alunos. O texto da Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) altera a composição do resultado, considerando a proporcionalidade de 50% para os pais, 15% para os alunos e 35% para membros do magistério e funcionários. Outrossim, nas escolas sem representantes de alunos com direito ao voto ou com número de pais inferior ao de professores e demais servidores, a proporcionalidade passa a ser de 55% para os pais e alunos e 45% para os professores e funcionários; pode-se inferir que as escolas de Educação Infantil possivelmente terão seus pleitos baseados nesta última distribuição.

Quadro 8 – Proporcionalidade no resultado das eleições de diretoras na RME/POA

Segmentos	Lei nº 7.365/1993	Lei nº 12.659/2020	
		Regra geral	Escola sem representantes de alunos com direito ao voto e/ou com número de pais inferior ao de professores e servidores
			

Professores e funcionários	50%	35%	45%
Pais ou responsáveis legais	50%	50% 	55% 
Alunos		15% 	

Fontes: Lei nº 7.365/1993 e Lei nº 12.659/2020 - Município de Porto Alegre.

O poder de decisão, pelas mudanças propostas, recai sobre os pais e/ou responsáveis pelos estudantes e tem sido um dos *slogans* da mantenedora desde a defesa do projeto, conforme evidenciado em notícia publicada no site da Prefeitura: “Projeto amplia decisão de pais em eleição de diretores de escolas”¹⁵. Na mesma perspectiva, ao tratar da destituição da função, a nova Lei altera o percentual para tal deliberação em assembleia geral da comunidade escolar, admitindo o percentual de 30% dos membros de cada segmento da comunidade escolar ou 50% dos membros do segmento pais (PORTO ALEGRE, 2020, Art. 27). Lima (2018, p. 21) destaca que as reformas pautadas por modos de gestão empresarial objetivam tornar as instituições mais competitivas e eficazes perante as escolhas da comunidade e, especialmente, das famílias. Para ele, tais práticas não são novidades, todavia elas vêm ocorrendo com maior intensidade, afastando o controle democrático das instituições. Também, Souza (2019) atenta para a relação mal resolvida entre eficiência e eficácia com a democracia, pois ao buscar o maior grau de participação do maior número de pessoas, pode tornar-se uma problemática, haja visto que atender a todas as expectativas não estaria implicado no compromisso com a qualidade e tampouco com a eficiência.

Ainda, prevê a abreviatura do mandato das diretoras das escolas de Ensino Fundamental nas quais o resultado do Ideb não seja igual ou superior a sete. Ao mesmo tempo em que faz referência à nota sete no Ideb, a nova Lei salienta que quando a média geral de proficiência não for pelo menos 2% maior que na avaliação anterior, o Conselho Escolar deve

¹⁵ Notícia disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/projeto-amplia-decisao-de-pais-em-eleicao-de-diretores-de-escolas>. Acesso em: 05/08/2020.

convocar referendo sobre a continuidade do mandato. Nos casos de o mandato não ser referendado pela maioria simples e/ou em duas avaliações oficiais consecutivas a meta estabelecida não ser alcançada, o Conselho Escolar deverá convocar novas eleições. Portanto, as diretoras podem ser destituídas em razão de resultados insatisfatórios na aprendizagem ([PORTO ALEGRE, 2020](#), Art. 22). Evidencia-se, assim, uma política de números, que dissociada do contexto local, torna-se instrumental ao neoliberalismo, referendando a disputa meritocrática ([SARAIVA, 2020](#)).

Ao analisar o Ideb da RME/POA no período 2005-2017 ([BRASIL, INEP](#)), se considerada a totalidade, nota-se um crescimento do índice. Mas, ao pôr luz nos números de cada unidade escolar, isoladamente, observa-se que nenhuma instituição apresentou crescimento em todos os intervalos da avaliação. Das 48 escolas que já apresentaram nota no Ideb, sempre alternaram aquelas que registaram acréscimo de um ano para o outro nos Anos Iniciais. O mesmo fenômeno ocorreu nos Anos Finais.

É pertinente destacar que nenhuma das escolas apresentou crescimento em todos os intervalos, assim como não houve escola que tenha atingido a nota sete em nenhum dos anos avaliados. Como são 48 escolas com nota no Ideb, fazendo uma análise pregressa sob esse critério, pelo menos 30% das diretoras de diferentes instituições deveriam ser novamente referendados pela comunidade escolar no meio do mandato. Logo, parece que a ideia da construção de tal critério objetiva criar desconfiança dos estudantes e famílias em relação à competência e dedicação dos profissionais muito mais do que avançar na qualidade do processo educacional.

Ainda sobre este ponto, a nova regulamentação indica que estará isenta de tal regulação a escola que durante 70% do ano letivo não contar com 80% de lotação de professores em efetivo exercício. Critério importante, mas que pode ser problematizado, visto que professores em efetivo exercício na instituição não significa que estejam atuando nas suas áreas de formação e tampouco que possuem adequadas condições de trabalho que garantam planejamento individual e coletivo. Na pesquisa de Souza ([2019](#)), por exemplo, nas escolas com mais condições democráticas e pedagógicas – materiais, estruturais, políticas e institucionais - os alunos apresentaram melhores resultados, evidenciando a relação positiva entre ambientes democrático e de aprendizagem estudantil.

Contudo, a proposição em questão desconsidera as condições de vida dos estudantes e as condições da oferta educacional, dentre elas as do trabalho docente. Corroborando, [Gentili](#)

(2009, p. 1064) atribui três fatores que contribuem para produzir a universalização da educação sem direitos e a expansão condicionada dos sistemas educacionais latino-americanos, quais sejam: condições de pobreza e desigualdade; enormes diferenciais de oportunidades que as escolas oferecem; promoção de uma cultura política marcada por uma concepção privatista e economicista.

[Peroni e Oliveira \(2020\)](#), ao analisarem um curso destinado às profissionais da Educação Básica alagoana, observaram um movimento que também sugere que o trabalho da diretora será, especialmente, o de controlar os indicadores das avaliações externas a fim de obter bom resultado no Ideb. As pesquisadoras salientam, tocante às tomadas de decisão, a performance sutil que envolve a consulta ou sugestão em relação às demandas das escolas, fazendo com que as profissionais das instituições abracem melhor “as sugestões”.

Por fim, o texto sancionado, em seu Art. 30, prorroga os atuais mandatos até a realização de novas eleições; os mandatos prorrogados sugerem indicação por parte do Executivo Municipal. Há que se destacar que 58 escolas da rede realizaram, conforme previsão da Lei vigente até dezembro e com orientação do Conselho Municipal de Educação, eleições para provimento da função em outubro de 2019. O Art. 32 assegura a duração dos mandatos das direções das escolas que foram eleitas no ano de 2019, antes da data de publicação da nova Lei; ainda, fica facultado à escola que realizou processo eleitoral em 2019 realizar, por decisão de seu Conselho Escolar, novo pleito.

Assim, mesmo que os discursos sobre a Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) circulem em torno da descentralização, da autonomia e da participação das comunidades escolares, há evidências de que se inscrevem fora de uma concepção democrática, reduzindo a gestão escolar a um instrumento de dominação. Fenômeno este apontado, também, por [Santos e Nardi \(2020\)](#) em seus estudos sobre debates recentes que circundam o tema da gestão democrática. Os pesquisadores ressaltam que a aparente inovação – razão neoliberal – constitui em obstáculo aos processos democráticos que se fundamentam no princípio de socializar participação e poder ([SANTOS, NARDI, 2020](#)).

No Capítulo 4, apresento a análise do questionário *online* respondido por diretoras e vices da RME/POA, buscando captar as concepções e práticas destas profissionais no exercício da gestão das escolas.

4 PROCESSOS DE GESTÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO ALEGRE: concepções e práticas de diretoras e vice-diretoras

Com a intenção de investigar as concepções das diretoras das escolas municipais de Porto Alegre sobre a gestão das instituições, e considerando a necessidade de maior conhecimento sobre a atuação das políticas públicas de educação nas escolas, construí um questionário *online* semiestruturado destinado a essas profissionais. Ao reconhecer sua importante função social, busquei acessar a totalidade das 98 diretoras em exercício na RME/POA através de seus e-mails e *WhatsApp* pessoais. Embora o questionário tenha ficado acessível à totalidade dessas profissionais, seja por contato direto ou compartilhamento em grupo exclusivo, apenas 14 diretoras e duas vice-diretoras¹⁶ aceitaram participar da pesquisa, respondendo ao instrumento proposto. A baixa adesão à pesquisa me provoca a pensar nos contextos – e desafios - que a circundam, mas também faz dar-nos conta do movimento compreendido entre a proposta e a materialidade; ponto que analiso, ainda nesse Capítulo.

Dito isso, me dedico à análise das respostas das 14 diretoras e duas vice-diretoras ao questionário *online*. Embora o foco da pesquisa tenha sido as diretoras e suas concepções, as respostas das vice-diretoras serão consideradas visto que estas tiveram acesso ao instrumento (possivelmente através das diretoras) e que suas respostas podem ilustrar pontos seminais da discussão. O quantitativo de participantes impossibilita resultados representativos do coletivo de diretoras da RME/POA, todavia, o conteúdo das manifestações das participantes foi consistente, contribuindo para a discussão sobre a pertinência das políticas públicas e da legislação da Educação e para pensar o cotidiano da gestão escolar. Ainda, são de interesse elementos que possam permitir a compreensão da realidade particular das escolas da RME/POA neste momento histórico de desconstrução de políticas mais democráticas e de avanço das proposições numa perspectiva mais gerencialista.

O questionário apresentou perguntas sobre o cotidiano e a gestão da escola, especialmente sobre participação, poder decisório e eleição de diretoras. Para tanto, as questões foram organizadas em blocos, a saber: identificação, formação e experiência; processos de gestão da escola; sobre as avaliações externas; sobre a Lei de eleição de diretoras na RME/POA;

¹⁶ De acordo com o desenho da pesquisa o questionário deveria ser respondido apenas pelos diretores das escolas, todavia ao ler e analisar as respostas, foi possível identificar duas vice-diretoras.

e, sobre políticas educacionais na RME/POA. Na sequência, a análise das respostas dadas ao instrumento.

4.1 Quem são as diretoras e vice-diretoras participantes da pesquisa?

Alguns dados de perfil nos permitem conhecer as participantes da pesquisa e compreender as suas concepções e vivências na gestão escolar. Três são diretoras de escolas de Ensino Fundamental, oito de escolas de Educação Infantil e três de escolas que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental; quanto às duas vice-diretoras, ambas atuam em escolas de Ensino Fundamental. Das 14 diretoras, uma possui especialização em gestão escolar, três possuem Mestrado e 10 são especialistas em outras áreas; as duas vice-diretoras são especialistas em outras áreas. Tais informações mostram que se trata de um grupo de profissionais bastante qualificado do ponto de vista da educação formal, inclusive atendendo às exigências legais ([BRASIL, 1996](#); [PORTO ALEGRE, 2020](#)).

Quanto à experiência, do total de respondentes, oito diretoras exercem o magistério na RME/POA por um período de seis a 15 anos e seis exercem o magistério na Rede há mais de 15 anos; ainda, as duas vice-diretoras atuam na rede de seis a 15 anos. Esses dados vêm ao encontro da exigência da legislação no município de Porto Alegre, pois mesmo antes da atual Lei de Eleição de Diretores ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), que ampliou o tempo de rede para que a profissional possa candidatar-se à função de diretora, era necessário estabilidade no cargo de professora, portanto um período de pelo menos três anos no exercício da docência. Quando questionadas sobre o período em que estão diretoras na atual escola, sete diretoras e as duas vice-diretoras responderam a alternativa de até três anos – possivelmente, um primeiro mandato, quatro profissionais marcaram de quatro a seis anos, duas responderam a mais de 10 anos e uma diretora informou de sete a 10 anos; ou seja, sete (das 16) participantes da pesquisa já foram reconduzidas à função pelo menos uma vez, o que sugere legitimidade perante suas comunidades e larga experiência na gestão escolar ou, ainda, concentração de poder.

Referente à forma como foram alçadas à função de diretora, oito declaram ter sido por meio de eleição, cinco por indicação e uma explicou que seu primeiro mandato foi indicação seguido por uma eleição. As seis diretoras que mencionaram indicação atuam em escolas de Educação Infantil. Dados de uma pesquisa da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), constantes em reportagem publicada em [Carta Capital](#) (2022), mostram que 45% das diretoras de Educação Infantil assumiram a função por indicação política e que tal movimento

se dá em favor de um “suposto alinhamento ideológico”. Contudo, cumpre problematizarmos uma ideia de alinhamento que, sendo mais rígido e padronizado, pode acabar por sufocar as particularidades e necessidades de cada comunidade escolar, especialmente dos grupos de crianças atendidos. Tanto a eleição quanto a indicação de diretoras podem apresentar interferência político-partidária na gestão e a eleição no cotidiano das instituições escolares pode não neutralizar práticas marcadas por clientelismo e autoritarismo ([SANTOS, PRADO, 2018](#)), no entanto a não realização de eleições pode se contrapor ao princípio constitucional da gestão democrática, limitando a construção da democracia e da própria noção de cidadania. Sobretudo, a indicação política pressupõe que a direção da escola pública não precisa ser desempenhada por uma especialista da carreira do magistério, configurando-se como um cargo político de confiança do executivo ([SOUZA, 2019](#)).

Na amostra participante dessa pesquisa estão contempladas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, profissionais recentemente alçadas à função e outras com larga experiência na gestão, parte eleita e outra indicada, todas com formação adequada do ponto de vista legal. Na sequência, as concepções e vivências das diretoras e vices tendo em perspectiva a participação da comunidade.

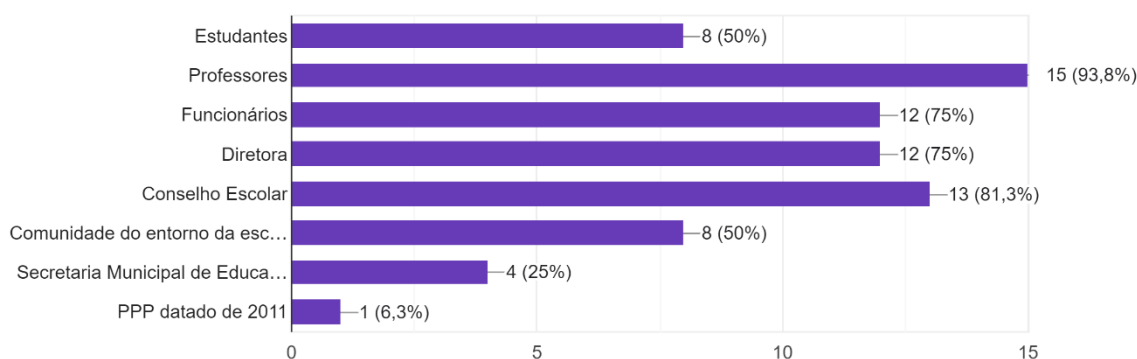
4.2 A participação em debate

Um bloco de 17 questões do questionário tratava dos processos de gestão da escola, especialmente da organização e da participação dos segmentos no cotidiano das instituições, tendo como pressuposto o entendimento de que a democracia demanda participação e disposição ao diálogo, com espaço para a contradição e para a diversidade ([SOUZA, 2009; 2019](#)); desse grupo de questões, apenas uma não oferecia alternativas às respondentes. Questionadas sobre qual documento expressa a proposta pedagógica da escola, 12 diretoras indicaram projeto político-pedagógico próprio, uma respondeu que está com o projeto político-pedagógico em construção e outra que sua escola possui um projeto comum às escolas da RME/POA; as duas vice-diretoras indicaram projeto político-pedagógico próprio e uma delas adicionou a informação de que o documento é de 2011 no campo “Outro”; ninguém marcou o Caderno 9 ([PORTO ALEGRE, 1998](#)). Sendo o projeto político-pedagógico é um dos principais instrumentos para a condução de uma gestão democrática que tenha como prioridade as reais necessidades da comunidade escolar – e, por isso, a diretora seria a responsável maior por sua condução –, daí reside a relevância da permanente discussão e revisão do documento

([BAPTISTA, QUADROS, 2022](#)); projetos comuns a grupos de escola ou pensados há muito tempo, pouco ou nada podem dizer do cotidiano das instituições. No caso específico de Porto Alegre, o Caderno 9 ([PORTO ALEGRE, 1998](#)), foi um importante documento que expressou a proposta pedagógica da Escola Cidadã; nas escolas das participantes desta pesquisa este não é mais o documento que orienta os processos pedagógicos e de gestão.

Ainda sobre o projeto político-pedagógico, as profissionais apontaram que, além delas, os professores, o Conselho Escolar e os funcionários foram os segmentos com maior participação na construção desse documento. No Gráfico 1, a síntese das respostas das diretoras e vices a esta questão¹⁷.

Gráfico 1 – Quem participou da construção desse documento (projeto político-pedagógico)? (16 respostas)



Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023. Legenda: estudantes; professores; funcionários; diretora; Conselho Escolar; comunidade do entorno da escola; Secretaria Municipal de Educação; PPP datado de 2011.

Sobre o Gráfico 1, dois pontos merecem destaque: a menor participação dos estudantes e da comunidade do entorno da escola na construção do projeto político-pedagógico e alguns casos de participação da Secretaria Municipal de Educação. Sobre o primeiro, poderíamos argumentar que parte significativa das respondentes atua em escolas de Educação Infantil – oito são diretoras de escolas que oferecem exclusivamente Educação Infantil, atendendo crianças de até 6 anos e que estas, portanto, não estariam aptas a participar; no entanto, são estas crianças sujeitos fundamentais destas instituições e alguns estudos apontam a relevância de propostas de escuta e construção coletivas com crianças bem pequenas ([ISAIA, 2007](#); [TRINDADE, 2014](#);

¹⁷ A questão permitia que a respondente marcasse mais de uma opção.

[ALBERT, CERBARO, GOLLUB, 2021](#)). Já a participação da mantenedora na construção do documento se apresenta de forma curiosa, carecendo de pesquisa aprofundada, visto que a comunidade escolar deveria ter autonomia sobre esse importante dispositivo de gestão democrática; tal elemento também nos remete às atribuições das diretoras expressas na Lei nº. 12.659 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), das quais várias delas remetem a mera execução de objetivos definidos fora da escola.

Referente às formas em funcionamento de participação da comunidade escolar, as 16 respondentes indicaram o Conselho Escolar, sete assembleia e uma conselhos participativos de turma. Nenhuma profissional marcou Grêmio Estudantil nem associação de pais. As duas questões seguintes perguntavam da existência ou não de outras formas de participação dos estudantes, no caso de não haver Grêmio Estudantil ativo, e em resposta positiva, quais seriam essas formas de participação; a primeira obteve 15 respostas, das quais cinco não possuíam outras formas de participação dos estudantes na escola. Na segunda questão, as respostas foram: reunião em aula, através de representação em Conselho Escolar, projetos específicos, conselho de ideias, rodas de conversa e que na Educação Infantil os alunos são ouvidos diariamente e suas manifestações integradas ao planejamento. Novamente, a participação dos estudantes – sujeitos que justificam a existência da escola – em xeque, carecendo de mais espaços qualificados de participação e, inclusive, de tomadas de decisão, fortalecendo os processos de construção de uma cultura mais democrática e de formação para a cidadania. Pesquisas têm mostrado o baixo grau de autonomia dos estudantes com participação negada ou tutelada, mas também a potência de estratégias que garantam sua participação na construção de uma prática escolar voltada para a gestão compartilhada ([LELES, 2007](#); [BRITO, SÍVERES, 2015](#)).

Nas questões que abordaram a participação dos pais e/ou responsáveis na escola, os resultados indicaram que 15 instituições preveem em seu calendário anual reuniões com este segmento e uma não. Referente aos assuntos que foram pauta dessas reuniões durante o ano letivo de 2022, 14 profissionais indicaram a aprendizagem, seis a gestão financeira e cinco indisciplina/disciplina. Como a questão permitia mais de uma resposta e, inclusive, adição de respostas não previstas, pendências administrativas apareceram duas vezes e apenas uma vez os seguintes assuntos: calendário escolar, avaliações, assuntos relativos à saúde dos estudantes, protocolos sanitários referentes ao Covid-19, falta de recursos humanos, rotina das crianças e desenvolvimento, projetos e formas de trabalho pedagógico. Aprendizagem, gestão financeira e indisciplina/disciplina parecem ser os temas de maior relevância nas discussões com as

famílias no cotidiano dessas escolas; nas respostas não há indicação se tais temas estão vinculados à problemas específicos, no entanto, é o que a literatura têm indicado, sugerindo que é um desafio posto às escolas transformar esta relação por meio da valorização dos aspectos positivos relacionados ao processo educativo ([OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010](#)).

Sobre a frequência das reuniões administrativas, sete profissionais responderam que são mensais, três realizam semanalmente, duas não realizam e as demais diária (1), quinzenal (1), trimestral (1), por demanda (1), semestral ou quando há necessidade (1), quando dá tempo e a equipe não está substituindo a falta de professores (1). Interessante pensar na forma de organização das instituições escolares, dos seus tempos e espaços; a autonomia das escolas e de suas profissionais possibilita um planejamento particular que pode ser bastante profícuo; contudo, autonomia sem condições adequadas de trabalho pode colocar limites na prática qualificada dos processos de gestão escolar como uma das respostas ilustra ([SOUZA, 2019](#); [PARO, 2015](#)).

Considerando o trabalho pedagógico e seus sujeitos, o cerne da escola, quatro questões abordaram as reuniões pedagógicas e o planejamento do trabalho docente. Das profissionais respondentes, 12 indicaram que as reuniões pedagógicas ocorrem mensalmente, duas semanalmente, uma quinzenalmente e uma adicionou uma resposta manifestando a dificuldade em realizar as reuniões, pois de acordo com ela não há períodos destinados às reuniões e a direção precisa “cavar” estes tempos, impedindo a periodicidade. Importa saber que até 2016 as escolas da RME/POA realizavam reuniões pedagógicas semanais de 90 minutos, sendo a carga horária dos estudantes redistribuída ao longo da semana. A partir de 2017 houve, por parte da Smed, uma reorganização dos tempos das escolas implicando em reconfiguração da carga horária docente; em 2017 as escolas poderiam manter os 90 minutos semanais de reunião pedagógica, porém preconizava o atendimento dos estudantes nesse período, sem mencionar como isso ocorreria; em 2018, a Smed autorizou as escolas a planejar até quatro sábados com quatro horas ao ano, para reunião de estudos; em 2019 houve a autorização para utilização de oito sábados para realização das reuniões; a mudança impactou no cotidiano das instituições suprimindo esse importante espaço coletivo de discussão, planejamento e tomada de decisões do corpo docente no período 2017-2020 ([LEAL, 2022](#)). Com a gestão municipal iniciada em 2021, houve a implementação de espaços chamados de “alinhamento pedagógico”, ocorridos

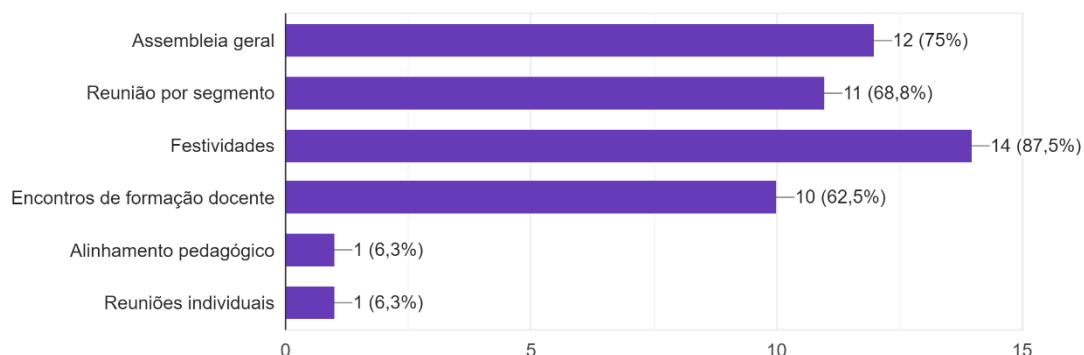
em grande parte em sábados, sendo a organização e conteúdo responsabilidade de cada escola¹⁸. Os docentes da RME/POA que tinham uma história de reconhecimento, valorização e de investimento em formação, nos últimos anos acompanham a precarização do exercício do magistério na rede: de reuniões semanais à que a escola faça como quiser e puder. Autonomia da escola e, por conseguinte, da/na gestão escolar sem condições adequadas de trabalho sugere pouco ou nenhum comprometimento da mantenedora com uma dimensão fundamental do processo educativo; espaços institucionalizados qualificam o trabalho e fortalecem os sujeitos enquanto categoria profissional qualificada e, na ausência desses espaços, ficam as gestoras com dificuldades importantes.

Ao serem questionadas sobre sua participação nessas reuniões, nove declaram que estão presentes em todas, seis em algumas e uma raramente consegue participar. Quanto às reuniões de planejamento do trabalho docente, seis profissionais responderam que estas ocorrem semanalmente, cinco mensalmente, duas quinzenalmente e uma reitera a resposta anterior quanto aos tempos de reunião, registrando “igual a resposta anterior, difícil”. Ainda, em metade das escolas esse trabalho acontece majoritariamente de forma coletiva e, na outra metade, individualmente. A literatura tem mostrado a relevância dos espaços de formação contemplarem planejamento docente em suas dimensões individuais e coletivas e que, para tanto, são exigidas condições de trabalho adequadas, visto que a ausência de estrutura física e administrativa na escola, pode inviabilizar que o profissional tenha tempo disponível para se dedicar à sua aprendizagem (CUNHA, 2014; TERIGI, 2009). Ademais a [Lei nº. 11.738/2008](#) – Lei do Piso – prevê garantia de tempo e espaço para planejamento dentro da carga horária das profissionais, o que demanda um número maior e qualificado de recursos humanos nas instituições, viabilizando tanto o trabalho individual quanto o coletivo sem prejuízo dos estudantes.

Ao tratar das atividades que envolveram a participação de todos os segmentos da comunidade escolar no ano letivo de 2022, a maioria das diretoras e vices participantes da pesquisa apontou festividades, assembleia geral, reunião por segmento, encontros de formação docente; embora de forma pouco expressiva foram sinalizadas atividades de alinhamento pedagógico e reuniões individuais (Gráfico 2). Duas atividades se destacam por reunir todos os segmentos – assembleia geral e festividade.

¹⁸ Informações disponibilizadas no site da Smed/POA: <https://prefeitura.poa.br/smed>. Acesso em: 07/03/2023.

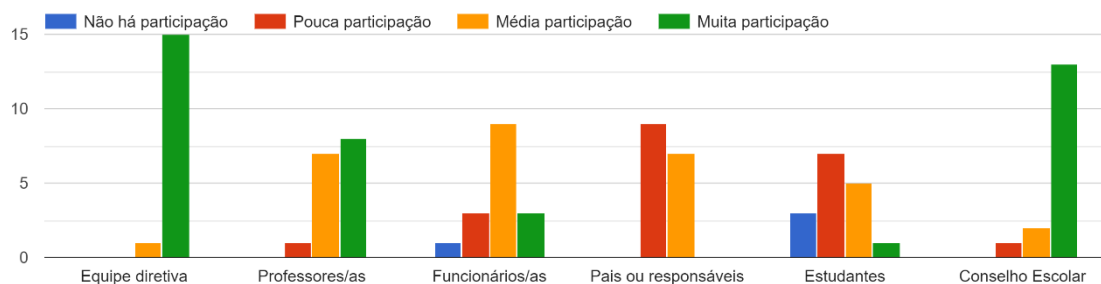
Gráfico 2 – Quais atividades envolvendo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar foram realizadas neste ano de 2022? (16 respostas)



Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Nos Gráficos 3 e 4, as respostas das profissionais referentes à intensidade da participação nos processos de gestão da escola e ao poder de decisão de cada segmento da comunidade escolar.

Gráfico 3 – Quanto à participação nos processos de gestão da escola, marque a opção que melhor contempla cada segmento.

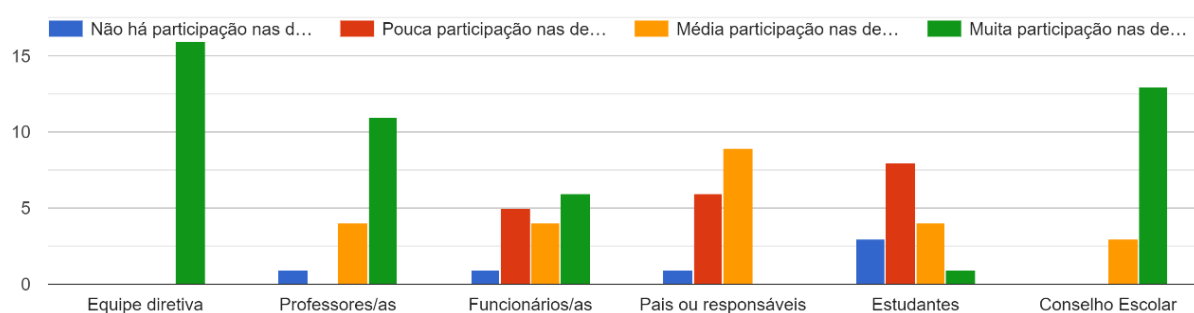


Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Equipe diretiva, Conselho Escolar e professoras são, de acordo com as diretoras e vices respondentes, os segmentos da comunidade com muita participação nos processos de gestão da escola. Funcionárias foram apontadas com média participação e pais e/ou responsáveis e estudantes com pouca participação. A problemática da participação da família e dos estudantes na escola não é novidade ([SILVA, 2014](#); [WAGNER, 2015](#)), embora esteja presente nos

discursos como algo político, normativo e pedagógico, sua efetivação torna-se complexa dada a cultura organizacional. A participação da comunidade na escola, ao ser percebida como positiva, torna-se um instrumento de materialização da democracia, pois além de ser direito das famílias e dos estudantes, torna-se elemento estruturante de uma boa escola ([LIMA, 2001](#); [PARO, 2018](#)). Contudo, é um desafio implementar esses espaços de participação sem que esta seja imposta; construção a se fazer.

Gráfico 4 - Quanto ao poder de decisão, marque a opção que melhor corresponde a participação de cada segmento nas decisões.



Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023. Legenda: não há participação nas decisões; pouca participação nas decisões; média participação nas decisões; muita participação nas decisões.

Com base nos Gráficos 3 e 4, observa-se que algumas respondentes sinalizaram que não há participação de funcionários/as ($n=1$) e estudantes ($n=3$) nos processos de gestão da escola e que não há poder de decisão de professores/as ($n=1$), funcionários/as ($n=1$), pais ou responsáveis ($n=1$) e estudantes ($n=3$) nos assuntos atinentes ao cotidiano das instituições. Com muita participação e muito poder de decisão, destacam-se a equipe diretiva, os/as professores/as e o Conselho Escolar. Nenhuma diretora ou vice respondeu muita participação e/ou muito poder de decisão dos pais e responsáveis – ponto relevante ao pensarmos na propaganda da mantenedora quando da proposição da nova regulamentação para eleição de diretoras: maior participação das famílias; além desse segmento, apresentam certa fragilidade nestes aspectos os funcionários/as e os estudantes. Uma gestão compartilhada e descentralizadora implica em tomadas de decisão que estejam ancoradas na autonomia, na democratização e na participação dos sujeitos da escola nesse processo ([LIMA, 2001](#)).

Sobre a percepção das diretoras e vices quanto alguma mudança na participação da comunidade escolar durante sua gestão, no Quadro 9 foram transcritas as respostas dadas. Cumpre esclarecer que em todas as questões abertas do questionário utilizei a análise compreensiva (KAUFMANN, 2013), buscando melhor apreender os sentidos das manifestações das profissionais. Sendo assim, para a análise dessas questões, identifiquei as frases recorrentes, as singularidades e as singularidades recorrentes, destacando elementos que nos permitam conhecer um pouco mais os processos de gestão e as concepções das diretoras e vices respondentes. Para tanto, considere respostas recorrentes aquelas que foram dadas por, pelo menos, metade das respondentes; as singularidades recorrentes foram aquelas que foram citadas no mínimo duas vezes, não chegando a totalizar a metade; por fim, as singularidades foram aquelas mencionadas por apenas uma profissional – estes serão critérios considerados em todas as análises das questões abertas.

Destarte, considerando o Quadro 9, 15 profissionais responderam, das quais 10 respostas foram recorrentes indicando boa ou maior participação e, destas, duas referiram maior participação na pandemia; quatro singularidades foram recorrentes, sinalizando pouca participação; uma respondente referiu às ações implementadas durante sua gestão frente à escola para impulsionar a participação, inclusive das crianças nos processos decisórios.

Quadro 9 - Nos anos em frente à gestão da escola, você percebe alguma mudança na participação da comunidade escolar? O que mudou? (15 respostas)

A PANDEMIA fez a participação ser maior, pois não havendo encontros presenciais, muitas vezes reuni os segmentos por reuniões virtuais, o que, pelo incrível que possa parecer, uniu alguns segmentos em relação à escola, fortalecendo os vínculos.
Maior envolvimento e participação na vida escolar dos estudantes. Boa adesão aos eventos, festividades e reuniões. Maior preocupação com a frequência escolar e com a aprendizagem.
Percebo que as famílias estão mais sobrecarregadas, parecem ter menos tempo para dedicar à escola dos filhos.
Não percebi. A comunidade foi mais participativa na pandemia, pois com a escola fechada, havia um momento de incertezas como um todo. Mas com o retorno das atividades, a comunidade recuou sua participação em assembleias. Por outro lado, a participação em eventos aumentou.
Percebo a participação mais efetiva de forma individual, no acompanhamento escolar dos filhos, de forma organizativa ainda acho precário demandando mais mobilização da representante do seguimento.
Sim, eu implementei a participação efetiva do Conselho Escolar, com reunião mensais e transparência nas decisões e prestação de contas financeira. Implementação do Conselho das Ideias, onde as crianças participam e tomam decisões em um exercício democrático sobre o seu dia a dia.
A comunidade escolar tem apresentado uma maior participação e envolvimento com questões relativas ao funcionamento escolar e tudo que envolve o processo ensino aprendizagem.
Na escola em que estou atualmente, vejo uma comunidade pouco participativa. Penso que a comunidade entende que os educadores têm maior conhecimento para decidir questões pedagógicas.
No caso da escola da qual sou gestora, por uma situação muito específica, nestes últimos anos houve pouca participação. Mas sempre buscamos manter a comunidade participante, através de questionários, ou quando possível reuniões virtuais. Queremos voltar a ampliar quando o atendimento das escola voltar

ao seu normal. Próximo ano será de construção de novas parcerias com a comunidade escolar, mais especificamente os pais, pois uma turma inteira é nova.
Sim. Temos percebido , mesmo que às vezes não tão de forma rápida, famílias que até então não participavam de algumas atividades propostas, se envolvendo, se colocando para ajudar, apoiar de alguma forma.
Nossa comunidade escolar é extremamente participativa e envolvida com a escola.
Sim, as famílias são protagonistas.
Percebo a comunidade mais interessada e participativa . Sentem-se mais a vontade de se dirigir a direção para buscar esclarecimentos, sugerir, contestar...
Pouca participação.
Percebemos uma maior participação da comunidade , resultado das nossas conversas, quando reconhecemos que a escola foi resultado do esforço dos moradores. Dessa maneira, empoderamos o grupo, e também os responsabilizamos pelo desempenho da nossa gestão.

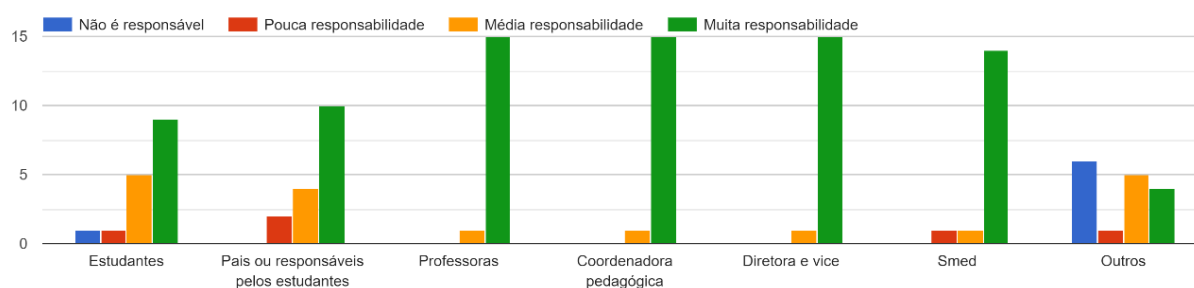
Fonte: Respostas dadas ao questionário *online*, 2022-2023.

Legenda: **frases recorrentes**, singularidades e **singularidades recorrentes**.

De acordo com algumas profissionais, a pandemia diversificou a forma e aumentou a participação das famílias na escola, possibilitando uma gestão mais plural. Em contrapartida, respondentes referiram à baixa participação, vinculando tal constatação ao pouco tempo destinado e/ou sobrecarga dos pais ou responsáveis; ainda, houve referência à delegação de poderes aos professores devido ao seu conhecimento técnico.

Ao serem convidadas a avaliar a responsabilidade dos segmentos da comunidade escolar na aprendizagem dos estudantes, as diretoras e vices, assim se posicionaram:

Gráfico 5 - Como você avalia a responsabilidade desses segmentos na aprendizagem dos estudantes? (16 respostas)



Fonte: Respostas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Quinze respondentes indicaram que professoras, coordenadora pedagógica e diretora e vice possuem muita responsabilidade quanto à aprendizagem dos estudantes – uma respondente indicou média responsabilidade. Ainda, foram quase unânimes em reconhecer a responsabilidade da mantenedora – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre; sobre a

Smed uma profissional indicou média responsabilidade e outra pouca responsabilidade. Na sequência, pais ou responsáveis, estudantes e outros aparecem com muita responsabilidade. Se pensarmos na perspectiva de uma cidade educadora, mais inclusiva e democrática, outros sujeitos individuais e coletivos também estariam implicados na garantia da aprendizagem dos estudantes ([PAETZOLD, 2006](#)). Afinal, é possível aprender com fome, com demandas de saúde não atendidas, sem um espaço adequado para viver e morar? Podemos pensar numa criança, jovem ou adulto aprendendo em uma escola sem outros profissionais que não professores e equipe diretiva? A garantia do direito à educação atravessa essas e outras questões, demandas esforços pessoais, mas sobretudo políticas públicas.

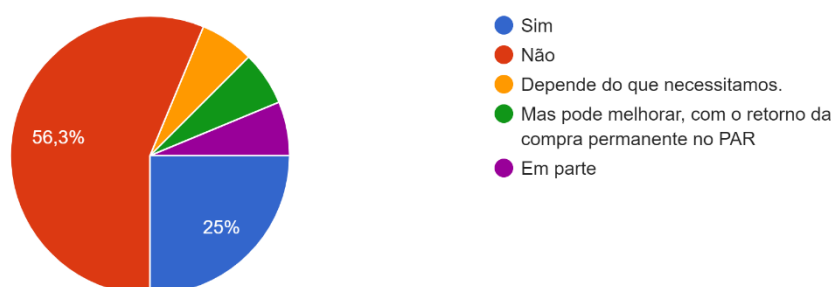
Pôr em debate a participação exige pensar nas formas ativas de colocá-la em prática, nas condições materiais para construção e manutenção desses espaços/tempos nas escolas, mas, também, reconhecermos a não-participação. É indispensável a compreensão da gestão escolar como fenômeno político e como locus para os processos de disputas, não se resumindo às tomadas de decisão e exigindo participação ativa dos sujeitos na construção coletiva no cotidiano da escola ([SOUZA, 2009](#)). Tendo em perspectiva o autogoverno democrático ([LIMA, 2014](#)), desde logo é fundamental a participação dos profissionais, dos educandos, das suas famílias, da comunidade – participação essa inerente aos processos de organização democrática – mas sobretudo, a participação na decisão que exige acesso à informação, direito a ser informado, publicidade, discussões, enfim, uma comunidade escolar capaz de pensar e decidir sobre os assuntos que a afeta. As respostas dadas ao questionário flutuam entre as concepções de autogoverno democrático, de procedimentalismo, de gestão técnica-racional ([LIMA, 2014](#)), indicando processos que podem se limitar ao cumprimento de regras, ao quadro constitucional-legal devido aos entraves à sua concretização, com representação burocrática centrada na busca de soluções; contudo há um movimento em busca de maior e mais qualificada participação, há vozes que sinalizam a coletividade e sujeitos que empenham esforços e se comprometem com a autonomia das escolas, para além de uma participação tutelada e isolada.

No bloco a seguir, três perguntas contemplaram a gestão financeira da escola, sendo que a última trata, especificamente, sobre a participação na gestão financeira, dando continuidade a essa discussão.

4.3 Gestão financeira: o remédio para os problemas da educação?

Não raras vezes nos últimos anos, representantes do executivo em todas as esferas e opinião pública colocam foco no tão proclamado fracasso do sistema educacional¹⁹, referendado pelos resultados nas avaliações externas. Ao analisar a história da educação brasileira, especialmente a mais recente, há que se problematizar a noção de fracasso (GIL, 2018), pois os avanços, especialmente na universalização da Educação Básica foram expressivos. Contudo, ao anunciar o problema do dito fracasso, muitos sustentam que o remédio seria uma boa gestão técnica-racional (LIMA, 2014), sobretudo uma gestão financeira: é possível fazer muito mais com o (pouco) que se tem, defendem. Será? Muito há o que se discutir: A que(m) serve a educação? O que é uma educação de qualidade? Quais foram/são as políticas públicas que garantiram/em as condições para que ela se efetive? Considerando a população brasileira em idade escolar é mesmo possível fazer muito com pouco investimento? Questões para pensarmos, não nos faltam. De todo modo, as diretoras e vice participantes dessa pesquisa responderam, majoritariamente, que os recursos financeiros não tem sido suficientes – Gráficos 6 e 7.

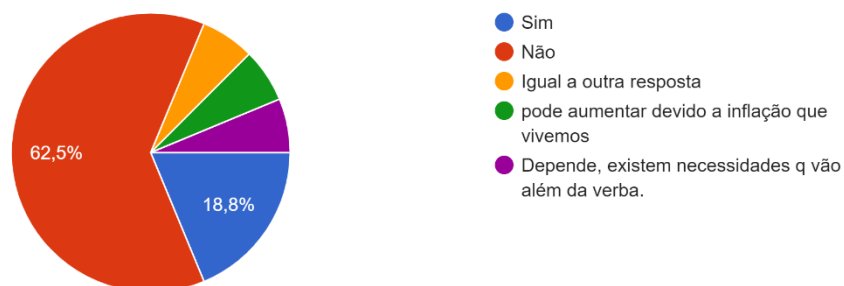
Gráfico 6 - Os recursos financeiros descentralizados pelo Executivo Municipal e pelo Federal (FNDE) à escola são suficientes? (16 respostas)



Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

¹⁹ <https://www.infoescola.com/educacao/quem-sao-os-culpados-pelo-fracasso-da-educacao/>, acesso em: 07/03/2023; <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/fracasso-escolar-e-o-fracasso-do-sistema-educacional-diz-especialista.html>, acesso em: 07/03/2023; <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>, acesso em 07/03/2023.

Gráfico 7 - Os investimentos feitos diretamente pelo Executivo Municipal na escola são suficientes? (16 respostas)

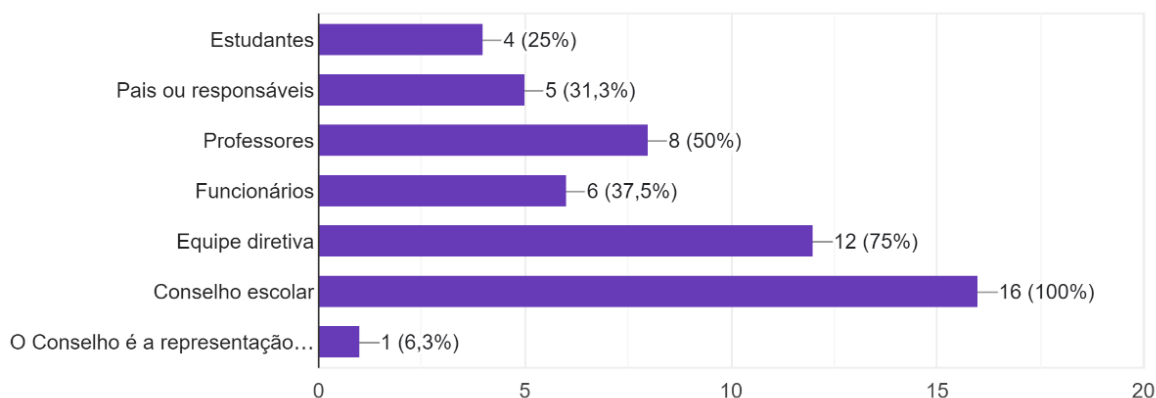


Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Das 16 diretoras e vices, nove responderam que os recursos financeiros descentralizados não são suficientes, assim como 10 se manifestaram da mesma forma quanto aos investimentos realizados diretamente pelo Executivo Municipal. Outras três profissionais em ambas as perguntas declararam que em parte são suficientes, pois há necessidades institucionais que variam, sinalizando que o aporte financeiro pode melhorar.

O Conselho Escolar e a equipe diretiva, de acordo com as diretoras e vices, são os sujeitos que participam da gestão dos recursos financeiros (Gráfico 8), sendo que o primeiro foi sinalizado por todas as respondentes. Professores também aparecem de forma expressiva, seguidos pelos demais segmentos. As respostas são consonantes com a premissa do Conselho Escolar como um instrumento de gestão democrática que permite um trabalho coletivo e plural, um espaço de negociação com função de incorporar aos processos de democratização das práticas pedagógicas, administrativas e de gestão financeira às decisões que terão efeitos nas escolas e suas comunidades ([BATISTA, 2014, 2016](#)).

Gráfico 8 - Quem participa da gestão dos recursos financeiros na sua escola?



Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023. Legenda: estudantes; pais ou responsáveis; professores; funcionários; equipe diretiva; Conselho Escolar; o Conselho é a representação de todos os segmentos.

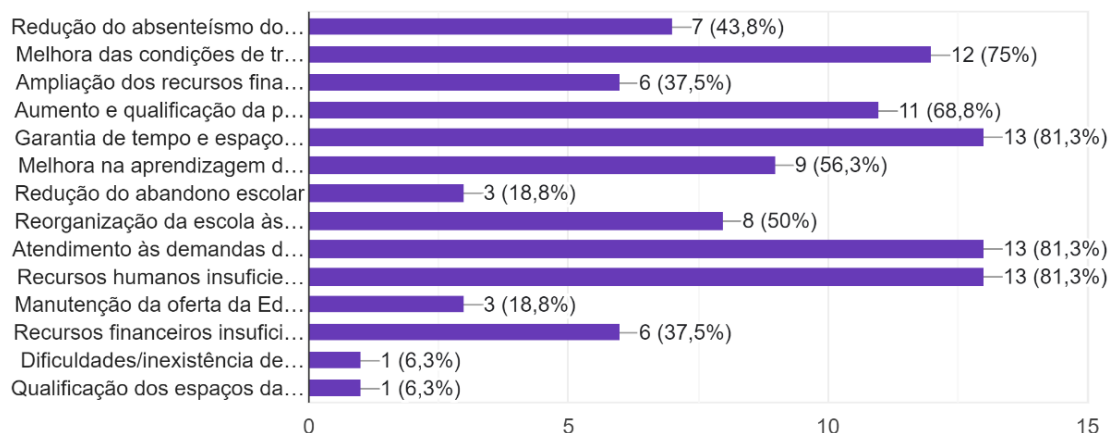
Também, a gestão dos recursos financeiros das escolas aparece em outras respostas dadas às questões do questionário, especialmente quando as diretoras e vices escrevem sobre os desafios no exercício da direção, as cinco atividades mais importante e as atividades que mais ocupam seu tempo na direção. Ao que tudo indica este é um aspecto relevante que impacta nos processos de gestão e, logo, na garantia do direito à educação.

4.4 Os processos de gestão da escola: uma autoavaliação para (re)pensar a prática

Na sequência, pauta um grupo de questões – cinco, das quais três são abertas – que denominei aqui de autoavaliação da atuação das profissionais respondentes nos processos de gestão da escola. Essas questões abrangem os desafios, os pontos fortes, as atividades mais importantes, as que ocupam maior tempo e a avaliação da sua gestão.

No Gráfico 9 as profissionais indicaram os desafios encontrados no exercício da direção da escola, sendo que 13 delas destacaram a garantia de tempo e espaço para planejamento coletivo, o atendimento às demandas da Smed/POA e os recursos humanos insuficientes para as demandas da escola. Tais apontamentos são relevantes porque aparecem, mesmo que pontualmente, em outras respostas.

Gráfico 9 – Quais são os desafios que tem encontrado no exercício da direção da escola? (16 respostas)



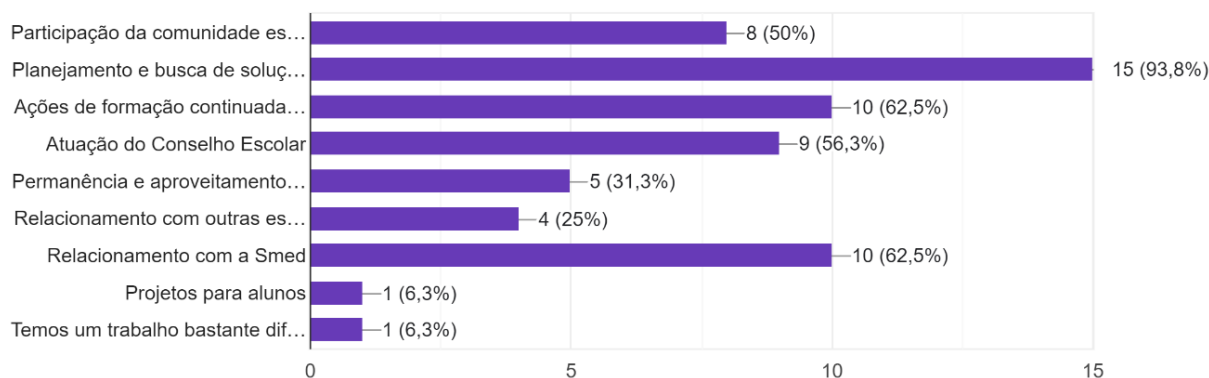
Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023. Legenda: redução do absenteísmo docente; melhora das condições de trabalho das profissionais; ampliação dos recursos financeiros; aumento e qualificação da participação da comunidade escolar; garantia de tempo e espaço para planejamento coletivo; melhora na aprendizagem dos estudantes; redução do abandono escolar; reorganização da escola às condições pós-pandemia; atendimento às demandas da Secretaria (Smed/POA); recursos humanos insuficientes para as demandas da escola; manutenção da oferta da Educação de Jovens e Adultos na escola; recursos financeiros insuficientes para as demandas da escola; dificuldade/inexistência de política de inclusão; qualificação dos espaços da escola, falta de agilidade nos retornos por parte da Smed, falta de respaldo para algumas demandas que se apresentam.

As diretoras e vices puderam marcar mais de uma alternativa a essa questão, caso desejassem. Logo, melhora das condições de trabalho das profissionais da educação e aumento e qualificação da participação da comunidade escolar também foram desafios bastante indicados pelas gestoras. Observando o Gráfico 9, é possível perceber que muitas respostas sugerem que há dificuldades em torno da questão dos recursos humanos, pois além de insuficientes, com condições de trabalho que precisam ser melhoradas – o que inclui tempo e espaço para trabalho coletivo –, as diretoras e vices mostraram preocupação com o absenteísmo docente. Duas gestoras responderam que dentre as atividades com que mais se ocupam no cotidiano da escola, a (re)organização frente ao absenteísmo é uma delas. Na literatura o absenteísmo docente aparece relacionado a questões que envolvem o aumento das exigências às professoras, a desvalorização social da profissão, a baixa remuneração, o despreparo frente às demandas cotidianas; também a ausência e/ou fragilidade de ações institucionais utilizadas para administrar a situação, sem prejuízo aos estudantes ([SPOSITO, GIMENES, CORTEZ, 2014](#); [GESQUI, 2008](#); [DELCHIARO, 2009](#)); muitos desses aspectos vêm sendo recorrentes na

RME/POA, atravessando os processos de gestão das escolas de forma a comprometer o trabalho pedagógico e corroborando para o desprestígio da profissão.

No que se refere aos pontos fortes da gestão da escola frente aos desafios cotidianos – Gráfico 10 – 15 participantes apontaram planejamento e busca de soluções; 10 destacaram ações de formação continuada na escola e relacionamento com a Smed/POA; nove e oito delas indicaram atuação do Conselho Escolar e participação da comunidade escolar, respectivamente; também duas profissionais adicionaram outra resposta, explicitando as construções particulares de cada instituição. As respostas sugerem processos de gestão mais coletivos, com atenção à formação docente e ao diálogo com a mantenedora.

Gráfico 10 – Quais são os pontos fortes da gestão da sua escola frente aos desafios cotidianos? (16 respostas)



Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023. Legenda: participação da comunidade escolar; planejamento e busca de soluções; ações de formação continuada na escola; atuação do Conselho Escolar; permanência e aproveitamento dos alunos na escola; relacionamento com outras escolas da localidade; relacionamento com a Smed; projetos para alunos; temos um trabalho bastante diferenciado no que se refere ao pedagógico e as relações interpessoais.

As questões a seguir foram abertas, permitindo a livre expressão das diretoras e vices. Para a análise dessas questões, identifiquei as frases recorrentes, as singularidades e as singularidades recorrentes com a intenção de captar o sentido das manifestações. No Quadro 10, as respondentes sinalizaram as cinco atividades mais importantes na direção da escola.

Quadro 10 - Dentre suas atividades na direção da escola, cite as 5 mais importantes. (14 respostas)

Diálogo, recomposição curricular, utilização da verba recebida, pedidos incessantes de RH, inclusão.
Gestão administrativa, gestão dos recursos humanos, gestão financeira, gestão pedagógica e comunicação interna e externa.
Organização geral dos tempos e espaços de toda a escola; Planejamento e comprar, após CE aprovar as compras e serviços; Mediação das situações mais delicadas envolvendo os diferentes segmentos (resolução dos conflitos mais difíceis; Atendimento às famílias e comunidade geral, através do whatsapp da escola; Decidir, conjuntamente com a equipe, após passar pelo coletivo dos professores e trabalhadores em educação, as ações adotadas pela escola;
Planejamento e administração de verbas. Organização e delegação de tarefas da equipe diretiva. Organização e correção do ponto dos professores e funcionários. Manutenção da infraestrutura da escola. Observação: estas são as tarefas desempenhadas, nós deveríamos focar mais na parte pedagógica, porém somos sugados pela burocracia.
A gestão financeira, estar presente sempre que necessário, tomada de decisões de forma efetiva, o relacionamento com alunos e comunidade escolar, o relacionamento com a mantenedora.
Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas, Gestão Administrativa, Gestão Financeira e Gestão de Infraestrutura.
× Construção de uma equipe de professores e educadores comprometidos com o ensino/aprendizagem. × Desenvolver um trabalho significativo, participativo e democrático. × Construção de um trabalho com toda comunidade escolar. × Garantir um espaço físico qualificado para atendimento das crianças com variedade de materiais para aquisição de conhecimento e de trocas. × Gerenciar com eficiência a verba pública planejando para que supra as necessidades de toda escola.
Engajamento da equipe, planejamento pedagógico vinculado ao planejamento financeiro, atividades administrativas no que se refere a vida funcional dos educadores, funcionários e terceirizados, Olhar atento e escuta às demandas diárias das equipes, formação constante sobre questões de gestão que podem melhorar o ambiente de trabalho e o fazer pedagógico, busca de parcerias para atender as demandas pedagógicas da escola.
Gerenciamento dos recursos financeiros; Promoção das relações interpessoais tanto dentro da escola como com as famílias; Acompanhamento das propostas pedagógicas; Organização da equipe levando em consideração as individualidades e potencialidades de cada um; Busca por projetos que contemplem a Inovação tecnológica, aprendizagens mais significativas para as crianças e, ainda, a melhoria dos espaços.
Responder a parte administrativa; responder e planejar o financeiro, organizar as demandas necessárias (compras, manutenções, obras); estar atento aos servidores, atender às famílias.
Efetividade, processos SEI, reuniões presenciais na SMED com muita frequência, gestão de pessoas, manutenção do patrimônio público.
Planejamento financeiro, organização do RH, Alinhamento Pedagógico, Manutenção da escola, Relações interpessoais
Gestão financeira, de RH, Coordenação Pedagógica, acolhimento à comunidade escolar, relacionamento com a SMED.
Aprendizagem dos alunos, gerenciamento das relações interpessoais, gerenciar funcionários terceirizados, controle e registro do ponto dos colegas e administração financeira e patrimonial.

Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Legenda: frases recorrentes, singularidades e singularidades recorrentes.

Das 14 profissionais que responderam a questão, todas mencionaram a gestão financeira das escolas como um das cinco atividades mais importantes na direção. Questões que envolvem comunicação, relacionamento e diálogo, seja com a comunidade escolar como um todo ou com segmentos específicos foram respostas recorrentes entre 11 profissionais. Também foram recorrentes a gestão pedagógica (10 respostas) – abrangendo currículo e aprendizagem dos estudantes – e a gestão de pessoas (nove respostas) - abrangendo recursos humanos, efetividade e controle de ponto. Assim, podemos considerar que as participantes da pesquisa,

majoritariamente, indicaram como atividades mais importantes da direção da escola a gestão financeira, a comunicação e o relacionamento, a gestão pedagógica e a gestão de pessoas. Na sequência, a singularidade mais recorrente, ou seja, a resposta que não foi dada pela maioria das respondentes, mas que apareceu mais de duas vezes, foi referente à organização e ao engajamento da equipe (quatro respostas) diretiva ou dos profissionais, de forma mais geral. Essas seriam as cinco atividades requeridas na questão. Uma diretora de escola é a responsável última pela administração da instituição; ainda que a atividade-fim seja o processo pedagógico, é preciso que as atividades-meio se desenvolvam, exigindo condições materiais adequadas e que, também, devem ser providas pelo Estado, no caso pela mantenedora, sob pena de prejuízo às aprendizagens e ao desenvolvimento dos estudantes (PARO, [2003](#), [2010](#), [2015](#)).

Além da organização e do engajamento da equipe escolar, foram singularidades recorrentes a gestão administrativa (três respostas), o relacionamento com a Smed/POA (três respostas), a tomada de decisão (duas respostas) e a busca por projetos e formação (duas respostas). Inclusão, organização dos tempos e espaços da escola, processos do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), desenvolver um trabalho significativo, participativo e democrático, estar presente na escola e reconhecimento da importância da gestão pedagógica – mesmo que às vezes essa não seja prioridade – foram mencionadas apenas uma vez, portanto, consideradas singularidades.

A categorização dessas respostas pode soar controversa, visto que as dimensões dos processos de gestão de uma escola não são vivenciadas de forma isolada, o cotidiano permite uma imbricação que é da natureza dessa instituição. No entanto, para fins dessa análise fiz um esforço para ponderar, discriminar e buscar apreender o sentido das respostas das diretoras e vices, ciente de que estas escolhas não esgotam as possibilidades de olharmos para o fenômeno. Dito isso, me parece que a participação, assim como o poder de decisão tem sido uma constante no cotidiano das profissionais e nas atividades tidas por elas como mais importantes, seja reconhecendo a sua relevância ou buscando garantir tempos e espaço qualificados para o envolvimento da comunidade escolar. Ainda, merecem destaque os apontamentos de atividades burocráticas e a ausência de referência ao projeto político-pedagógico das escolas, visto que este seria um importante instrumento de gestão escolar democrática. Ao que indicam as respondentes, a materialidade da escola, ao mesmo tempo que impõe demandas, invisibiliza outras.

A questão seguinte convidou as gestoras a pensar nas atividades do cotidiano da escola que mais ocupam o seu tempo da direção – Quadro 11.

Quadro 11 - Quais atividades do cotidiano da escola mais ocupam o seu tempo na direção? (15 respostas)

Imediatismo da Smed, solicitações de atividades de "hoje para hoje".
Acompanhamento dos momentos de entrada, saída e recreio; demandas administrativas, financeiras e burocráticas; gestão de pessoas.
Atendimento às famílias e alunos; atendimento às demandas da SMED, efetividade dos colegas (ajuste do Ponto Eletrônico).
Com certeza o planejamento de verbas, prestação de contas e cuidado com a infraestrutura da escola.
Infelizmente o absenteísmo dos professores, demandas da secretaria de educação.
Gestão de Pessoas e Gestão Financeira.
O que mais ocupa o tempo é fazer orçamentos para a realização de obras/reparos e para compras de materiais diversos. Organização dos diferentes profissionais que compõem o RH. Administrar as faltas no RH.
Administrativo e financeiro.
Atualmente as burocráticas (financeiro, reuniões, processos) e formações (que estão sendo oferecidas, ou melhor, exigidas que a escola acompanha).
Demandas burocráticas e apoio às equipes por falta de RH.
Administrativa e financeiro.
Ajustes do ponto eletrônico, efetividade dos servidores.
Prestação de contas, acerto do ponto eletrônico.
Administração do RH (falta de).
Ajuste de ponto, manutenção predial, acolhimento das famílias e gerenciar as relações.

Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Legenda: frases recorrentes, singularidades e singularidades recorrentes.

A gestão de pessoas foi mencionada por 11 das 15 gestoras respondentes à questão e, no âmbito dessa resposta, quatro delas citaram ajustes no ponto eletrônico e quatro referiram à falta de recursos humanos/recursos humanos que faltam como atividades que mais ocupam o tempo da direção no dia a dia das escolas. Estes são elementos que apareceram fortemente em outras respostas do questionário – desafios e atividades mais importantes, por exemplo; tais elementos sugerem crescimento/fortalecimento da burocracia (PARO, 2003; SOUZA, 2009) e nos remetem a uma gestão técnica-racional (LIMA, 2014).

Parece problemático que profissionais tão qualificadas para o exercício da gestão escola dediquem parte significativa do seu tempo ao controle e ajuste do ponto eletrônico: estão as escolas carecendo de profissionais no setor administrativo? Sem dúvida, docentes e estudantes são sujeitos-chave no/do processo educativo, mas uma boa escola também precisa de bons profissionais nas áreas de apoio, sejam elas administrativa ou pedagógica. Secretários, profissionais responsáveis pela limpeza e refeições, bibliotecários, coordenadores pedagógicos

e tantos outros são fundamentais para o pleno funcionamento das instituições; na ausência destes, os demais profissionais ficam sobrecarregados e impossibilitados de realizar atividades que seriam as prioritárias nas escolas municipais de Porto Alegre. Não temos disponível dados publicizados sobre esse conjunto de profissionais, pois Censo Escolar e questionários vinculados à Prova Brasil coletam informações apenas do diretor e de profissionais em sala de aula. Quanto ao absenteísmo docente cumpre reiterarmos que possivelmente esteja vinculado à precarização da carreira do magistério municipal de Porto Alegre que vem ocorrendo nos últimos anos ([FREITAS, 2022](#); [SANTOS, MOREIRA, GANDIN, 2020](#); [SANTOS, 2017](#); [AGUIAR, 2019](#)).

Buscando agregar dados que nos permitam complexificar a análise e melhor compreender as manifestações das respondentes, investiguei [indicadores educacionais produzidos pelo Inep](#) – adequação da formação docente (AFD), indicador de regularidade docente (IRD) e indicador de esforço docente (IED) –, em específico os que tratam da RME/POA. No trabalho com os indicadores foram considerados os anos de 2017 e 2022, bem como a diferença entre eles. A escolha do período se deve ao fato da ausência de concurso – e de nomeações de concursos anteriores – agregada às políticas de cunho mais gerencialista referidas na literatura ([FREITAS, 2022](#); [AGUIAR, 2019](#)).

O indicador de AFD trata dos docentes em exercício na Educação Básica considerando sua formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que leciona; o nível 1 deste indicador é o tipo ideal, ou seja, docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. Ao observarmos o nível 1 deste indicador na RME/POA, no intervalo 2017-2022, percebemos uma situação crítica no grupo de escolas que oferece Educação Infantil: 20 escolas tiveram uma piora neste indicador, sendo que em sete delas houve redução de, pelo menos, 20% de docentes no nível considerado ideal. Ainda, das sete, em quatro escolas a redução foi superior a 30%, chegando a 38,6% em um caso específico. Atentando para o universo de escolas municipais de Porto Alegre pode-se argumentar que percentualmente os casos em questão não são significativos, no entanto, ferem a garantia do direito à educação de parte dos estudantes da etapa. Também, ao considerarmos a especificidade das escolas, não é o esperado que uma delas tenha tido uma redução de 38,6% dos docentes com formação adequada. No Ensino Fundamental, no intervalo 2017-2022, nenhuma escola teve uma redução superior à 20%.

Quanto ao IRD, importa saber que avalia a regularidade do corpo docente nas escolas de Educação Básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos. Essa avaliação é expressa em escala de zero a cinco e quanto mais próximo de cinco mais regular é o corpo docente da escola. Das 98 escolas da RME/POA, no período 2017-2022, 41 tiveram redução de docentes no grupo cinco, sinalizando maior rotatividade, podendo com isso comprometer o vínculo com a comunidade escolar.

O IED mensura o esforço empreendido pelos docentes da Educação Básica no exercício de sua profissão e expressa essa medida através de níveis de um a seis – sendo os níveis cinco e seis os que compreendem maior esforço²⁰. Em se tratando da RME/POA, no intervalo 2017-2022, o resultado chama a atenção, pois nos anos finais do Ensino Fundamental 88 escolas apresentaram aumento no número de docentes nos níveis de maior esforço. Nos anos iniciais é igualmente expressivo esse aumento, tanto que, na média, foi possível observar esse movimento em 87 escolas.

As respostas das diretoras e vices indicando as demandas envolvendo recursos humanos são endossadas, também, por esses indicadores, pois corroboram para a precarização do exercício do magistério a queda de professores com formação adequada à disciplina que lecionam, a rotatividade docente e a intensificação do trabalho, carecendo de políticas públicas educacionais que garantam a valorização docente – carreira e remuneração condigna – assim como condições materiais de trabalho adequadas às responsabilidades sociais implicadas na profissão. É preciso políticas que considerem esses números ([SARAIVA, 2020](#)) e avancem no intento de garantir às professoras condições de exercer a docência de forma qualificada, ocupando espaços de discussão e decisão.

Contudo, além da gestão de pessoas, a gestão administrativa e financeira também apareceu como resposta recorrente (8 respostas). Como singularidade recorrente, demandas da Smed (4 respostas), atendimento/acolhimento/acompanhamento das famílias e dos estudantes (3 respostas), demandas burocráticas (2 respostas) e infraestrutura e manutenção predial (2 respostas). Não houve singularidade que não fosse recorrente entre as respostas. Cumpre destacar que as profissionais frente à direção declararam destinar mais tempo atendendo às demandas da Smed do que aos estudantes e seus responsáveis. Na medida em que a Smed administra o Sistema Municipal de Educação há a produção de relações de poder complexas

²⁰ Nos níveis cinco e seis encontram-se os docentes que têm mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

(SCHERER, 2015), no caso de Porto Alegre essas relações de poder parecem estar pautadas por princípios gerencialistas que ignoram a função social da escola.

Na sequência as profissionais avaliaram a sua atuação na direção da escola – Quadro 12. De forma geral, as respostas mostram uma avaliação positiva que denotam pessoas comprometidas e não “alinhadas” como governo municipal.

Quadro 12 - Como você avalia a sua atuação na direção da escola? (15 respostas)

Eu penso que estou indo bem. Mais não faço em função da burocracia da mantenedora. Tenho bom relacionamento pessoal com todos os segmentos. Ouço muito e realizo o que deve ser feito. E planejo também, muitas vezes antes da Smed e ao contrário do que solicitam.
Tenho uma excelente relação com a comunidade escolar, baseada em muita confiança e parceria. O trabalho pedagógico vem crescendo e as melhorias na aprendizagem estão mais evidentes. É uma gestão que conta com a aprovação e envolvimento de todos.
Acredito que me esforço muito para manter um padrão de qualidade que nossa comunidade está acostumada. Procuo atender e resolver todas as situações, e quando não há como resolver, sempre busco informar aos interessados, dando algum retorno.
Positiva, mas é preciso lembrar que minha gestão passou 2 dos 3 anos dentro de uma pandemia, então me sinto frustrada por não ter feito tudo que desejava. Além do mais, tivemos 3 trocas de secretariado e é muito difícil lidar com trocas de posturas da Smed, governos negacionistas e a política de enfraquecimento dos professores dos governos.
Avalio como positiva, embora tenha uma nuance que foi desacomodar alguns nichos eternos o que causa desconforto para alguns, mas ao mesmo tempo fortalece outros.
Acredito ser satisfatória, buscando envolver a equipe nos mais diversos segmentos na resolução conjunta dos problemas e dificuldades, engajando a todos. Organização administrativa, e transparência nas decisões, a fim de buscar eficiência e agilidade.
Eu avalio como uma atuação eficiente. Preocupada com o bem estar de todos os envolvidos, com o pedagógico, com questões do entorno, com a organização física e material. Bastante democrática, buscando construir o espaço de forma democrática.
Penso que sou uma boa diretora, visto alguns feedbacks de servidores e pais. É claro que sempre tenho o que melhorar.
Com certeza estou melhor que no início, mas com uma caminhada grande pela frente, pois sobre gestão, estou aprendendo na prática e nas formações que fiz, mas já estando na direção da escola. Acredito que tenho que melhorar muito na busca da participação mais efetiva e real da comunidade escolar.
Por ser minha primeira gestão, acredito que tenho conseguido avançar a cada dia, a cada desafio que se põe durante esse processo. Não tem sido fácil, mas tenho crescido e me tornado uma gestora mais "dura" (firme) porém sem perder "la ternura".
Tenho 15 anos na direção tenho muita experiência isso me facilita muitas coisas, pois é necessário ter jogo de cintura no dia a dia da escola. Eu sei que sou uma ótima diretora.
Péssima, muito ruim, como tenho um pingo de noção pretendo renunciar ao cargo.
Estou em constante aprendizado, procuro ouvir os segmentos e suas demandas. Atuo da maneira mais democrática possível.
Responsável e pró-ativa.
Graças ao apoio da equipe diretiva, avalio a nossa gestão, como positiva!

Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Legenda: frases recorrentes, singularidades e singularidades recorrentes.

Das 15 profissionais respondentes a essa questão, 14 foram recorrentes ao avaliarem como positiva sua atuação na direção, dentre elas os argumentos e justificativas foram singularidades recorrentes: seis destacaram a participação e o envolvimento com todos os segmentos da comunidade escolar; quatro sinalizaram pontos a melhorar - inclusive uma mencionou as trocas de governo e secretariado como fatores que complicaram os processos de gestão da escola; 4 salientaram experiências, qualidades pessoais, mudanças. Apenas uma profissional avaliou a sua atuação como péssima, manifestando sua intenção de renunciar; contudo, não forneceu mais elementos que pudessem me permitir compreender tal resposta.

Quando a direção da escola pensa sobre o seu trabalho e os processos de gestão, há possibilidade desse movimento repercutir nas decisões e ações no cotidiano das instituições e, além disso, expressar as contradições as propostas do mantenedora e as necessidades e interesses das comunidades escolares. A literatura tem mostrado que o discurso das diretoras sobre sua prática profissional pressupõe uma distribuição desigual do poder na estrutura hierárquica do Estado – revelando preocupação com denúncias, censura pública e avaliações em larga escola – o que reflete na autonomia em nível local. Sobretudo, há o destaque da precariedade das condições de trabalho que parecem estabelecer uma relação direta com a ação das diretoras, visto que estas se mostram implicadas no cumprimento dos acordos de desempenho estabelecidos com a mantenedora ([DUARTE, 2019](#)).

A função de diretora contempla diferentes faces do trabalho docente – técnico-administrativa, política e pedagógica – daí decorre a relevância de uma formação substantiva e de uma atuação bem informada sobre as expectativas que se tem sobre o seu desempenho ([SOUZA, GOUVEIA, 2010](#)). Sobretudo, a professora alçada à função de direção, ao mesmo tempo que é um preposto do Estado – sendo responsável por políticas públicas e, em especial, pela garantia do direito à educação – é representante daquela comunidade em particular e deve comprometer-se com o projeto político-pedagógico por ela construído.

4.5 Avaliação externa: interpretação de seus possíveis efeitos na gestão

Neste bloco de questões as diretoras e vices responderam sobre as avaliações externas, especificamente sobre as provas do Saeb, visto que este é um elemento relevante para a análise devido à vinculação da manutenção na função das diretoras eleitas, expressa na Lei que disciplina o pleito ([PORTO ALEGRE, 2020](#)).

Sobre a última edição do Saeb (2021), das 16 respondentes metade informou que a escola não participou; este número era esperado, visto que oito são gestoras de escolas de Educação Infantil que não realizam tais avaliações. Também, três declararam não conhecer o Ideb da RME/POA e nove não conhecem o Ideb da sua escola. Considerando apenas as diretoras e vices de escolas com Ensino Fundamental, pode-se inferir que apenas uma não conhece o Ideb da sua instituição.

Quando questionadas sobre sua opinião quanto às metas projetadas para o Ideb da sua escola – Quadro 13, as profissionais na direção de escolas que oferecem exclusivamente Educação Infantil, fizeram essa referência justificando sua impossibilidade de responder. Assim, considerei oito respostas válidas para a questão.

Quadro 13 - Você considera as metas projetadas para o Ideb da sua escola adequadas? Por quê? (8 respostas validas)

Sem condições, porque a falta de RH impede que se avance nos índices.
Não, pois ainda temos muitos problemas de RH. O trabalho ao longo dos últimos anos está descontinuado pela falta de professores e de formações em serviço (agora que a SMED está promovendo encontros de formação após 4 anos sem nenhum investimento na qualificação docente). Equipamentos e materiais pedagógicos insuficientes e defasados, necessitamos de mais investimentos em Educação.
Nossa escola não teve acesso aos resultados do IDEB porque não tivemos o número de alunos mínimo no dia das provas;
Metas nunca são adequadas se não forem pensadas de acordo com a realidade da escola. Nossos alunos vivem em situação de extrema pobreza e muitos veem na escola, uma fonte alimentação. Além disso, grande parte não tem suporte familiar adequado, o que dificulta imensamente a aprendizagem. Então acredito que antes de impor uma meta, o governo deveria dar um REAL SUPORTE para a escola, só assim poderíamos alcançar as metas .
Os critérios de escolha das metas são pouco transparentes, mas considero que não reflete a realidade mesmo que nossa escola tenha despontado frente as demais.
As metas são adequadas, o que não está adequado é o ensino, a gestão pedagógica
Sem conhecimento.
Não! Porque não temos RH suficiente.

Fonte: Respostas válidas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Legenda: frases recorrentes, singularidades e singularidades recorrentes.

Cinco respostas foram recorrentes ao não considerar adequadas as metas projetadas para o Ideb da sua escola, dessas, três referiram – novamente - à questão de recursos humanos, reiterando a necessidade de políticas públicas efetivas que garantam profissionais qualificados em número suficiente e com condição adequadas de trabalho. As outras três respostas configuram uma singularidade, visto que são diferentes entre si: uma profissional informou que a escola não teve o seu índice calculado por não ter número de estudantes suficientes no dia da

aplicação das provas; outra considerou as metas adequadas e manifestou que o ensino e a gestão pedagógica é que não estão adequados; por fim, uma relatou que não tem conhecimento.

A complexidade que se apresenta – mesmo neste número pequeno de escolas da RME/POA – tensiona a Lei de eleição de diretoras ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), especialmente no ponto que atrela a permanência das diretoras ao Ideb. Mesmo que a Lei considere, em parte, a questão de recursos humanos, ela torna-se simplista, excludente e reduz a ação educativa e seus sujeitos a um resultado que não dá conta de todas as dimensões do processo ensino-aprendizagem nem dos processos de gestão. Como bem complementa uma diretora ao não considerar a meta adequada, a escola é um espaço perpassado por outras políticas, uma dinâmica intersetorial, que exige muito mais do que bons resultados em avaliações externas, implicando numa concepção de escola mais incluyente e democrática, mas, sobretudo, numa concepção de cidade educadora, como territórios educativos e com novas possibilidades para a convivência humana ([MOLL, 2019](#)).

Ademais, cumpre atentarmos para pesquisas que buscaram algum tipo de relação entre a gestão democrática e os resultados em avaliações externas ([RISCAL, 2016](#); [SIQUEIRA, 2019](#)). [Siqueira \(2019\)](#) não encontrou associação entre o desempenho de estudantes em Linguagem e Matemática e a abertura das reuniões do Conselho Escolar à participação da comunidade escolar e à proporção de professores e responsáveis não pertencentes ao conselho participando das reuniões. Também, os resultados de seus estudos sugeriram uma associação negativa e fraca do desempenho em Linguagem e Matemática com o número de reuniões do Conselho Escolar no ano e ao número de pessoas da equipe de gestão não pertencentes ao conselho participando das reuniões. No entanto, o estudo de [Riscal \(2016\)](#) mostrou que, no universo pesquisado, as maiores médias do Ideb referem-se às escolas em que os Conselhos Escolares sempre definem e validam os aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos. Além disso, evidenciou que a construção de um Projeto Pedagógico com a participação de toda a comunidade escolar, a participação dos pais no Conselho Escolar, a frequência de reuniões do Conselho Escolar e a escolha das diretoras por eleição ou concurso público são outros fatores relacionados à gestão democrática que influem positivamente no Ideb.

Ao serem questionadas se a sua comunidade escolar tem discutido as avaliações externas e seus resultados, duas profissionais – do universo de oito que estão na direção de escolas com Ensino Fundamental – responderam que sim. Quanto às estratégias pensadas e realizadas para melhoria dos resultados, quatro profissionais se manifestaram – Quadro 14.

Quadro 14 - Se SIM, quais estratégias foram pensadas e realizadas para a melhoria dos resultados? (4 respostas)

Após a pandemia não desenvolvemos este trabalho. Estamos focados na recomposição das aprendizagens.
Desde 2018, iniciamos um trabalho com os alunos para que se familiarizem com os modelos de avaliações externas. Com a pandemia acabamos não conseguindo dar continuidade, mas já estamos com o planejamento para o próximo ano.
As avaliações que são realizadas na escola são para saber como a comunidade escolar está vendo a escola.
Replanejamento dos pontos negativos.

Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Legenda: frases recorrentes, singularidades e singularidades recorrentes.

A essa questão, duas profissionais deram respostas recorrentes, informando que devido à pandemia, este trabalho não foi realizado e/ou retomado; uma delas sinalizou que desde então o foco da escola tem sido a recomposição das aprendizagens e outra destacou que em 2018 a escola começou um trabalho com os estudantes, buscando familiaridade com os modelos de avaliações externas. Duas respostas foram consideradas singularidades, das quais uma salientou que as avaliações realizadas na escola objetivam saber como a comunidade está vendo a instituição, outra mencionou replanejamento dos pontos negativos.

Destarte, os movimentos mencionados pelas diretoras e vices não se restringem às avaliações externas, pois bem podem abranger todo o trabalho realizado pelas escolas: avaliação e planejamento, processo ensino-aprendizagem, autoavaliação institucional, conhecimento e exploração dos instrumentos de avaliação. A potência parece estar na singularidade de cada instituição e como sua comunidade se envolve na organização da escola, nesse nexos, a relevância da autonomia, da participação e do poder de decisão dos sujeitos. Em contrapartida, a opção de algumas profissionais em não responder questões que se referem à avaliação externa – por estarem na direção de escolas de Educação Infantil – e o espaço que a avaliação externa tem ocupado nos debates em geral nos provoca a pensar sobre a noção de sistema; como é uma política de avaliação que incide individualmente parece não haver sentido discutir os dados em espaços de coletividade.

Na sequência, a Lei de eleição de diretoras ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) em perspectiva, tendo como foco de análise as principais mudanças no pleito.

4.6 A Lei de Eleição de diretores da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre: as participantes da pesquisa e suas impressões

A Lei nº. 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), que regulamenta a eleição de diretores na RME/POA realizou alterações substanciais no processo eleitoral, alterações estas conhecidas – conforme respostas dadas ao questionário – por todas as participantes da pesquisa. O Quadro 15 apresenta as principais mudanças realizadas Lei nº. 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), de acordo com a opinião das gestoras.

Quadro 15 - Quais são as principais mudanças, na sua opinião? (16 respostas)

Muitos anos de rede para se candidatar e ser avaliado e julgado pela comunidade pelo índice do Ideb.
Ampliação do tempo de gestão, metas, papel do vice-diretor e dos pais/comunidade.
Na época que esta lei foi proposta, os diretores conseguiram pressionar para que se modificasse o artigo sobre a possibilidade do diretor ser destituído, caso não atingisse a meta do Ideb. Ressaltamos que não poderíamos ter essa vinculação, sem que a mantenedora, que é quem disponibiliza RH, considerasse o quadro de professores ao realizar as avaliações. A partir disso foi colocado na lei a observância do quadro estar completo para que se possa considerar a avaliação dos alunos, como critério de avaliação das direções.
A maior mudança é o percentual do peso dos votos da comunidade. Está mudança pode ser muito prejudicial para as escolas porque infelizmente os pais não tem muita participação no cotidiano da escola e deter um poder tão grande é complicado, porque eles podem ser muito influenciáveis por políticos, por exemplo, a escolher uma direção. Além da questão de atingir metas, porque aí a escola se transforma em uma instituição que se importa com resultados e não com a construção de uma sociedade. Que tipo de aluno estaremos formando?
Achei importante pois aumenta a participação da comunidade, amplia o poder da mesma e acaba por impedir que sempre sejam os mesmos nas direções, pois terminou com as chapas e além disto amplia o prazo de gestão.
Exigência de formação específica para atuação na direção da Educação Infantil, Curso de Gestão e tempo de gestão.
Uma das mudanças que acredito ter sido favorável é o aumento do tempo da gestão que passou de 3 para 4 anos. O tempo em que a pessoa está lotada na escola.
O tempo de trabalho na escola e a formação acadêmica.
Penso que o período de mandato, que passou de 3 para 4 anos, podendo ficar até 3 mandatos consecutivos, se eleita e reeleita pela comunidade escolar, é positivo. Uma direção pode desenvolver projetos mais longos. Algumas mudanças demoram mais, porque envolve questão de cultura, e divulgar, aprender, conquistar as pessoas, efetivar, avaliar, são ações que podem levar um tempo mais longo. Geralmente, quando muda gestão, muitas coisas acabam mudando, projetos se perdendo. Assim seria possível ver continuidade em ações que podem beneficiar a escola e junto, os processos de ensino aprendizagens, vínculos com a comunidade escolar e o local onde está inserida.
Sem manifestação no momento.
Necessidade de mais de 9 anos de experiência na rede, ter curso de gestão.
Dentre as mudanças, destaco o aumento do peso do voto das famílias que agora corresponde a 50% e a aprovação da gestão a partir do índice do Ideb.
Maior peso dos votos dos responsáveis pelos alunos, aumento no índice do Ideb atrelado a permanência no cargo de gestor.
O tempo de serviço, tempo de atuação na escola onde se candidata e a exigência do curso de gestão.
Pré-requisitos.
Ampliação do tempo e avaliação pelo desempenho estudantil.

Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Legenda: frases recorrentes, singularidades e singularidades recorrentes.

Nas respostas quanto às principais mudanças na eleição de diretoras a partir de 2020, nenhuma pode ser considerada recorrente. No entanto, obtivemos sete singularidades recorrentes e quatro singularidades expressas pelas gestoras. A mudança mais mencionada foi a vinculação da manutenção na função de diretora ao resultado do Ideb (7 respostas); na explicação de seus posicionamentos, algumas profissionais fizeram menção à problemática de recursos humanos – que mais uma vez aparece na narrativa das participantes, denotando que não tem sido um problema menor no cotidiano das escolas – e à disputa deste ponto na própria Lei ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), assim como houve questionamento em relação ao sentido da escola que passaria a girar em torno de um resultado específico que exclui todas as outras dimensões do trabalho pedagógico, ignorando aprendizagens que não estejam compreendidas no escopo dos testes.

O aumento do tempo de mandato foi citado por seis profissionais e tido como positivo, visto que permitiria uma mudança de cultura e maior tempo para mudanças que demandam processos mais complexos envolvendo todos os segmentos. Olhando para as coincidências das diretoras e vices participantes nessa pesquisa, há que se pensar se esta mudança de fato implicaria em mudança significativa no tempo de permanência na função, pois sete diretoras estão na gestão da escola por um tempo superior a seis anos.

Ainda, a dita ampliação da participação da família na escola foi citada por cinco respondentes, das quais uma alegou que o poder de decisão numa eleição não está diretamente ligado à efetiva participação e que essa discrepância entre os pesos dos segmentos permitiria influência da política partidária na eleição das diretoras. Uma respondente viu como uma mudança importante já que impossibilitaria a permanência por longos períodos de diretoras na função; tal resposta diverge de posicionamentos das demais participantes nessa mesma questão, pois muitas viram como positiva a possibilidade de mandatos maiores.

Exigência de curso de gestão, tempo de trabalho na rede e tempo de trabalho na escola foram apontados em três respostas cada um. Também, a exigência e especificação de formação acadêmica para candidatar-se em escolas de Educação Infantil foi mencionada como uma das principais mudanças por duas respondentes.

As singularidades referiram fim da candidatura por chapas (1 resposta) que não procede, já que a Lei nº. 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) mantém a eleição por chapas; pré-requisitos de forma geral (1 resposta), pois outras manifestações contemplaram alguns dos pré-

requisitos para que as profissionais pudessem concorrerem no pleito; uma gestora declarou “sem manifestação no momento”; papel do vice-diretor (1 resposta).

Quando questionadas se as principais mudanças por elas apontadas interferem ou podem interferir na gestão da escola e por quê, 11 diretoras e vices responderam que sim (frases recorrentes), três que não (singularidade recorrente) e uma fez uma avaliação das mudanças sem responder a questão diretamente (singularidade) – Quadro 16.

Quadro 16 - Essas mudanças interferem ou podem interferir na gestão da escola? Por quê? (15 respostas)

Sim, porque o Ideb não é responsabilidade somente da diretora. Se os professores quiserem e forem contra a direção, podem boicotar a prova. E a Smed não se responsabiliza por nada. Injusto e errado.
Acho válida a ampliação do tempo de gestão e da importância do papel do diretor, mas discordo da forma como está posta a questão das metas de aprendizagens sem uma contrapartida por parte da mantenedora na perspectiva de qualificar a Educação.
Sim, sempre interfere. A lei não é clara e associa gestão à avaliação dos alunos, desconsiderando todos os demais aspectos que fazem parte do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Além disso, a falta de regulamentação dos detalhes da lei, através de decreto, não oferece segurança, nem clareza.
Podem interferir, pois as direções podem ser destituídas se não atingirem metas. As direções terão que modificar seus planos para atingir metas e não para formar cidadãos.
Interfere positivamente, pois 3 anos de gestão é pouco e 4 anos penso ser adequado. A comunidade sendo fortalecida também melhoram as relações de poder na escola.
São mudanças que ao meu ver qualificam a gestão na Educação Infantil.
O aumento para 4 anos permite que se tenha mais tempo para realizar o que está sendo desenvolvido. Quanto mais tempo lotado na mesma escola, mais conhecimento da escola, comunidade escolar e entorno.
Sim. Pois como disse na questão anterior, há possibilidade de continuidade, estabilidade em projetos que podem ter resultados a longo e médio prazo.
Não.
No momento em relação a minha escola não interfere.
Interferem porque criam uma distorção no papel da família e atribuem um peso para avaliações externas que não atendem o objetivo da escola
Não creio que fazem muita diferença, pois, isso já deveria ser obrigação de quem assume o cargo de gestor, ou seja, trabalhar para melhorar os índices.
Interferem de forma positiva.
Sim, qualificaram o gestor.
Acredito que interfiram positivamente. Teremos mais tempo para gerir e, para alguns, a direção deixa de ser apenas burocrática, financeira e passa a ser uma "direção pedagógica"! Que é o objetivo da escola.

Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Legenda: frases recorrentes, singularidades e singularidades recorrentes.

Das três respondentes que pensam que as mudanças não interferem ou não vão interferir na gestão da escola, apenas uma justificou que já deveria ser obrigação da diretora trabalhar para melhorar os índices. A diretora que apenas avaliou as mudanças acredita ser

válida a ampliação do tempo do mandato, mas vê com preocupação a questão das metas sem uma política educacional que garanta condições efetivas para uma educação de qualidade.

Referentes às 11 diretoras e vices que responderam positivamente à questão, quatro sinalizaram que a interferência pode não ser tão boa, especialmente quanto às metas estabelecidas; elas argumentaram quanto à falta de condições e pouco comprometimento da Smed. As outras sete profissionais percebem que as mudanças interferem ou podem interferir de forma positiva nos processos de gestão; dentre as justificativas a possibilidade da continuidade de projetos, a qualificação do gestor, fortalecimento da comunidade, melhora nas relações de poder. As quatro participantes que responderam que a interferência pode ser negativa, argumentaram sobre a responsabilização exclusiva das diretoras pelos resultados, o apagamento das outras dimensões da aprendizagem, a mudança em relação aos objetivos da escola que ficam restritos às metas e à distorção do papel da família.

Em 2019, no período de tramitação do Projeto de Lei que visava alterar a regulamentação da eleição de diretoras, estava prevista eleição nas escolas da RME/POA. No entanto, as escolas, a partir de discussões com o seus respectivos Conselhos Escolares, puderam optar em não realizar o pleito em 2019 e aguardar o início de 2020 para fazê-lo já com as regras da nova Lei. Quando questionadas sobre este ponto, 10 (das 16) participantes dessa pesquisa responderam que a eleição de diretoras foi realizada em 2019, ainda sob a Lei nº. 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)).

Na sequência, 13 diretoras e vices responderam que a previsão na Lei, de destituição da diretora em razão de resultados insatisfatórios no Ideb pode interferir nos processos de gestão da escola. No Quadro 17, as 13 respondentes deram sua opinião quanto ao “como” pode ocorrer essa interferência.

Quadro 17 - Se a sua resposta a questão anterior foi SIM, responda: Como? (13 respostas)

Só em ser substituído, imagina o que pode acontecer...
Com certeza, se a ênfase for mais voltada ao resultado do que ao processo. É preciso cautela e muito planejamento.
A forma como a gestão da mantenedora atua em cada escola, pode ser um fator direto na qualidade da aprendizagem dos alunos, então não me parece justo nem coerente relacionar destituição de diretor à qualidade da aprendizagem dos alunos. Muitos são os fatores que interferem nisso e não pode ser atribuído apenas ao diretor, se a ele não são dadas as condições nem o poder de decisão de uma série de políticas e decisões que envolvem tal processo.
Acho que respondi na pergunta anterior.
Como referido anteriormente, é um equívoco responsabilizar a direção diretamente pelo resultado do Ideb, a exemplo da falta de RH que se inicia e termina o ano sem professores para diversas turmas.

Tem muitos fatores que levam o aluno a ter uma baixa aprendizagem, principalmente nas comunidades mais carentes. Acredito que se a SMED desempenhar bem o seu papel, se tiver RH completo na escola, tempo real para professores poderem planejar, ter diferentes recursos para utilizar com os alunos, poderemos ter aprendizagens melhores. A "culpa" da baixa aprendizagem não é do diretor, mas sim de um sistema desgastado, sem valorização e sem aplicação de verbas.
Alguns processos de gestão (RH, pedagógicos) são processos que devem ser analisados de maneira mais técnica. Há estudos, metodologias, burocracias, que em alguns momentos podem ter resultados mais demorados e precisariam de um tempo maior pra poder avaliar. Penso também, que se toda a comunidade escolar participa desta avaliação, antes ela deveria ser preparada para uma avaliação correta.
Não cabe às escolas de Educação Infantil.
Interfere porque inverte e altera o papel das avaliações externas, que não devem determinar o desempenho de uma gestão.
A equipe gestora se sente pressionada a dar resultados em pouco tempo.
Gestão é uma continuidade... às vezes leva um tempo para alinhar as propostas. Apenas pelo resultado do Ideb, não seria um critério suficiente para destituir uma equipe diretiva.
Qualificando a gestão.
Estamos mais atentas ao pedagógico, pensando em estratégias para recomposição das aprendizagens que ficaram prejudicadas com a pandemia.

Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Legenda: frases recorrentes, singularidades e singularidades recorrentes.

Nas respostas, três singularidades recorrentes apontam para o pouco tempo, seja de gestão ou de intervalo de aplicação das provas cujos resultados compõem o Ideb. A Lei nº. 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) prevê que a escola atinja nota igual ou maior a sete ou crescimento na nota em duas avaliações consecutivas. Contudo, há possibilidade de que na avaliação seguinte a equipe diretiva já não seja a mesma. Também, no caso de número de alunos insuficiente para realização da prova, a escola fica sem o indicador. O Executivo ao apresentar o Projeto de Lei e, mesmo depois, ao sancionar a Lei nº. 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), não previu tais retratos possíveis das escolas municipais. Considerando este ponto, podemos dizer que é improvável que alguma diretora eleita seja destituída em função dos resultados dessas avaliações externas. Ao que parece, esse ponto da Lei tensiona as diretoras ao responsabilizá-las pelos resultados, gerando insegurança nas comunidades escolares, mas sobretudo é um aspecto que atende aos clamores de parcela da população porto-alegrense que anseia por políticas gerencialistas, resultados imediatos e, não raramente, desconhecem as comunidades escolares do município.

Outras três respostas configuram uma singularidade recorrente ao considerarem esse aspecto da Lei inadequado, pois de acordo com as respondentes, desconsidera a complexidade do ato educativo e elementos indispensáveis à realização de uma educação de qualidade, tais como a falta de recursos humanos – que novamente é mencionada – e elementos relacionados às condições de trabalho docente e de vida dos estudantes.

Sete respostas dadas foram consideradas singularidades por destacarem pontos diferentes ou por terem realizado outro tipo de manifestação: a mudança interfere qualificando a gestão; a diretora se compromete mais com a atividade pedagógica; altera o sentido das avaliações externas; não se refere às escolas de Educação Infantil; impacto da substituição na comunidade escolar; foco no resultado em detrimento do processo; informou já ter dado sua opinião na questão anterior.

Na literatura do campo, quanto aos resultados das pesquisas, [Cunha \(2019\)](#), ao buscar possíveis associações entre as mudanças nas formas de provimento à função de diretoras de escolas públicas municipais fluminenses, o reconhecimento da liderança das diretoras e o impacto no desempenho dos estudantes, não encontrou mudanças estatisticamente significativas; dentre suas conclusões, uma nova hipótese relacionada com o impacto da rotatividade de docente nas escolas na aprendizagem. Também, seu estudo problematiza a dicotomia observada entre os conceitos meritocrático e democrático, assim como a recorrente associação entre gestão democrática e eleição de diretores.

Ainda sobre o desempenho e fluxo dos estudantes, quando relacionado com o uso sistemático dos dados pelos sistemas educacionais vinculado à responsabilização escolar, os resultados de pesquisas indicaram efeitos de baixa magnitude ([ANDRADE, 2019](#)), com avaliação burocratizada e encarada como necessária para a atribuição de um conceito definidor da vida do estudante, sem maiores discussões sobre os processos educativos ([AGUILAR JÚNIOR, 2019](#)). No conjunto de escolas estaduais do Mato Grosso do Sul analisadas, [Costa \(2019\)](#) observou como traço comum resultados positivos e mais homogêneos apesar de atender alunos pobres e em situação de vulnerabilidade social. Contudo, salienta que a principal diferença entre as escolas está relacionada com formas seletivas de enturmação dos alunos, que tipicamente contribuem para a manutenção das desigualdades educacionais e sociais. Em consonância, [Sousa \(2019\)](#) constatou, na análise de uma política de avaliação educacional, a redução da concepção de educação e de qualidade à melhoria do desempenho nas avaliações externas em larga escala, negando uma educação voltada à formação integral dos estudantes.

O estudo de [Souza \(2017\)](#) explicitou que as relações existentes entre gestão escolar e desempenho podem ser justificadas pela forte participação da comunidade intra e extraescolar, pela interação e cooperação entre os professores e o acompanhamento dos resultados educacionais. Já [Gino \(2017\)](#) constatou que os indicadores coletados na base de dados do Inep apontaram que a escola com o Ideb mais elevado possuía maior nível socioeconômico dos

estudantes e menor grau de complexidade na sua gestão; todavia, resultados intraescolares apresentaram diferenças significativas entre as gestões das escolas no tocante à experiência na função, liderança pedagógica e práticas da gestão.

Ao ponderar os dados da RME/POA, as respostas das diretoras e vices e as pesquisas do campo, pode-se inferir que associar os resultados do Ideb à manutenção das diretoras frente à gestão das escolas pode não ter nenhum resultado efetivo, seja pela impossibilidade de aplicação da regra considerando a alternância das direções ou mesmo o atingimento da nota sete ou crescimento do indicador – iria a mantenedora junto com os Conselhos Escolares destituir grande parte das diretoras em períodos cíclicos?; a nota das instituições oscila entre os anos avaliados – ou porque as pesquisas têm mostrado que este não é um elemento que qualifica fortemente o trabalho pedagógico e tampouco incide de forma robusta nas aprendizagens dos estudantes. Contudo, as direções escolares acabam por ser pressionadas pelas avaliações externas e seus resultados e pela falta de autonomia e condições para a implementação de uma gestão escolar democrática (CÁRIA, ANDRADE, 2016); por fim, os diversos mecanismos de regulação da gestão são baseados muito mais em critérios de racionalidade do que em princípios pedagógicos.

As diretoras e vices foram convidadas a avaliar a mudança da distribuição do peso dos votos no pleito. No Quadro 18, as respostas das participantes.

Quadro 18 - A atual Lei de eleição de diretores/as na RME/POA, mudou a distribuição do peso dos votos. Assim, os pais ou responsáveis pelos estudantes passaram a ter o maior percentual no resultado. Como você avalia essa mudança? (16 respostas)

Péssima, porque quem auxilia muito na gestão são os professores. A comunidade apenas gosta ou não gosta. Se um dia não tiverem aula por falta de RH, a comunidade já diz que a culpa é do gestor. Atitudes e cobranças muito simplórias. Mas decisivas.
Na minha comunidade escolar a participação e o envolvimento dos pais ainda é um desafio, então percebo que eles não estão plenamente aptos para esta responsabilidade.
Não concordo com isso, penso que a forma anterior era mais coerente e adequada.
Ruim.
A mais importante, pois via de regra os representantes dos alunos e pais normalmente são aqueles já alinhados com a direção. O que não deveria ser.
Não tenho opinião formada sobre.
Nenhum professor sabe mais ou menos que algum pai. Sabem coisas diferentes. Na escola quem mais tem conhecimento da ação escolar, do pessoal que trabalha, do espaço físico, da aplicação dos recursos, são os professores/educadores e por isso acho bem complicado que o maior percentual fique nas mãos do segmento de pais. Muitos pais não frequentam a escola e por isso tem menos condições de fazer uma escolha.
Avalio como positivo, visto que todos devem ter o mesmo peso na eleição.
Achei positiva, pois eles que formam a maior parte da comunidade escolar.
Não concordo, pois muitas vezes as famílias não têm a real situação e conhecimentos dos processos escolares.

Acho bom.
Acho que isso inverte o papel das famílias.
Positiva, aliás muuito positiva.
Vejo como uma mudança positiva. Os pais e a escola devem trabalhar em parceria. É importante uma participação ativa e prioritária desde o processo eleitoral. Trabalhamos por eles, para eles.
Boa.
Acho que é uma questão de respeito com a comunidade e clientela das escolas.

Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Lenda: frases recorrentes, singularidades e singularidades recorrentes.

Do total de respondentes, sete avaliaram que não foi uma boa mudança. A distribuição do peso dos votos era paritária, de acordo com a Lei nº. 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)); com a Lei nº. 12.659/20202 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), os pais ou responsáveis passaram a ter maior poder decisório. Como ponderações a essa resposta, as profissionais sinalizaram a pouca participação das famílias no cotidiano das instituições e, portanto, a falta de conhecimento quanto às dinâmicas internas. Essas respostas indicam que é preciso criar/diversificar e qualificar os espaços de participação das famílias nas escolas, visto que decidir pontualmente sobre quem estará à frente da instituição não garante uma participação ativa tampouco comprometimento com os processos educativos.

Como frase recorrente, a avaliação positiva deste aspecto da Lei nº. 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)); de acordo com as respondentes, seria um reconhecimento da comunidade, fortalecendo as relações entre família e escola. Uma das respostas avaliou como positiva devido ao mesmo peso dos votos na eleição, porém não é o que a Lei nº. 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) prevê. Ainda, uma gestora disse não ter opinião formada sobre esse ponto. Como hipótese, que demandaria outra pesquisa em profundidade, as profissionais mantêm boa relação com as famílias e uma relação mais “tensa” com docentes e funcionários.

Quando indagadas se essa mudança – distribuição do peso dos votos – incidirá em maior participação das famílias no cotidiano da escola, nove responderam que na sua opinião, não; cinco responderam que sim; uma declarou que é difícil avaliar; e, uma manifestou que, se a participação for estimulada, sim e, em caso contrário vai permanecer da mesma forma. Ao que indicam a maioria das respostas, as diretoras e vices compreendem que apenas aumentar o peso dos votos dos pais ou responsáveis no pleito não acarretará em maior – e mais qualificada – participação das famílias; logo, outras ações e políticas seriam necessárias.

Para [Esquinsani \(2013\)](#), uma gestão patrimonialista – que toma decisões baseadas na imperícia e parcialidade, ou não toma decisões, evidenciando sua falta de autonomia, está mais

suscetível aos interesses externos, como, por exemplo, pressão e interferência discricionária na prática pedagógica por parte dos pais. Todavia, há que se reconhecer a histórica marginalização da participação dos pais na escola e pensar novas formas de relacionamento e participação entre esses e a organização escolar que se deseja descentralizada ([LIMA, SÁ, 2002](#)); ainda sobre a relação família-escola, [Resende e Silva \(2016\)](#), ao analisarem o ordenamento constitucional e legal brasileiro, concluem que, embora incentivada, esta não é objeto de forte regulamentação estatal. Efetiva participação e poder de decisão de todos os segmentos da comunidade precisam transcender o momento de eleição de diretoras, sob pena de consolidar performances que pouco ou nada qualificam os processos de gestão.

A atual Lei de eleição de diretoras na RME/POA prevê que estudantes participem do pleito a partir de 12 anos – na Lei anterior era a partir de 10. Foi perguntado às profissionais se consideravam adequada a idade atual e 11 responderam que sim, das quais uma justificou que melhorou em relação a antes e outra defendeu que poderia ser antes dos 12 anos, como fruto de um trabalho que se preocupasse com o exercício da cidadania. Duas respondentes manifestaram não ter opinião ou não ter conhecimento. Uma respondente não achou a idade adequada, pois, para ela os estudantes não teriam maturidade para participar do processo. Duas participantes não responderam à questão. A participação dos estudantes, seja nas discussões ou decisões acerca da escola, constituem uma dimensão importante da formação para a cidadania; negar a este grupo esse exercício compromete, inclusive as finalidades educacionais expressas no ordenamento constitucional e legal brasileiro.

A Lei nº. 12.659/20202 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) traz à tona pontos emblemáticos que envolvem a gestão das escolas na RME/POA, estando inserida num contexto de reforma transnacional de educação que tem priorizado a eficácia e a performance dos sistemas educativos, conforme a orientação de organismos internacionais e com influência de grupos empresariais brasileiros ([PERONI, 2013, 2018](#)). Nesse sentido, é possível percebermos que práticas conservadoras têm adentrado o campo educacional com uma agenda empresarial salvacionista implicando em novos modos de regulação das políticas educacionais ([SILVA, 2019; STÊNICO, 2019](#)).

A literatura tem evidenciado as potencialidades, os limites e as disputas no campo educacional quanto à gestão escolar. Dentre as principais conclusões, os estudos apontam para distintas concepções de gestão, ora mais democráticas, ora mais conservadoras, na cultura escolar ([SAUL, 2015; PEREIRA, SILVA, 2018; ZIENTARSKI, MENEZES, SILVA, 2019](#));

demonstram a importância de compreender quem são os principais agentes do novo ciclo de reformas educacionais ([GIROTTI, 2018](#)); e dão visibilidade à pressão externa exercida via política de responsabilização com ruptura no princípio da gestão democrática e a ascensão de um modelo de gestão escolar centrado na eficácia e na eficiência ([ARELARO, JACOMINI, CARNEIRO, 2016](#); [BERNARDO, CHRISTOVÃO, 2016](#); [PEREIRA, SILVA, 2018](#); [GOMES, MELO, 2018](#); [OLIVEIRA, 2019](#)). Logo, um tema que precisa, ainda, ser amplamente discutido pela sociedade, pelas universidades e, em especial, pelas comunidades escolares. A seguir, a análise das manifestações das diretoras e vices quanto às políticas educacionais no período 2017-2022.

4.7 As políticas educacionais na Rede Municipal de Porto Alegre (2017-2022)

A introdução de políticas mais gerencialistas e a corrosão da política da Escola Cidadã em Porto Alegre não começaram em 2017. Todavia foi a partir do governo do prefeito Nelson Marchezan Jr. que políticas heterônomas, de cunho gerencialista, ganharam mais força e adentraram oficialmente as escolas municipais de Porto Alegre. De acordo com [Leal \(2022\)](#) o processo reformista e instrumentos adotados pela administração municipal de Porto Alegre a partir de 2017 estiveram pautados por uma forma de construção e de funcionamento da gestão por resultados aplicadas à educação, gerando intensificação do trabalho docente sem que isso se traduzisse em maior efetividade e criação de valor público.

A fim de apreender a percepção das diretoras e vices, quanto às políticas educacionais da RME/POA na gestão 2017-2020, questionei a participação das escolas nas decisões junto à Smed. Nove respondentes afirmaram que não participaram de decisões que afetariam a escola; cinco informaram que participaram de algumas dessas decisões e duas declararam ter participado de todas. Na questão seguinte, das 16 profissionais, 11 responderam que a escola executou algumas propostas indicadas; as outras cinco executaram todas as propostas – cumpre destacar que as cinco estão na gestão de escolas de Educação Infantil.

No Quadro 19, os destaques das gestoras sobre as políticas educacionais do período.

Quadro 19 - Ainda sobre a gestão 2017-2020, o que destacaria sobre as políticas educacionais, especialmente sobre a forma como são formuladas e conduzidas? (15 respostas)

Foram todas péssimas e já nem lembro mais, graças a Deus. Eu era supervisora na época e muito pouco obedeci!
Momento muito difícil, decisões de forma arbitrária na maioria das vezes. Ações isoladas e descontextualizadas.
Gostaria de saber quais políticas educacionais estão sendo consideradas. Não houve nenhum trabalho pedagógico proposto. O que foi feito foi a destruição do que já havia, reduzindo o tempo de permanência e de aula dos alunos

na escola, modificando algo que já estava estruturado com as famílias para não propor nada que melhorasse a situação. Houve apenas a mudança na forma como os professores teriam que estar na escola, sem nenhuma proposta pedagógica ou mudança que qualificasse o trabalho. Antes os professores permaneciam na escola 18h semanais e tinham o planejamento compensando 2h fora. Com a mudança, se tirou horas dos alunos e os professores passaram a fazer 16h na escola.
Não sei responder, pois eu não era da gestão escolar nesta época.
Penso que cada gestão peca ao desconsiderar o que foi positivo na anterior, e principalmente em não realizar a escuta de quem está afrente das escolas. Nada será efetivo em rede alguma se não alterarmos o sistema de ensino e a qualificação dos professores.
Não estava na direção da escola nesse período, mas sim trabalhando na SMED, portanto não me sinto apta a responder essa questão dentro do tema desse questionário.
Em primeiro lugar gostaria de saber quais foram as políticas educacionais, pois nesse período (2017-2020) as escolas foram bombardeadas por propostas que negavam toda caminhada que tínhamos construído durante tempos bem anteriores. As escolas vinham perdendo muitas coisas nos governos anteriores a esse período, mas já estou a 30 anos no município e nunca vi tanta destruição da educação como nesses 4 anos. Foi um período que nem reunião de diretores aconteciam, não podíamos discutir nada, só engolir o que mandavam fazer. Momento sem democracia alguma. Parecíamos marionetes nas mãos do secretário. Secretário que não conhecia as escolas e muito menos as diferentes caminhadas. Andamos 4 anos sozinhas, sem apoio nenhum. Na questão anterior fala sobre se a escola executava o que era determinado pela SMED. Sim. Executávamos, pois caso não era realizado, o secretário telefonava ou mandava e-mail ameaçando de sindicância.
Penso que neste período, não houve política educacional para a Educação Infantil, em específico. Penso que houve esforço de alguns setores em levar para frente algumas ações, como por exemplo, tentar atender as demandas das escolas no que se refere a Inclusão. Mas foram esforços solitários. As discussões sobre pedagógico ocorreram de forma restrita, com pouquíssima representatividade. As reuniões eram sempre para que escutássemos e não havia espaço para questionamentos, pois logo o secretário da pasta saía da reunião. Não dava retorno dos questionamentos que eram feitos. Pelo menos foi assim que senti como gestora: muitas questões e zero resposta. E também passamos pelo período de pandemia, com várias demandas de saúde para os gestores (questionários covid, encaminhamentos saúde, registros, afastamentos, tínhamos que acolher e escutar os educadores sem que tivéssemos escuta para nossos receios e dificuldades). Penso que foi um período bem crítico para a educação.
O que me lembro dessa época é que foram arbitrarias e muitas vezes descontextualizadas da realidade das escolas.
Período da gestão Marchezan. Secretário Adriano. Período de grandes perdas na nossa Educação Municipal. Desmonte total de projetos e iniciativas riquíssimas da RME.
Caracterizo a gestão 2017-2020 como uma gestão que assediou os trabalhadores da educação, contribuindo para o adoecimento da categoria e para o desmonte do projeto pedagógico da rede, na medida que restringiu os recursos humanos do quadro próprio e iniciou o projeto de terceirização, abrindo para contratação de docentes.
Muito confusas graças a troca frequente do responsável pela pasta, em especial por questões de cunho político.
Eu não fazia parte da gestão. Prefiro não opinar.
A participação da comunidade escolar nas decisões.
A gestão 2017-2020 foi extremamente prejudicial para a Rede Municipal de Educação, Sucateou as escolas, retirou direitos dos trabalhadores, reduziu carga horário de alunos, mudou a rotina escolar sem consultar as comunidades entre outras medidas.

Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Legenda: frases recorrentes, singularidades e singularidades recorrentes.

Ao analisar as respostas expressas no Quadro 19, pode-se observar que, na opinião de 10 diretoras e vices, este foi um período conturbado nas escolas devido ao desrespeito às comunidades escolares, à ausência de um trabalho que priorizasse a dimensão pedagógica, ao cumprimento de ordens sob pena de sofrer sanções, pouco ou nenhum espaço para participação, desmonte de projetos e ataque aos profissionais da educação. De acordo com as respondentes,

foi um governo que, sobretudo, desconsiderou as construções e organizações das escolas, ignorando suas particularidades.

Como singularidade recorrente, três profissionais que optaram por não se posicionar, justificando que não participavam da gestão das escolas no período em questão, embora isso não estivesse implicado na pergunta. Ainda, como resposta, obtivemos duas singularidades, quais sejam: participação da comunidade escolar nas decisões – possivelmente uma referência à mudança no peso dos votos no pleito; menção a importância de manter projetos que estejam dando certo e necessidade de alterar o sistema de ensino e qualificação dos professores para avanço nas políticas educacionais.

Em 2021 assumiu a gestão da capital gaúcha o prefeito Sebastião Melo, assim as participantes da pesquisa foram convidadas a responder questões sobre os dois primeiros anos de seu governo. Das 16 respondentes, 10 alegaram ter participado de algumas decisões que afetariam a escola; quatro participaram de todas as decisões; e, duas não participaram de nenhuma dessas decisões. Também, oito profissionais responderam que executaram todas as propostas da Smed e oito declararam ter executado algumas propostas.

Sobre os dois anos dessa gestão, as profissionais fizeram destaques considerando as políticas educacionais – Quadro 20.

Quadro 20 - Ainda sobre a gestão nos anos de 2021-2022, o que destacaria sobre as políticas educacionais, especialmente sobre a forma como são formuladas e conduzidas? (16 respostas)

Tentativa de diálogo, equivocado, mas atualmente tentam. Porém. Não conhecem nem a cidade e nem a rede.
Ainda estamos sofrendo a transição de duas gestões, a de 2020 para 2021 e a de 2021 para 2022. Precisamos de mais tempo para entender e avaliar o que realmente está sendo planejado em termos de políticas educacionais. Ainda é cedo.
Houve uma maior escuta por parte da gestão, porém sem nenhuma proposta pedagógica. Só se alterou a forma, mexendo na matriz/base curricular, desconsiderando o que o coletivo da rede apontava como necessário.
A Smed não tem interesse em de fato ouvir professores e comunidade. Toda a mudança que se diz com apoio dos profissionais da educação, na verdade não aconteceu. Foi tudo imposto e mascarado para parecer construção coletiva.
A atual gestão no meu entendimento ainda não mostrou a que veio, pois as propostas ainda são da gestão anterior, a grade curricular creio que foi a alteração mas por interesse da gestão devido a não ter professor para atender a demanda e não que fosse benefício ou avanço curricular pela qualidade do ensino.
Houve vários ganhos e conquistas para a Educação Infantil, equiparando calendário e RH aos do Ensino Fundamental, o que valorizou o trabalho aqui realizado.
Na gestão atual, começamos muito mal com a secretária anterior, pois não dava importância as necessidades das escolas e além disso, era uma pessoa muito grosseira. Com a atual secretária estamos tendo uma certa abertura em relação as necessidades das escolas, mas mesmo assim perdemos espaços de discussão e tomadas de decisões. Ao longo dos anos as escolas perderam ações de extrema necessidade nessas comunidades que nenhum ou pouco acesso tem aos meios de cultura.

Percebemos as secretárias com mais escuta, tentando reestruturar os momentos de trocas entre SMED e escolas, que eram escassas na gestão anterior.
Se comparada ao período de 2019-2020 temos tido uma abertura maior, reuniões dialogadas. No entanto, ainda existem tomadas de decisões que não são construídas com as escolas.
Houve um recomeço e um novo olhar. Mas temos muito a reconstruir. Eu administro minha escola de forma a fazer dela um espaço inovador, rico e repleto de inovações. Nós participamos de um projeto piloto pedagógico. Vejo que isso nos trouxe também muitas novas oportunidades.
Sobre a gestão 2021-2022, esta se destacou por acentuar as parcerias público privadas e o desmonte do projeto pedagógico, alinhando o currículo com a BNCC, esvaziando a grade curricular ao diminuir disciplinas de história e filosofia. Não enfrentou a falta de RH, estimulando a contratação de docentes. Incrementou com aquisição de recursos tecnológicos tangíveis.
Tendo em vista a troca frequente de pessoas dentro da Secretaria, acho que fizeram o que era possível. Acredito que estão "a baixo de mau tempo" então, produzir bons resultados nestas condições se torna um desafio, ainda assim, fizeram um bom trabalho
Cada vez menos a escola participa de mudanças e decisões. As normativas são enviadas e cabe a nós apenas executar.
A participação nas discussões.
Na gestão 2021, tivemos mais diálogo do que em 2020, mas nada foi construído através desses diálogos. Éramos meros ouvintes, coadjuvantes e executores. Na gestão 2022, percebemos um avanço, com uma secretaria que escuta e considera a das direções.

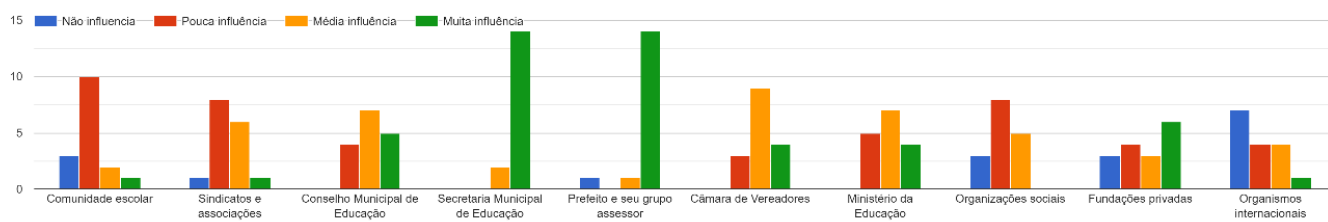
Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

Legenda: frases recorrentes, singularidades e singularidades recorrentes.

Sete profissionais reconheceram, em relação à gestão anterior, um tempo de maior abertura e diálogo com as escolas, mas algumas delas referiram que essa “escuta” não se materializa na mesma medida em decisões e em ações concretas no cotidiano das escolas; ainda há referência ao desconhecimento da rede. Outras quatro profissionais mencionaram a troca de secretárias no mesmo governo, sinalizando que ainda é um tempo de avaliar. Ainda, duas respondentes sinalizaram que cada vez a escola participa menos das decisões, há processos que parecem considerar as escolas, mas que não se efetivam. Duas manifestações configuraram singularidades: ganhos e conquistas na Educação Infantil, especialmente relativos ao calendário escolar e aos recursos humanos; e iniciativa acentuada das parcerias público-privadas, alinhamento do currículo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o não enfrentamento das questões envolvendo recursos humanos. Embora as diretoras e vices tenham avaliado de forma mais positiva a gestão educacional iniciada em 2021, várias problemáticas ainda aparecem de forma importante, comprometendo o trabalho de uma gestão comprometida com processos mais democráticos. É preciso acompanhar e restar da gestão municipal para entender seus efeitos nas escolas da RME/POA.

Por fim, as diretoras e vices deram sua opinião quanto às influências nas políticas educacionais da RME/POA – Gráfico 11.

Gráfico 11 - Atualmente, quem influí mais nas políticas da RME/POA? (16 respostas)



Fonte: Respostas dadas ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora, 2022-2023.

De acordo com as respostas das profissionais, a Secretaria Municipal de Educação e o Prefeito e seu grupo assessor são quem mais influência das políticas educacionais da RME/POA. Com muita influência aparecem, também, fundações privadas, Conselho Municipal de Educação, Câmara de Vereadores e Ministério da Educação, organizações internacionais, sindicatos e associações de professores e comunidade escolar, respectivamente; nenhuma diretora ou vice indicou que organizações sociais possuem muita influência.

Cumpramos atentarmos para a influência das organizações internacionais, como o Banco Mundial, e das fundações privadas pelas ideologias de mérito e poder centrado na gestão, visto que a presença desses sujeitos pode influenciar fortemente as políticas sociais, diluindo responsabilidades em relação aos direitos materializados em políticas, comprometendo também espaços públicos e coletivos de decisão (PERONI, 2018). As ideologias de mérito e poder centrado na gestão são refletidas através da aplicação de testes padronizados, da disposição de indicadores de qualidade e da organização de um sistema de responsabilidade (REMOLINA-CAVIEDES, 2019). Destarte, as políticas de avaliação externa podem comprometer os princípios da educação pública, incorporando a racionalidade mercadológica – competição e gestão, camuflando contradições sociais e perpetuando profundas diferenças individuais e coletivas.

4.8 As concepções e práticas das diretoras e vices e os processos de gestão nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre: algumas considerações

Na tentativa de entender a baixa adesão das diretoras das escolas da RME/POA à pesquisa proposta, conversei, de forma casuística, com diversos profissionais da rede algumas diretoras e professores – podendo inferir que os principais motivos foram as imensas demandas de trabalho (eleição de diretoras, fechamento de ano letivo, férias escolares, início do ano letivo)

no período no qual o questionário ficou disponível – de dezembro/2022 a março/ 2023 –, o tempo necessário para responder ao questionário – em torno de 40 minutos e, igualmente importante e sinalizado, inclusive, por participantes da pesquisa, o receio da censura e da punição perante às possíveis manifestações das profissionais. Em alguma medida parece haver, também, um descrédito em relação às pesquisas do campo que se manifesta especialmente com a dúvida em relação a garantia do anonimato, com a não autorização da divulgação dos arquivos de áudio²¹ – quatro participantes não autorizaram – e da referência da pesquisa como um processo cuja única beneficiária seria a pesquisadora. Tais questões não são menores e precisam ser levadas em consideração tanto no planejamento de pesquisas quanto na abordagem do público alvo – possivelmente contatos presenciais entre a pesquisadora e as diretoras teriam aumentado a credibilidade da pesquisa. Reconhecendo esses limites, suponho que foram intensificados pela pandemia e questões de vida da pesquisadora – licença maternidade, exigências do primeiro ano de vida de um bebê, maternidade atípica – questões estas que trazem à tona o desafio posto pelo impacto da maternidade na ciência, colocando em tela políticas – ou a ausência delas – e discussões que abarquem, também, a interseccionalidade ([CARPES, STANISCUASKI, OLIVEIRA, SOLETTI, 2022](#)).

Através do questionário *online*, busquei apreender as concepções e práticas das diretoras em relação aos processos de gestão das escolas da RME/POA, especialmente quanto à participação e ao poder decisório. Nesse sentido, trabalho da diretora, avaliação externa, mudanças na Lei de eleição de diretoras e políticas educacionais foram dimensões que permitiram adensar a análise.

Tocante à participação, ficou evidenciada a menor participação dos estudantes e da comunidade do entorno da escola na construção do projeto político-pedagógico em relação aos docentes, por exemplo. Ainda, a ausência de espaços de participação e de tomadas de decisão destinados aos estudantes, chama a atenção. Quanto aos docentes e demais funcionárias das escolas, as diretoras e vices participantes da pesquisa apontaram dificuldades em organizar os espaços coletivos de planejamento, de discussão e de decisão; a autonomia dada às diretoras para a promoção desses encontros é dissonante das condições materiais de funcionamento da escola e de trabalho das professoras e funcionárias, o que na prática faz com que ocorram em número menor do que o necessário.

²¹ O questionário previa a possibilidade de que algumas respostas fossem enviadas através de arquivos de áudio.

Os segmentos da comunidade escolar com muita participação e com muito poder decisão nos processos de gestão da escola indicados pelas profissionais foram a equipe diretiva, o Conselho Escolar e as professoras. Funcionárias aparecem com média participação e pais e/ou responsáveis e estudantes com pouca participação; há maior fragilidade na participação destes três segmentos o que faz com que este também seja um desafio posto às diretoras. Cumpre salientar que a pouca participação dos pais e/ou responsáveis no cotidiano da escola – indicada pelas diretoras e vices – é um aspecto vulnerável sob o qual está ancorada a justificativa do Executivo Municipal à época da proposição da nova regulamentação para eleição de diretoras: garantir maior participação dos pais/das famílias. Embora as escolas realizem festividades, assembleia geral, reunião por segmento e encontros de formação, os assuntos relativos à aprendizagem, à gestão financeira e à indisciplina/disciplina são os que mais aparecem nas discussões com as famílias no cotidiano dessas escolas. Há que se destacar, também, que as respondentes indicaram que coordenadora pedagógica, diretora e vice possuem muita responsabilidade quanto à aprendizagem dos estudantes e reconhecem a responsabilidade da mantenedora – Secretaria Municipal de Educação – nesse processo.

Convém ratificar que, sem considerar as condições materiais da escolas e de trabalho docente, os novos modos de regulação pelos resultados, acabam por trazer incertezas sobre o trabalho, contribuindo para produzir uma ampliação das desigualdades escolares, representando, também uma forma de desprofissionalização ([AUGUSTO, 2015](#)); participação efetiva da comunidade escolar, salário atrativo para o docente, baixa rotatividade de professoras e transporte gratuito para estudantes e suas famílias são aspectos relevantes da inter-relação entre desempenho e práticas administrativas e pedagógicas ([SALGADO JUNIOR, NOVI E FERREIRA, 2016](#)).

As diretoras e vices declararam que os recursos financeiros, sejam eles descentralizados ou investimentos realizados diretamente pelo Executivo Municipal não são suficientes. Ainda sobre a gestão financeira, responderam que o Conselho Escolar e a equipe diretiva são os sujeitos que participam de forma mais efetiva.

Dentre os desafios que se apresentam à direção no dia a dia das instituições, de acordo com as profissionais, estão a garantia de tempo e espaço para trabalho coletivo, o atendimento às demandas da Smed/POA e os recursos humanos insuficientes; as condições de trabalho docente e a participação da comunidade escolar também foram indicados. As atividades mais importantes realizadas pela diretora, na opinião das diretoras e vices, envolvem a gestão

financeira, a comunicação e o relacionamento, a gestão pedagógica e gestão de pessoas. As demandas envolvendo recursos humanos foram mencionadas em muitas questões, sugerindo que este é um problema recorrente nas escolas; sobretudo, parte importante do trabalho das diretoras tem sido destinada ao controle e ajuste do ponto eletrônico. De uma forma geral, as profissionais avaliaram positivamente sua atuação frente à gestão da escola, destacando os esforços empenhados na participação dos segmentos da comunidade escolar e os feitos de cada uma em particular.

Quanto à avaliação externa, já podemos perceber alguns efeitos na gestão das escolas a partir dos posicionamentos das diretoras e vices: como é uma política que incide individualmente, há um esvaziamento dos espaços de coletividade, seja no âmbito das escolas da RME/POA ou do sistema. Assim, ao reduzir a ação educativa e seus sujeitos a um resultado, ignora as demais dimensões do processo e desconsidera que a escola é um espaço perpassado, também, por outras políticas, inclusive de ordem intersetorial. Há que se destacar, ainda, o uso limitado dos resultados dos sistemas de avaliação ([FARIA, 2015](#); [PEREIRA, 2018](#)) e que, embora haja uma diferença no perfil de gestão das escolas, esta não é suficiente para explicar diferentes práticas docentes.

Contudo, em relação à Lei de eleição de diretoras, as mudanças mais citadas foram a vinculação da manutenção na função de diretora ao resultado do Ideb, o aumento do tempo de mandato e a ampliação da participação da família na escola. O aumento do tempo de mandato é visto como positivo; já os demais aspectos referidos dividem o grupo de respondentes ponderando as potencialidades e limites de cada realidade em particular e das escolas como um todo. A Lei nº. 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) parece ilustrar um “novo modelo de governança” que se utiliza do termo “gestão democrática” para aplicar algo que já vem estruturado em modelos antigos, sob uma nova configuração, ainda fortemente ligada ao modelo empresarial ([SERPA, 2018](#)). Esse “novo modelo” – apesar de supostamente aumentar a participação das famílias - pode implicar em pouca participação das comunidades nos processos decisórios, mascarando tensões, dissensos e disputas em torno de diferentes projetos de educação e sociedade. Sob o argumento da autonomia da escola para justificar sua avaliação externa, fica implícito o reforço do controle a partir do externo ([LIMA, SÁ, SILVA, 2022](#)), sendo decorrente a contradição entre manter o controle e ganhar legitimidade.

Ainda sobre a associação do desempenho dos estudantes a fatores intra e extraescolares, pesquisas têm sinalizado que a institucionalidade nacional e local precária relativiza qualquer

avaliação e direciona-a para a análise de variáveis estruturais ([CANCINO, MONRROY, 2017](#); [QUINTAS, GONÇALVES, VALADAS, 2017](#)); a distorção idade-série, o índice de regularidade docente e a taxa de abandono formam um conjunto de variáveis importantes para distinguir as escolas com “melhores” e “piores” desempenhos ([LACRUZ, AMÉRICO, CARNIEL, 2019](#)).

Nas questões que trataram das políticas educacionais na RME/POA no período 2017-2022, foi possível perceber que na gestão municipal 2017-2020 as diretoras e vices não participaram ou participaram de algumas decisões que afetariam a escola. Parte importante das respondentes manifestou descontentamento em relação a essa gestão, sinalizando desrespeito às comunidades escolares, ausência de trabalho com foco na dimensão pedagógica, receio de punições, pouco ou nenhum espaço para participação.

Relativamente à atual gestão municipal, que assumiu em 2021, a maioria das profissionais respondeu que participou de algumas decisões que afetariam a escola; além disso parte delas reconheceu, em relação à gestão imediatamente anterior, um tempo de maior abertura e diálogo com as escolas, embora tenha referido que a escuta não tem se traduzido em ações concretas. Por fim, as diretoras e vices indicaram os sujeitos com maior influência na política educacional da RME/POA, quais sejam, a Secretaria Municipal de Educação e o Prefeito e seu grupo assessor; com muita influência aparecem, também, fundações privadas e Conselho Municipal de Educação.

Nas declarações das diretoras e vices participantes da pesquisa, pode-se perceber tensões entre gestão democrática e gestão por resultados, assim como diferentes formas de apropriação da política de eleição de diretoras: há disputas em torno da participação e do poder de decisão das comunidades escolares. É possível identificar certo hibridismo nas concepções das profissionais e, também, no exercício da função; em boa medida, suas concepções e práticas são permeadas por elementos de procedimentalismo, de gestão técnica-racional e uma espécie de ensaios que buscam um autogoverno democrático ([LIMA, 2014](#)). Essa busca é atravessada pela materialidade educativa em cada instituição e pelos processos externos às escolas como, por exemplo, as pressões relativas às avaliações externas ([PERBONI, OLIVEIRA, 2021](#)).

Pesquisas apontam que a gestão democrática parece ser mais retórica e menos presente nas práticas cotidianas das escolas, visto que a gestão escolar permanece centralizada, burocratizada e, em grande medida, autoritária ([ROQUE, 2015](#)); [JESUS, 2019](#)); [SILVA, 2016](#)); [VIANA, 2015](#)); reconhecem a eleição como um elemento essencial para a democratização da

gestão, mas constatam que esta é atravessada, também, por práticas gerencialistas. O caso da RME/POA sugere que a retórica está em disputa, pois há discursos que, por vezes, parecem mais afinados com uma democracia pós-gestionária ([LIMA, 2014](#)), ainda a própria participação (limitada e passiva) dos pais na eleição, o possível ranqueamento das escolas, uma “diabolização” dos sindicatos e a negação das docentes enquanto corpo técnico qualificado - com forte precarização da carreira - reforçam o ideário neoliberal.

As escolas da RME/POA encontram-se num processo de compreender e recontextualizar a nova regulamentação da eleição de diretoras ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) e aos poucos vão materializando-a em prática contextualizada ([BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016](#)). Prática esta que pode resultar numa implementação performática, visto que operar para obter determinados resultados em testes padronizados é mais simples e rápido do que efetivamente garantir o direito subjetivo à educação pautado por discussões e decisões mais fluídas – dispersas no tempo e no espaço – ([YOUNG, 2006](#)), distanciando-se de concepções restritas de educação e de qualidade. Contudo, a crença de que as políticas são sempre solução e nunca parte do problema ([BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016](#)), não se sustenta; na RME/POA a atual política de eleição de diretoras ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) se configura não só como um problema, mas como um equívoco que não serve aos estudantes e suas famílias nem aos docentes, tampouco faz com que a Cidade avance na perspectiva de uma educação cidadã.

Há algo latente na RME/POA sobre os processos de gestão que evidencia fragmentos de autoritarismo que minam e desacreditam os processos participativos, discursos de desprofissionalização, intensificação do trabalho e desmedida responsabilização pelo desempenho escolar. Estes elementos potencializam a perda de autonomia da escola – e de seus sujeitos – e a desvalorização das suas profissionais, remetendo a organização da instituição a modelos gerencialistas, com práticas de livre-concorrência que colocam em xeque a própria noção de Sistema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções e práticas das diretoras da RME/POA quanto à gestão das escolas, participação e poder em face da atual legislação municipal referente à eleição. Para tanto, realizei revisão de literatura – tendo-a como pressuposto do estudo, análise documental e estatística para a compreensão da conjuntura, e aplicação de questionário semiestruturado *online*, cujas respostas passaram por análise estatística e interpretativa/compreensiva, consistindo nos resultados de pesquisa. Nestes dois últimos pontos o estudo colabora com o campo, especialmente na relevância da (re)construção da gestão democrática das/nas escolas públicas e das/nas políticas públicas de educação. Sendo assim, este relatório está organizado em cinco Capítulos, dos quais o primeiro é a Introdução e o último são as Considerações finais.

No Capítulo 2 apresentei a síntese dos fundamentos conceituais que assumi como referencial teórico, quais sejam as concepções de gestão democrática ([LIMA, 2014](#)), os riscos à democracia na escola, atentando para a atuação de sujeitos individuais e coletivos ([PERONI, 2013, 2018](#)), e os pilares para a institucionalização da gestão democrática com foco na eleição de diretoras e nas diretoras das escolas públicas brasileiras ([PARO, 2003, 2015](#); [SOUZA, 2009, 2019](#)); também, para o estudo da RME/POA, conhecer a materialidade da política ([BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016](#)) permitiu complexificar as análises.

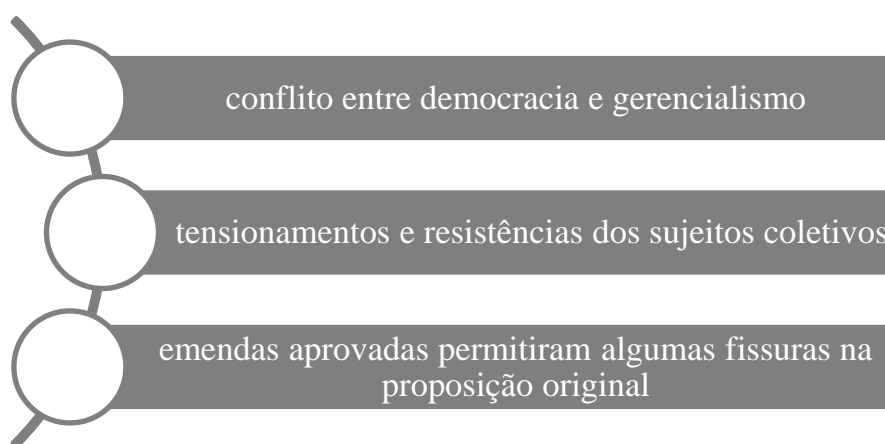
Ao focalizar as tensões entre gestão democrática e gestão por resultados presentes nas ideias em debate nas escolas da RME/POA, no Capítulo 3 recuperei o princípio da gestão democrática no ordenamento constitucional e legal, o que me permitiu notar a singularidade de Porto Alegre que em 1993 tinha uma lei de eleição de diretoras que prezava por paridade entre os segmentos e preconizava a candidatura por chapas; ainda, no PME/POA ([PORTO ALEGRE, 2015](#)), as metas 7 e 19 e suas estratégias mostram resquícios da história de uma rede com trajetória de valorização das profissionais da educação e de concepção de educação cidadã. Neste Capítulo, também apresentei um panorama das experiências de gestão por resultados no mundo e no Brasil – que não são novidades - situando Porto Alegre.

Quanto ao contexto das escolas municipais de Porto Alegre, fica evidente a expansão da rede no período de gestão da Frente Popular, assim como concepções distintas de educação nas décadas de 1990 e 2010, registradas em quadro disponibilizado no site institucional da Smed/POA. Chama a atenção que em áreas de maior situação de vulnerabilidade social

concentram-se 38 (do universo de 98) escolas municipais e que algumas escolas não possuem sequer uma biblioteca, o que é ilustrativo de uma precariedade desconsiderada na compreensão de qualidade assumida pelas gestões mais recentes do município.

A análise das manifestações dos sujeitos coletivos acerca do Projeto de Lei nº 20/2019 ([CMPA, 2019](#)), trouxe à tona o conflito entre democracia e gerencialismo. As emendas aprovadas, mesmo que não tenham incorporado as disputas substantivas protagonizadas pela Atempa, pelo Simpa e pelo CME/POA, permitiram algumas fissuras na proposição original como, por exemplo, a composição do colégio eleitoral, o critério para aplicação da métrica relativa ao Ideb e o respeito às decisões dos Conselhos Escolares quanto à realização das eleições antes de aprovada a nova regulamentação; tal movimento evidenciou tensionamentos e resistências dos sujeitos coletivos diante da política (PERONI, [2013](#), [2018](#)). A Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) foi descrita e, na sequência, finalizando o Capítulo 3, comparei e analisei os dois textos – a Lei Municipal nº 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)), vigente até início de dezembro de 2019, e a Lei nº 12.659, de 8 de janeiro de 2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)).

Imagem 3 – Síntese analítica das manifestações dos sujeitos coletivos

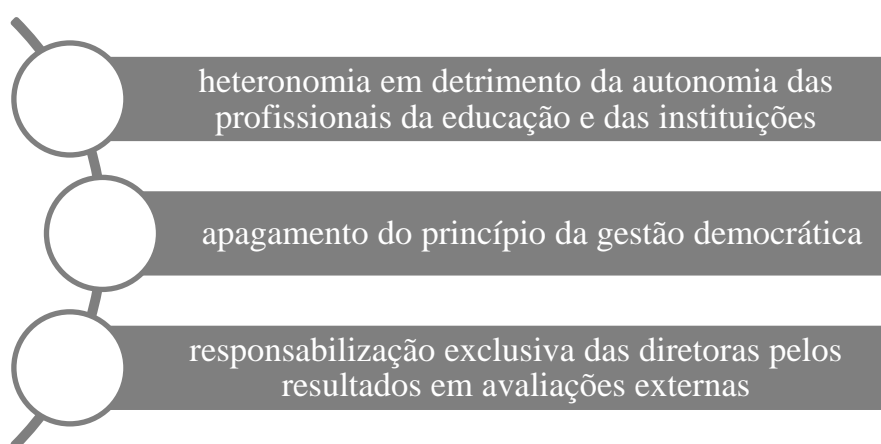


Fonte: Elaborada pela autora.

O exercício de comparação e análise da Lei Municipal nº 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)) e da Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) que tratam da eleição direta de diretoras nas escolas da rede ilustrou mudanças que podem impactar nos processos de gestão da escola, visto que fica latente a heteronomia em detrimento da autonomia das profissionais da educação e das instituições, bem como o apagamento do princípio da gestão

democrática, acabando com a paridade entre os segmentos, postergando vivências coletivas e mais participativas, constituindo-se em obstáculos à socialização de poder ([LIMA, 2014](#); [PARO, 2003, 2015](#)). Ainda, a responsabilização exclusiva das diretoras pelos resultados em avaliações externas ignora não só as condições de vida dos estudantes, mas as condições da oferta educacional e de trabalho das profissionais na RME/POA; sobretudo mira numa concepção restrita de educação na contramão de uma educação para a cidadania.

Imagem 4 – Síntese do exercício de comparação e análise da Lei Municipal nº 7.365/1993 ([PORTO ALEGRE, 1993](#)) e da Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#))

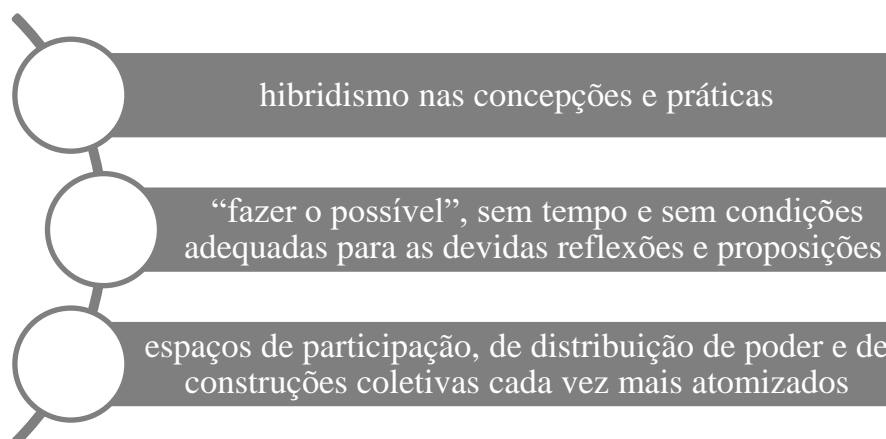


Fonte: Elaborada pela autora.

O Capítulo 4 concentrou as análises das respostas dadas ao questionário *online*, que tratou sobre participação, poder decisório, eleição de diretoras e suas relações com os processos de gestão. Embora o questionário tenha ficado acessível à totalidade das profissionais por quatro meses e neste período tenham sido feitos diversos convites à participação, apenas 14 diretoras e duas vice-diretoras responderam ao instrumento, o que impediu qualquer generalização às conclusões, mas pôs luz nas nuances dos processos de gestão dessas escolas, em especial. Ficaram evidentes diferentes formas de percepção e apropriação das políticas educacionais pelas diretoras e vices, com tensões entre gestão democrática e gestão por resultados. Nas respostas, há um hibridismo nas concepções das profissionais e nas práticas por elas mencionadas – elementos de procedimentalismo, de gestão técnica-racional e de busca por uma gestão democrática com referência recorrente à participação ([LIMA, 2014](#)). Ao que parece, as profissionais tentam equilibrar as demandas das escolas e da mantenedora, daí decorre o “fazer o possível”; sem tempo e sem condições adequadas para as devidas reflexões e proposições.

Assim, os espaços de participação, de distribuição de poder e de construções coletivas vão ficando cada vez mais atomizados, tornam-se instrumentos pontuais para resolução de problemas, sem incorporar dinâmicas mais democráticas nos processos de gestão (LIMA, 2014; PARO, 2003, 2015). Os resultados dessa pesquisa sugerem que as diretoras e vices são pragmáticas, tendo clareza em relação às dificuldades do cotidiano, mas sem lembrar que uma utopia é necessária a qualquer planejamento, que nos dá a ideia de horizonte, que faz-nos mover (GALEANO, 1994). A fragmentada estruturação da RME/POA e o modo atual de gestão não têm permitido uma concepção que lhes permita planejar o futuro, participar democraticamente da proposição da política educacional.

Imagem 5 – Síntese analítica das respostas dadas ao questionário *online*



Fonte: Elaborada pela autora.

Muitas pesquisas tem se dedicado à gestão escolar, seja buscando entender como as diretoras percebem seu papel e como lidam com as demandas e desafios do cotidiano (PARO, 2003, 2015; SOUZA, 2009, 2019), analisando os percursos formativos das profissionais ou, ainda, relacionando fatores de liderança e desempenho. Sejam estudos pautados pela gestão escolar democrática ou pela gestão por resultados na educação, a figura da diretora tem ganhado cada vez mais espaço. Nesta Tese, a diretora de escola é entendida como uma líder colegiada que tem compromisso com a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola e o tem como importante instrumento de gestão. Ainda, é a profissional que, na escola, opera uma política pública implicada na garantia do direito à educação que tem como um de seus pressupostos a gestão democrática.

No caso dos sujeitos desta pesquisa, as escolas municipais em que atuam estão localizadas em Porto Alegre. Cidade que foi lócus de políticas mais progressistas e democráticas no período de 1989 a 2004 – com destaque para o Orçamento Participativo e a Escola Cidadã; políticas estas que contribuíram para melhorar a qualidade da educação na cidade e torná-la uma referência internacional em gestão participativa e democrática. De lá para cá, tais políticas foram, paulatinamente, abandonadas; o processo de esvaziamento das políticas iniciado em 2005 ganhou novo capítulo em 2016, com a RME/POA sendo estruturada por políticas de cunho neoliberal com foco em práticas gerencialistas. É nesse contexto que se materializa a nova regulamentação para eleição de diretoras ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) que aqui denomino como um marco que oficializa a entrada de Porto Alegre no mapa da gestão por resultados na educação – com responsabilização das diretoras –, avançando na consolidação de um ideário neoliberal. A julgar pelas recorrentes manifestações das diretoras e vices participantes desta pesquisa, os espaços de construção democrática estão se fechando e a própria institucionalização da gestão democrática tem sido subvertida aos ditames neoliberais de gerenciamento.

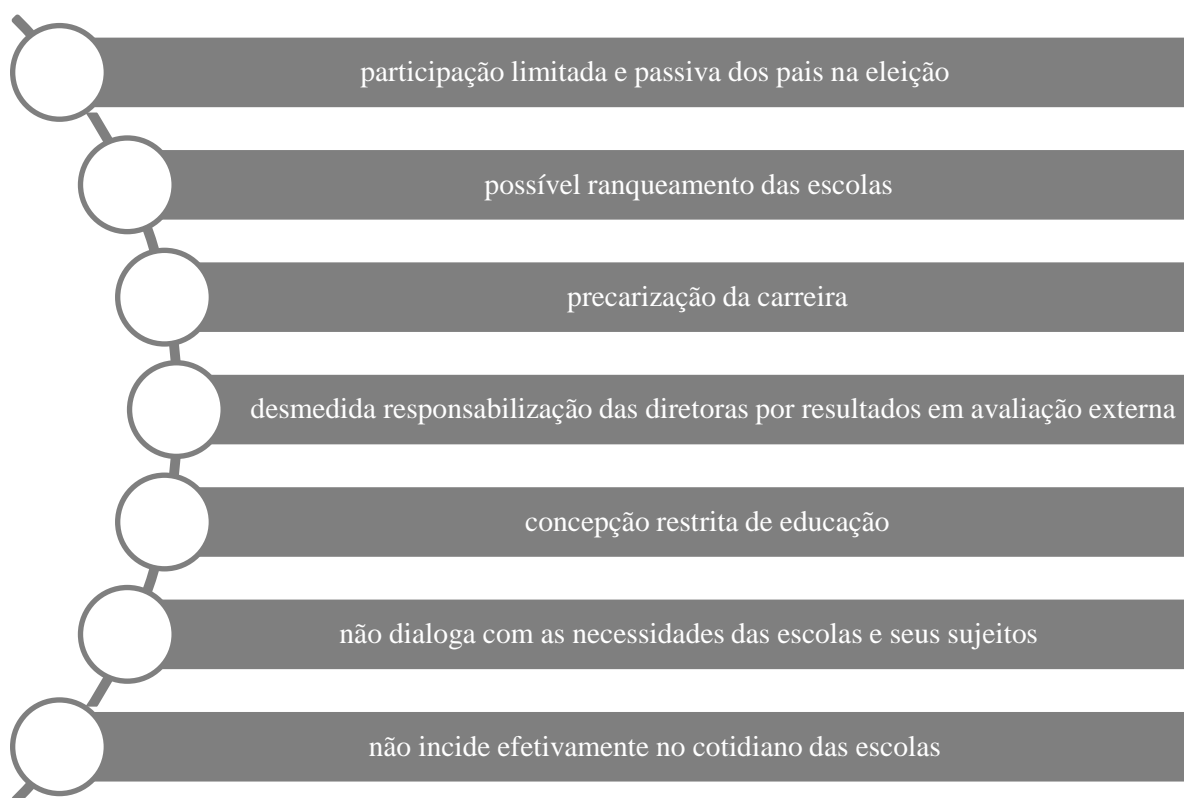
As escolas da RME/POA encontram-se num processo de compreender e recontextualizar a nova regulamentação da eleição de diretoras ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) e, nisso, a materialidade que às instituições está sendo imposta. As diretoras e vices colocaram foco na problemática da gestão de recursos humanos: ora ficam envolvidas com controle de cartão-ponto, ora reorganizando horários e espaços dos estudantes devido à falta de professoras ou às professoras que faltam. Ainda, as diretoras salientam as demandas da mantenedora por execução de/das políticas, pois há pouco espaço de diálogo e este pouco não tem se traduzido em ações concretas, sinalizando que a relação tem sido permeada por traços de autoritarismo. Junto a esse contexto que prioriza a face burocrática da gestão, há uma precarização da carreira e negação das docentes enquanto corpo técnico qualificado.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a nova regulamentação da eleição de diretoras ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) se configura como enganosa, pois não serve aos estudantes e suas famílias nem aos profissionais da educação pública: participação limitada e passiva dos pais na eleição; possível ranqueamento das escolas – que não serve sequer a “liberdade”, só a estigmatizações; precarização da carreira e desmedida responsabilização das diretoras por resultados em avaliação externa com o intuito de condicionar a ação cotidiana das instituições; concepção restrita de educação – que tampouco faz com que a Cidade avance na perspectiva de

uma educação cidadã. Todavia, frente à nova regulamentação da eleição de diretoras, há caminhos possíveis: a) uma implementação performática, operando para obter determinados resultados nos testes padronizados; b) seguir “dando conta” - ou não, haja visto que as condições adequadas da oferta educacional deveriam ser garantidas pela mantenedora - das demandas que se apresentam no dia a dia, sem preocupação maior com os testes, fazendo com que esta política caia no esquecimento e não tenha elementos para se concretizar – Ideb a cada dois anos, eleição a cada quatro, qual sentido em ter como meta tais resultados para destituição das diretoras?; c) construir processos de gestão a partir e com a comunidade escolar. Faço a defesa aqui de que a alternativa “c” seria um passo dado em direção a um autogoverno democrático nas escolas da RME/POA; (re)experienciar a democracia, participar e decidir cotidianamente sobre os assuntos que afetam a escola e seus sujeitos, contrapondo o centralismo e o autoritarismo na formulação da política. Assim, quem sabe, a democracia se torne inerente à escola, como construção permanente e não imposta. Entretanto, cabe destacar que a alternativa “b” também é uma maneira de resistir à Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)), ainda que não seja construtiva, demonstra que não há uma implementação tal qual está no papel - o escrito não vira prescrito.

Outrossim, ao que parece, a nova regulamentação da eleição de diretoras não dialogou com as necessidades das escolas e seus sujeitos, mas sim com outras esferas da política educacional sustentadas por grupos empresariais. Tantos são os atravessamentos e demandas acerca dos processos de gestão das escolas da RME/POA que a Lei nº 12.659/2020 ([PORTO ALEGRE, 2020](#)) ainda não incidiu efetivamente no cotidiano das escolas – se é que incidirá. Dito isto, há necessidade de acompanhamento dos efeitos da política de eleição de diretoras nos processos de gestão na/da RME/POA, com pesquisas subsequentes que possam fornecer mais subsídios para análise. Ademais, nessa Tese não foi possível acessar a totalidade das diretoras e vice-diretoras, tampouco conhecer *in loco* as escolas da rede, o que poderá se constituir em objeto de estudo à frente. O pequeno número de respostas ao questionário é simbólico da sobrecarga das diretoras em relação ao atendimento da demanda cotidiana, fazendo, inclusive, com que não encontrem espaço na coletividade da escola para prospectar além do presente.

Imagem 6 – Síntese analítica da nova regulamentação da eleição de diretoras ([PORTO ALEGRE, 2020](#))



Fonte: Elaborada pela autora.

As análises realizadas nesta Tese, em especial a análise documental e a análise das respostas das diretoras e vices, apontam para a importância da (re)construção da gestão democrática - como *policy*, *polity* e *politics* - das/nas escolas públicas e das/nas políticas públicas de educação, considerando a materialidade e seus contextos ([BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016](#)). Por fim, parafraseando [Nóvoa \(2023\)](#), é urgente e necessária a defesa das professoras e das diretoras, da sua profissionalidade, assim como o reconhecimento do seu conhecimento profissional docente como um conhecimento coletivo e público. Diretoras não são gerentes, a escola não é uma empresa, os estudantes não são clientes e a educação não é mercado. Educação é direito público subjetivo, bem comum, dever do Estado e da família que tem como princípio a gestão democrática (PARO, [2003](#), [2015](#); SOUZA, [2009](#), [2019](#)); a diretora de escola é professora imbuída de sua profissionalidade e de seus conhecimentos docentes, implicada na realização desse direito nas melhores condições possíveis. Por isso, alcança o reconhecimento de liderança dentre seus pares e a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 107-122, mar./abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000200107&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16/04/2020.

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: **Gestão, financiamento e Direito à Educação**, São Paulo: Xamã, 3ed. 2007. Publisher: XAMÃ Editora. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330258907_A_gestao_democratica_na_Constituicao_Federal_de_1988. Acesso em: 18/03/2021.

AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, agosto, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>. Acesso em: 14/04/2020.

AGUIAR, Filipe Ribas de. **Políticas educacionais na rede municipal de ensino de Porto Alegre : impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017 -2020**. 2019. 226 f. Orientador: Luís Armando Gandin. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/201226/001105279.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30/11/2020.

AGUILAR JÚNIOR, Carlos Augusto. **Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói**. 2019. 291 f. Orientador: Maria Isabel Ramalho Ortigão. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/437753700/Reprovacao-e-politica-de-avaliacao-na-escola-um-estudo-na-rede-publica-de-Niteroi-pdf>. Acesso em 14/04/2020.

ALBERT, Évelin, CERBARO, N., & GOLLUB, A. (2021). Escola participativa: Diálogos entre colaboração e escuta / Participative school: Conversations within collaboration and listening. **Brazilian Journal of Development**, 7(9), 91553–91569. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n9-355>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/36285>. Acesso em: 22/03/2023.

ALVES, Edson Ferreira. A META 19 DO PNE 2014-2024 E OS PMEs DAS CAPITAIS BRASILEIRAS: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA. In.: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). PNE, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: NOVAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO. Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 25/02/2021.

AMARAL, Daniela Patti do. (2018). A GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS COMO REFERENCIAL POLÍTICO, EDUCATIVO E SIMBÓLICO: entrevista com o professor Licínio Lima. **Movimento-Revista de Educação**, 5(8), 244-256. <https://doi.org/10.22409/mov.v5i8.444>. Acesso em: 18/03/2021.

AMARAL, D. P. do. (2019). Seleção de diretores de escolas públicas: argumentos sobre o mérito do candidato. **Educação**, 42(2), 308–317. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.29028>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29028>. Acesso em: 23/03/2023.

ANDRADE, Felipe Macedo de. **Programas de Incentivo ao Uso de Dados Educacionais**. 2019. Orientador: Mariane Campelo Koslinski. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tFelipe%20Macedo%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em 14/04/2020.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 14/04/2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n.º. 137, p.1143-1158, out.-dez., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000401143&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14/04/2020.

ARROYO, Miguel Gonzales. Gestão da Educação com Justiça Social. Que Gestão dos Injustiçados? **RBP AE**, v. 36, n. 2, p. 768 - 788, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/100820>. Acesso em: 08/08/2022.

ATEMPA. **Eleição de diretores/as – triênio 2019/2022**. 10/10/2019. Disponível em: <https://atempa.org.br/eleicoes-de-diretores-as-trienio-2019-2022/>. Acesso em: 11/04/2023.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da Educação Básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00535.pdf>. Acesso em: 14/04/2020.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Democracia, democratização e conselhos. In: Antônio Bosco de Lima. (Org.). **CMEs no Brasil - qualidade social e política da educação**. 1 ed. São Paulo: Alínea, 2017, v. 1, p. 35-45.

AZEVEDO, Janete Maria Lins; FARIAS, Maria da Salete Barboza. Democratização da gestão da educação: avanços e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, p. 495-

509, 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/908>. Acesso em: 14/04/2020.

BALL, J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen, J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W; BALL, Stephen, J.; GANDIN, Luis A. (orgs.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BALL, S. **Redes, neoliberalismo e mobilidade de políticas In: Educação Global S.A.** Ponta Grossa, editora UEPG, 2014, pp. 21-44.

BAPTISTA, E. A. de L. . . ; QUADROS, S. C. de O. . Pedagogical Political Project: A systematic review . Research, **Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 17, p. e133111738917, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i17.38917. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38917>. Acesso em: 22/03/2023.

BARCELLOS, Jorge. **O tribunal de contas e a educação municipal: reflexões sobre o documento “Avaliação da eficiência e eficácia da rede municipal de ensino fundamental de Porto Alegre” do TCE/RS**. [recurso eletrônico] / Jorge Barcellos -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. 189 p. ISBN - 978-85-5696-168-6. Disponível em: https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_456dec1d94ac4985965490a720a25763.pdf. Acesso em: 07/05/2021.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educ. Soc.** [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.63-92. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100004>. Acesso em: 18/03/2021.

BATISTA, N. C., & PEREYRA, M. A. (2020). A gestão democrática da escola pública em contextos de reformas educacionais locais: Estudo comparado entre Brasil e Espanha. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4285>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4285/2358>. Acesso em: 15/01/2020.

BATISTA, Neusa Chaves. O Conselho Escolar como instrumento da gestão democrática da escola pública: uma construção “sem fim”. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 71-88, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/download/51028/31747>. Acesso em: 16/02/2021.

BATISTA, Neusa Chaves. Conselhos Escolares: gestão democrática, gerencialismo e justiça escolar. In: BATISTA, Neusa Chaves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Formação de gestores escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20**

anos de normatização da gestão democrática na LDBEN. Porto Alegre: Evangraf: Escola de Gestores da Educação Básica, 2016.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, p. 315–344, 2010. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/280075576_Usos_dos_resultados_das_avaliacoes_d_e_sistemas_educacionais_iniciativas_em_curso_em_alguns_paises_da_America. Acesso em: 09/03/2020.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 14/04/2020.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; NETO, João Luiz Horta; VALLE, Raquel da Cunha; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227153, 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782017000400208&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14/04/2020.

BERNARDI, Liane Maria; BOROWSKY, Fabiola; MONTANO, Monique; SUSIN, Maria Otília. Os *think tanks* liberais no País: A Universidade Aberta de Porto Alegre. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 571-586, jul./dez. 2017. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/792/pdf>. Acesso em: 30/04/2021.

BERNARDO, Elisângela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000401113&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14/04/2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em:

<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 25/06/2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cep/resolucoes/resolucao-510-de-07-de-abril-de-2016-2013-ciencias-sociais-e-humanas/view>. Acesso em: 25/06/2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS - Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-cep/oficio-circular-no-2-2021-conep-secns-ms-orientacoes-para-procedimentos-em-pesquisas-com-qualquer-etapa-em-ambiente-virtual>. Acesso em: 22/03/2023.

BRASIL, IBGE, 2022. **IBGE – Panorama – Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama>. Acesso em: 14/04/2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14/04/2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 14/04/2020.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 14/04/2020.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 22/03/2023.

BRASIL. MEC. INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14/04/2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação [PNE]**, 2014. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 14/04/2020.

BRITO, Renato de Oliveira; SÍVERES, Luiz. As características da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada. **Sophia** vol.11 no.1 Armenia Jan./June 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322015000100002. Acesso em: 23/03/2023.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 09/03/2020.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. d. A.; FALEIROS, M. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. [S.l.], 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em: 09/03/2020.

BRUNS, B. et al. **Paying Teachers to Perform: The Effects of Bonus Pay in Pernambuco, Brazil**. Washington, D.C., 2011. Disponível em: <https://pdfslide.net/documents/paying->

[teachers-to-perform-the-effects-of-bonus-pay-in-teachers-to-perform.html](#). Acesso em: 09/03/2020.

CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Projeto de Lei nº 20/2019**. Dispõe sobre a gestão do ensino público das escolas da rede municipal de Porto Alegre, modifica a eleição para a direção das escolas e dá outras providências, revogando a Lei nº 7.365, de 18 de novembro de 1993. Disponível em: <http://www.camarapoa.rs.gov.br/processos/135558>. Acesso em: 14/04/2020.

CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Eleições de diretores de escolas terão novas regras**. 11/12/2019. Disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/eleicoes-de-diretores-de-escolas-terao-novas-regras>. Acesso em: 11/04/2023.

CANCINO, Víctor Cancino; MONRROY, Leonardo Vera. Políticas educativas de fortalecimento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 26-58, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362017000100026&lng=en&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 14/04/2020.

CAPOCCHI, E. R. Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil. 2017. 214 p. Orientadora: Adriana Bauer. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017-145218/publico/EDUARDO_RODRIGUES_CAPOCCHI_rev.pdf. Acesso em: 09/03/2020.

CARDOSO, Paôla Fortunato; MELO, Lúcia de Fatima; PESSOA, Valda Inês Fontenele. A política de responsabilização e bonificação na educação: elementos iniciais. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.7.7 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2545/1579>. Acesso: 27/07/2020.

CÁRIA, N. P.; LAMBERT-DE-ANDRADE, N. Gestão democrática na escola: em busca da participação e da liderança. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 9–24, 2016. DOI: 10.14244/198271991203. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1203>. Acesso em: 23/03/2023.

CARPES, Pâmela Billig Mello; STANISCUASKI, Fernanda; OLIVEIRA, Leticia de.; SOLETTI, Rossana C. Parentalidade e carreira científica: o impacto não é o mesmo para todos. Artigo de opinião • **Epidemiol. Serv. Saúde** 31 (2) • 2022 • <https://doi.org/10.1590/S2237-96222022000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/c7TkCBBBsYtF7nhnsDmZ83n/?lang=pt>. Acesso em: 23/03/23.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 25/06/2020.

CORREIO DO POVO. **Filosofia nas escolas gera embates entre vereadores de Porto Alegre**. 18/10/2021. Disponível em:

<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/filosofia-nas-escolas-gera-embates-entre-veredores-de-porto-alegre-1.708986>. Acesso em: 11/04/2023.

COSTA, Ana Carolina Pontes. **Eficácia e equidade escolar : um estudo em escolas com alunos beneficiários do Programa Bolsa Família no estado de Mato Grosso do Sul**; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino ; co-orientador: Luís Antônio Fajardo Pontes. – 2019. 191 f. ; 30 cm. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019. Disponível em:

<https://cpan.ufms.br/2018/10/24/eficacia-e-equidade-escolar-um-estudo-em-escolas-com-alunos-beneficiarios-do-programa-bolsa-familia-no-estado-do-mato-grosso-do-sul/>. Acesso em: 14/04/2020.

CUNHA, Sergio Gonçalves da. **Formas de provimento ao cargo de diretor, desempenho e liderança em escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro**. 2019. Orientadora: Profª Dra. Mariane Campelo Koslinski. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tSergio%20Gon%C3%A7alves%20da%20Cunha.pdf>. Acesso em 14/04/2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? • **Avaliação** (Campinas) 19 (3) • Nov 2014 • <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300013>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/QqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23/03/2023.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 199-245.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.** (116) • Jul 2002 • <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 28/10/2021.

CURY, C. R. J. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação , Recife: **ANPAE**, v. 29, n. 2, p. 195-206, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43518>. Acesso em: 18/03/2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. O Comum é a revolução, dizem Dardot e Laval. **Outras Palavras**. São Paulo, p. 1-18. 24 out. 2017b. Disponível em:

<https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/o-comum-e-arevolucao-dizem-dardot-e-laval/>. Acesso em: 26/07/2023.

DELCHIARO, Eliana Chiavone. **School management and teacher absenteeism - different looks and practices: a validation of experience in São Paulo city public schools**. 2009. 541

f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/10164>. Acesso em: 22/03/2023.

DINIZ, Débora. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-81232008000200017&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25/06/2020.

DINIZ, Débora. Ética na pesquisa em ciências humanas - novos desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13(2):417-426, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v13n2/a17v13n2.pdf>. Acesso em: 29/05/2020.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco [manuscrito]: as políticas, os atores e seus discursos**. Belo Horizonte, 2019. 227 f. : enc, il. Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Dalila Andrade Oliveira. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32681>. Acesso em: 14/04/2020.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, outubro, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>. Acesso em: 14/04/2020.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 490-505, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300490&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14/04/2020.

Esquinsani, R. S. S., Dametto, J., & Lauer, M. J. (2020). A noção de Gestão Democrática e sua apropriação local: um estudo sobre a legislação de municípios gaúchos. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, 36(1), 111–129. <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.96360>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96360>. Acesso em: 22/03/2023.

ESQUINSANI, R. S. S. ELEIÇÃO DE DIRETORES E GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE DEMOCRACIA E PATRIMONIALISMO. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 101–115, 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i2.2482. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2482>. Acesso em: 22/03/2023.

FAGNANI, Eduardo. O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015). Texto para Discussão. **Unicamp**. IE, Campinas, n. 308, jun. 2017. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3537/TD308.pdf>. Acesso em: 28/10/2021.

FARE, Mónica de la; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Ética e pesquisa em educação: tensões entre autonomia e regulação. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker (orgs.). **Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

FARIA, Fernanda Sevarolli Creston. **A apropriação dos resultados do PROEB: estudo de caso de uma Escola Estadual De Juiz De Fora/MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 127. 2015. Orientadora: Edna Rezende Silveira de Alcântara. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/a-apropriacao-dos-resultados-do-proeb-estudo-de-caso-de-uma-escola-estadual-de-juiz-de-foramg/>. Acesso em: 14/04/2020.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf>. Acesso: 21/06/2020.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>. Acesso em: 30/11/2020.

FIGLIO, D. N.; LOEB, S. School Accountability. In: HANUSHEK, E. A.; MACHIN, S.; WOESSMANN, L. (Ed.). **Handbook of the economics of education**. Vol. 3. 1. ed. ed. Amsterdam: North-Holland, 2011, (Handbooks in economics). ISBN 978-0-444-53429-3. Disponível em: https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Accountability_Handbook.pdf. Acesso em: 09/03/2020.

FILGUEIRAS, Fernando. Indo além do gerencial: a agenda da governança democrática e a mudança silenciada no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 52(1):71-88, jan. - fev. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v52n1/1982-3134-rap-52-01-71.pdf>. Acesso em: 14/04/2020.

FILHO, Ovidio Orlando; SÁ, Virgínio Isidro Martins. Avaliação externa da gestão escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro: um estudo reflexivo sobre o seu primeiro ciclo de realização (2000–2003), passados quinze anos de sua implementação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 91, p. 275-307, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000200275&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14/04/2020.

FLACH, Simone de Fátima. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2019nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701338.pdf>. Acesso em: 14/04/2020.

FRASER, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos De Campo** (São Paulo - 1991), 15(14-15), 231-239. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>. Acesso em: 22/03/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **39ª. Reunião Anual da Associação Nacional Pesquisadores em Educação: Avaliação na Educação Básica (Sessão Especial)**. ANPEd: Niterói/RJ, 2019.

FREITAS, Amanda Gurgel de. Redefinições no modo de gestão das escolas do sistema municipal de Porto Alegre: implicações da Lei 12.659/2020. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Resumo expandido. **40ª Reunião Nacional da ANPEd** (2021). Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_29_23. Acesso em: 30/10/2021.

FREITAS, Juarez. **Direito fundamental à boa administração pública**. São Paulo, Malheiros, 2014. Descrição Física: 198 p. ISBN: 8539202433, 9788539202430. 2014. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:livro:2014;001012246>. Acesso em 23/03/2023.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Texto produzido como uma colaboração para a discussão do tema geral da Conae 2014: “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 07/11/2021.

GALEANO, Eduardo (1940). **As Veias Abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Rio de Janeiro, L & PM, 1994.

GANDIN, Luís Armando. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação: o projeto Escola Cidadã. In: APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. (Orgs.). **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 221-243.

GANDIN, Luís Armando; APPLE, Michael W. Mantendo transformações vivas: Aprendendo com o “Sul”. In: APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lília Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GAÚCHAZH. Déficit de vagas em creches públicas aumenta 10,5% em um ano em Porto Alegre. 20/01/2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2023/01/deficit-de-vagas-em-creches-publicas-aumenta-105-em-um-ano-em-porto-alegre-cld5apzvj00h001810qlwcvkn.html#:~:text=A%20falta%20de%20vagas%20na,aumentou%20em%2010%2C5%25..> Acesso em: 05/05/2023.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14/04/2020.

Gesqui, Luiz Carlos. **Organização da escola, absenteísmo docente, discente e rendimento escolar**. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/10643>. Acesso em: 23/03/2023.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GHISLENI, Ana Cristina; LUCE, Maria Beatriz. A avaliação em larga escala no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre: aproximações e diferenças entre grupos implicados. *Demanda Contínua • Educ. rev.* 34 (68) • Mar-Apr 2018 • <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52183>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zxnJ7rhRTd6vtdP3qjwd8jJ/abstract/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 24/07/2023.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230037, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sR8XhBkGsL6vTMNsWVB4tTg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22/07/2023.

GINO, João Carlos de Souza Anhaia. **Gestão escolar e desempenho no IDEB: o caso de duas escolas municipais da grande Tijuca**. 2017. 92 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Orientadora: Elisângela da Silva Bernado. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12467?show=full>. Acesso em: 14/04/2020.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 159-174, set./out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000500159&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14/04/2020.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes de. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1199-1216, out./dez. 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362018000401199&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14/04/2020.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ISAIA, Clarice Veríssimo. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância**. Dissertação de mestrado (2007). UFRGS. Orientadora: Barbosa, Maria Carmen Silveira. 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/12855>. Acesso em 22/03/2023.

JESUS, Gregório Luís de. **Concepção(ões) de gestão escolar no processo de implementação das eleições de gestores escolares no município de Tucano/BA**. 2019. Orientadora: Profa. Dra. Solange Mary Moreira Santos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2019. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/881>. Acesso em: 14/04/2020.

JUNIOR, Alexandre Pereira Salgado; NOVI, Juliana Chiaretti; FERREIRA, Jonas. Práticas escolares e desempenho dos alunos: uso das abordagens quantitativa e qualitativa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n.º. 134, p.217-243, jan.-mar., 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000100217&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14/04/2020.

KAUFMANN, Jean-Claude. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LACRUZ, Adonai José; AMÉRICO, Bruno Luiz; CARNIEL, Fagner. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240002, 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100202. Acesso em: 14/04/2020.

LEAL, C. P. (2022). GESTÃO POR RESULTADOS E A NOVA ROTINA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE (RME/POA). **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, 37(3), 1235–1254.

<https://doi.org/10.21573/vol37n32021.110249>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/110249>. Acesso em: 22/03/2023.

LELES, Maura da Aparecida. **A participação dos estudantes na gestão da escola**. 2007. 152 f. Dissertação(Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2946>. Acesso em 23/03/2023.

LIMA, Laudirege Fernandes. Sistema de avaliação educacional de Alagoas – SAVEAL : desvelando uma política pública e sua relação com a gestão. 2021. Tese, Doutorado em

Educação, Profa. Orientadora Maria Beatriz Luce. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/237427>. Acesso em: 10/04/2023.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01067.pdf>. Acesso em: 14/04/2020.

LIMA, Licínio. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf>. Acesso em: 14/04/2020.

LIMA, Licínio. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018 ISSN 1645-1384. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/lima.pdf>. Acesso em: 14/04/2020.

LIMA, Licínio; SÁ, Virgínio; TORRES, Leonor (Orgs.). **Diretores escolares em ação**. Edição: Fundação Manuel Leão, outubro de 2020. ISBN 9789898151582.

LIMA, Licínio; SÁ, Virgínio. **O governo das escolas: democracia, controlo e performatividade**. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320016618_O_governo_das_escolas_democracia_controlo_e_performatividade. Acesso em: 23/03/2023.

LIMA, C. L., SÁ, V., SILVA, G. (2020). A centralidade do(a) diretor(a) e as suas representações sobre o governo das escolas/agrupamentos. In L. C. Lima, Sá, V., Torres, L. L. (Orgs). **Diretores escolares em ação** (pp. 19-69). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/68993>. Acesso em: 22/03/2023.

LUCE, Maria Beatriz; SARI, Marisa. A educação para todos exige uma nova ética de gestão: participação e co-responsabilidade. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2215>. Acesso em: 22/07/2023.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. **Estado, política e gestão na/da educação em Porto Alegre : 1989-2004 : avanços e limites na produção da democracia sem fim**. 2005. Tese, Doutorado em Educação, Profa. Orientadora Maria Beatriz Luce. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6005>. Acesso em: 03/11/2021.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho do professor. In.: BALL, J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>. Acesso em: 23/05/2020.

MAROY, Christian; MATHOU, Cécile; VAILLANCOURT, Samuel; VOISIN, Annelise. Nova Gestão Pública e educação: a trajetória da política do Quebec de “gestão orientada por resultados”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 801-818, jul.-set., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302015000300801&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06/04/2020.

MARQUES, Albertina Gioconda de Moraes. **A recondução de diretores na gestão democrática do Rio Grande do Sul: (des) caminhos na construção da agenda pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017. Orientadora: Rosângela Fritsch. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6218/Albertina%20Gioconda%20de%20Moraes%20Marques_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06/04/2020.

MASSENA, Juliana Hass. **Gestão escolar democrática: elementos para uma política de desenvolvimento profissional dos diretores da rede estadual do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Orientadora: Maria Beatriz Luce. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/178707>. Acesso em: 14/04/2020.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000 : a tensão entre reforma e mudança**. 2003. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Maria Beatriz Luce. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3899>. Acesso em: 22/07/2023.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão democrática e escolha do diretor de escola**. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA E DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS**. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MIGUEL, Luis Felipe. Resgatar a participação: democracia participativa e representação política no debate contemporâneo. **Lua Nova**, São Paulo, 100: 83-118, 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452017000100083&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06/04/2020.

MINARECHOVÁ, M. Negative impacts of high-stakes testing. **Journal of Pedagogy /Pedagogický casopis**, v. 3, n. 1, jan. 2012. ISSN 1338-1563. Disponível em: <https://content.sciendo.com/view/journals/jped/3/1/article-p82.xml?lang=en>. Acesso em: 09/03/2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. Reflexões introdutórias ao monográfico «Cidade Educadora: olhares e práticas» Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11.1> - issn: 2386-5458 - vol. 6, nº11, 2019 - pp. 27-38. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7033729.pdf>. Acesso em: 10/04/2023.

MORAES, Lucyana Martins de. **A eleição para diretores em Aparecida de Goiânia e a gestão democrática: desdobramentos na gestão da escola**. 2016. Orientadora: Profª Dra. Miriam Fábila Alves. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5625>. Acesso em: 06/04/2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 06/04/2020.

MULLER, P.; SUREL, I. A análise das políticas públicas. Pelotas: **EDUCAT**, p. 12-30, 2002. Disponível em: <http://www.abavaresco.com.br/images/stories/0203.pdf>. Acesso em: 06/04/2020.

MULLER, P. Le politiques publiques. Paris, PUF, 2006. Apud: FARENZENA, N. **Políticas públicas: conceitos básicos, campo de estudo**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Apresentação em Power Point.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. ESPAÇO ABERTO • **Rev. Bras. Educ.** 27 • 2022 • <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 22/03/2023.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**; orientadora: Cynthia Paes de Carvalho; co-orientadora: Fátima Cristina de Mendonça Alves. – 2015. 284 f. : il. (color.) ; 30 cm. Tese

(doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2016/Mencoes-Honrosas/Educacao-Ana-Cristina-Prado-Oliveira.PDF>. Acesso em: 06/04/2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230015, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100211&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06/04/2020.

OLIVEIRA, Andréa Silva de. **Gestão escolar e indicativos de qualidade: o que podemos aprender com a escola CAIC Madezatti, em São Leopoldo?** 2015. Dissertação (mestrado). Orientadora: Rosângela Fritsch. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3864/Andrea+Silva+de+Oliveira.pdf;jsessionid=96F11CC674A6CE37466302D5F9D644B4?sequence=1>. Acesso em: 06/04/2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Feliz (Orgs.). **Política e gestão da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Luisa Xavier de. **Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o prêmio “Escola Nota Dez”**. Rio de Janeiro, 2016. 166 f. Orientadora: Mariane Campelo Koslinski. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tLuizaXavier.pdf>. Acesso em: 06/04/2020.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 213-232, mar./abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000200213&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06/04/2020.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. Artigos • **Estud. psicol.** (Campinas) 27 (1) • Mar 2010 • <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?lang=pt>. Acesso em: 23/03/2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 06/04/2020.

O SUL. **Orquestra Villa-Lobos divulga carta aberta aos porto-alegrenses**. 18/10/2021. Disponível em: <https://www.osul.com.br/orquestra-villa-lobos-divulga-carta-aberta-aos-porto-alegrenses/>. Acesso em: 11/04/2023.

PAETZOLD, Ophelia Sunpta Buzatto Icon. **Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: uma proposta para Frederico Westphalen**. Dissertação (Mestrado). UNISINOS. 2006. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1890>. Acesso em: 22/03/2023.

PARO, V. H. Diretor escolar: educador ou gerente. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 2003.

PARO, V. H. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2018. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/educacao-como-exercicio-do-poder-critica-ao-senso-comum-em-educacao/>. Acesso em: 22/03/2023.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22/03/2023.

PERBONI, F., & OLIVEIRA, R. T. C. de . (2021). Hibridismo na gestão escolar: percepções dos diretores escolares da cidade de Dourados (Mato Grosso do Sul). *Revista Educação Em Questão*, 59(59). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID22747>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22747>. Acesso em: 23/03/2023.

PARREIRA, Artur; PESTANA, Maria Helena; OLIVEIRA, Paulo. Assessing educational leadership: a competence-complexity based test. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 890-910, jul./set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000300890. Acesso em: 06/04/2020.

PEREIRA, Priscila Trogo. **O uso dos resultados do SIMAVE: percepção dos gestores escolares da rede estadual de Juiz de Fora**. 2018. Orientador: Prof. Dr. José Jairo Vieira. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dPriscila%20Trogo%20Pereira.pdf>. Acesso em 06/04/2020.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 137-160, mar./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-137.pdf>. Acesso em 06/04/2020.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a08.pdf>. Acesso em: 06/04/2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30/10/2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate In: PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. 1 ed. Campinas : **CEDES**, 2013, v.1, p. 1021-1033, 2013. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/182494/001077768.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 23/05/2020.

PERONI, Vera. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 15-34.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (Orgs.).

Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da Educação. São Leopoldo: Editora Oikos, 2018. ISBN: 978-85-7843-788-6. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Livro-2018.pdf>.

Acesso em: 30/04/2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. MÚLTIPLAS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 23/05/2020.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. de. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77554, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/er/v36/1984-0411-er-36-e77554.pdf>. Acesso em: 19/01/2021.

PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe Willian Ferreira de. Gestão democrática versus gestão por resultados: o Idesp como política da lógica de mercado na rede estadual paulista. In.: PERONI, Vera Maria Vidal, et al. **ANAIS DO 2º SEMINÁRIO REDEFINIÇÕES DAS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO:**

Implicações para a democratização da educação. 1ª Edição. UFRGS. Porto Alegre: 2019.

Disponível em:

https://www.academia.edu/42001311/Gest%C3%A3o_democr%C3%A1tica_versus_gest%C3%A3o_por_resultados_o_Idesp_como_pol%C3%ADtica_da_l%C3%B3gica_de_mercado_na_rede_estadual_paulista?auto=download. Acesso em: 22/05/2020.

PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe Willian Ferreira de. **GESTÃO PARA RESULTADOS E AÇÕES DE CONTROLE NA POLÍTICA**

EDUCACIONAL PAULISTA. **Educação em Revista**. v. 38 (2022). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25020>. Acesso em: 22/03/2023.

PINHEIRO, JOSÉ CÉLIO. **Gestão dos resultados do Spaece pelas escolas da rede estadual de Quixadá – Ceará**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 121. 2016. Orientador: Lourival Batista de Oliveira Junior. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/gestao-dos-resultados-do-spaece-pelas-escolas-da-rede-estadual-de-quixada-ceara/>. Acesso em: 06/04/2020.

PIRES, Daniela de Oliveira. Os desafios para a consolidação do estado social e de direito brasileiro e as consequências para a gestão democrática da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (Orgs.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da Educação**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2018. ISBN: 978-85-7843-788-6. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Livro-2018.pdf>. Acesso em: 30/04/2021.

PORTELA, Carolina. **Prática docente sob pressão: ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Orientadora: Mariane Campelo Koslinski. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dcarolinaportela.pdf>. Acesso em: 06/04/2020.

PORTO ALEGRE. **Educação da Capital busca exemplo do Ceará para melhorar resultados**. 22/10/2021. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/educacao-da-capital-busca-exemplo-do-ceara-para-melhorar-resultados>. Acesso em: 11/04/2023.

PORTO ALEGRE. **Projeto amplia decisão de pais em eleição de diretores de escolas**. 04/10/2019. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=999205647&PROJETO+AMPLIA+DECISAO+DE+PAIS+EM+ELEICAO+DE+DIRETORES+DE+ESCOLAS. Acesso em: 11/04/2023.

PORTO ALEGRE. Smed. **Ciclos de Formação. Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã. Caderno 9**. 1998. Disponível em: <https://bibliotecasmed.files.wordpress.com/2013/06/cadernos-pedagc3b3gicos-nc3bamero-9.pdf>. Acesso em: 11/04/2023.

PORTO ALEGRE. José Paulo da Rosa assume como secretário municipal de Educação. 03/07/2023. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/jose-paulo-da-rosa-assume-como-secretario-municipal-de-educacao>. Acesso em: 26/07/2023.

PORTO ALEGRE. **Decreto nº 11.295/1995**, de 28 de julho de 1995. Regulamenta a Lei nº 7365, de 18 de novembro de 1993, que modifica a eleição direta para diretores e vice-diretores nas escolas públicas municipais e extingue o colegiado, revogando as Leis nº 5693,

de 26 de dezembro de 1985, e 7165, de 16 de outubro de 1992, e o Decreto nº 8795, de 29 de setembro de 1986. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/p/porto-alegre/decreto/1995/1129/11295/decreto-n-11295-1995-regulamenta-a-lei-n-7365-de-18-de-novembro-de-1993-que-modifica-a-eleicao-direta-para-diretores-e-vice-diretores-nas-escolas-publicas-municipais-e-extingue-o-colegiado-revogando-as-leis-n-5693-de-26-de-dezembro-de-1985-e-7165-de-16-de-outubro-de-1992-e-o-decreto-n-8795-de-29-de-setembro-de-1986>. Acesso em: 06/04/2020.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 8198**. Cria o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, 1998. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1998/819/8198/lei-ordinaria-n-8198-1998-cria-o-sistema-municipal-de-ensino-de-porto-alegre>. Acesso em: 03/11/2021.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 11.858**, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação (PME). Porto Alegre, RS. Disponível em: http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf. Acesso em: 06/04/2020.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 7365**, de 17 de novembro de 1993. Modifica a eleição direta para diretores e vice-diretores nas escolas públicas municipais e extingue o colegiado, revogando as leis nº 5693, de 26 de dezembro de 1985 e 7165, de 16 de outubro de 1992. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1993/736/7365/lei-ordinaria-n-7365-1993-modifica-a-eleicao-direta-para-diretores-e-vice-diretores-nas-escolas-publicas-municipais-e-extingue-o-colegiado-revogando-as-leis-n-5693-de-26-de-dezembro-de-1985-e-7165-de-16-de-outubro-de-1992>. Acesso em: 06/04/2020.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 12.659**, de 8 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a gestão do ensino público das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, modifica a eleição para a direção das escolas, revoga a Lei nº 7.365, de 18 de novembro de 1993 - que modifica a eleição direta para Diretores e Vice-Diretores nas escolas públicas municipais e extingue o colegiado, revogando as Leis nº 5.693, de 26 de dezembro de 1985, e 7.165, de 16 de outubro de 1992 - e dá outras providências. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/2020/1266/12659/lei-ordinaria-n-12659-2020-dispoe-sobre-a-gestao-do-ensino-publico-das-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-de-porto-alegre-modifica-a-eleicao-para-a-direcao-das-escolas-revoga-a-lei-n-7365-de-18-de-novembro-de-1993-que-modifica-a-eleicao-direta-para-diretores-e-vice-diretores-nas-escolas-publicas-municipais-e-extingue-o-colegiado-revogando-as-leis-n-5693-de-26-de-dezembro-de-1985-e-7165-de-16-de-outubro-de-1992-e-da-outras-providencias>. Acesso: 20/05/2020.

QUINTAS, Helena; GONÇALVES, José Alberto; VALADAS, Sandra. Academic success in schools in the Algarve: when leadership is part of the solution and not of the problem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227156, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400211&script=sci_abstract. Acesso em: 06/04/2020.

REMOLINA-CAVIEDES, Juan Francisco. Crítica de las políticas de evaluación externa de Colombia y Brasil. **Segunda Época: FOLIOS** N.º 50 Segundo semestre de 2019 ▪ pp. 173-188. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10228>. Acesso em: 06/04/2020.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0030.pdf>. Acesso em: 06/04/2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estadual de Educação [PEERS], 2014**. Lei n. 14.705, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/Members/gabriela/plano-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 06/04/2020.

RISCAL, José Reinaldo. **Mapeamento quantitativo dos impactos da gestão democrática no desempenho das escolas públicas no IDEB 2013**. São Carlos: UFSCar, 2016. 241 p. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016. Orientadora: Maria Cecília Luiz. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7546/DissJRR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06/04/2020.

ROQUE, Altemir. **A gestão democrática nas escolas públicas da rede estadual em Cacoal: as contradições entre a normatização e a prática vivenciada no espaço escolar**. 2015. Orientador: Profª Drª Marilsa Miranda Souza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Porto Velho, Rondônia, 2015. Disponível em: <http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1445>. Acesso em: 06/04/2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Subjetividade, cidadania e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 32, p. 135-191, junho, 1991. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/32/Boaventura%20de%20Sousa%20Santos%20-%20Subjectividade,%20Cidadania%20e%20Emancipacao.pdf>. Acesso em: 06/04/2020.

SANTOS, G. S. Política Curricular e recontextualização na escola: lições a partir da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 11, n. 20. Dezembro de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/54953>. Acesso em: 08/05/2020.

SANTOS, Graziella Souza dos; MOREIRA, Simone Costa; GANDIN, Luís Armando. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: resistências e lutas por justiça social e curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.2, p. 866-888 abr./jun. 2020 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 27/06/2020.

SANTOS, Uilson da Veiga. **A Atuação do Gestor Educacional na Avaliação em Larga Escala: Um Estudo na Rede Privada**. Engenheiro Coelho: UNASP EC, 2018. 10 1 ff.

Orientador: Eliel Unglaub. Dissertação (Mestrado) Centro Universitário Adventista São Paulo, Mestrado em Educação, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 06/04/2020.

SANTOS, Aline Bettiolo dos; NARDI, Elton Luiz. Do universal ao singular: algumas questões candentes no debate recente sobre gestão (democrática) da educação. **Educação Unisinos** 24 (2020). ISSN 2177-6210 . Unisinos - doi: 10413/Edu.2020.241.43. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.43>. Acesso em: 09/03/2021.

SANTOS, Isabela Macena dos; PRADO, Edna Cristina do. ENTRE A ELEIÇÃO E A INDICAÇÃO POLÍTICA: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar. **Revista Exitus**, vol. 8, núm. 1, pp. 59-86, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5531/553159820004/html/>. Acesso em: 22/03/2023.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015001001299&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06/04/2020.

SCALABRIN, Ionara Soveral. "**Mérito, desempenho**" e "**participação**": adesões e resistências à meta 19 do PNE nos planos estaduais e distrital de educação. 2018. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018. Orientador: Telmo Marcon. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1677>. Acesso em: 06/04/2020.

SCALABRIN, Ionara Soveral. Gestão democrática do ensino e eleição de diretores. In: **Anais XI Reunião Científica da ANPED-SUL**, Curitiba: 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_IONARA-SOVERAL-SCALABRIN.pdf. Acesso em: 06/04/2020.

SCHERER, Regina Maria Duarte; SARAIVA, Mateus. A certeza assentada em inconsistências: a relação entre gasto e aproveitamento escolar no caso do relatório do TCE/RS em Porto Alegre. In.: **O rendimento da escola brasileira em questão** / Natália de Lacerda Gil, Ana Laura Godinho Lima (Organizadoras). São Paulo: FEUSP, 2019. 220 p. Vários autores ISBN: 978-65-5013-009-1 (E-book) DOI: 10.11606/9786550130091. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/443/395/1557-1?inline=1>. Acesso em: 07/05/2021.

SCHERER, Regina Maria Duarte. Sistema Municipal de Ensino: da sua constituição às contribuições para as políticas públicas de educação no município. Tese (Doutorado). UFRGS. 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/128902>. Acesso em: 22/03/2023.

SCHWAHN, Angela Mari Mattos Pereira; GRAUPE, Mareli Eliane; CARON, Lurdes. Gênero e magistério: questões pertinentes. **Revista ESPACIOS**. ISSN 0798 1015. Vol. 40

(Nº 23) Ano 2019. Disponível em:

<https://www.revistaespacios.com/a19v40n23/a19v40n23p13.pdf>. Acesso em 22/03/2023.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**: volume 20, número 1, janeiro-abril 2016. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.05/5230>. Acesso em: 30/11/2020.

SERPA, Aline da Silva. **Planos de gestão escolar: nova estratégia de governança das escolas públicas estaduais de Santa Catarina**. 2018. 159 f. : il. Orientador: Oto João Petry. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, 2018. Disponível em:

<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2233/3/SERPA.pdf>. Acesso em: 06/04/2020.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; ESTRADA, Rodrigo Duque. Entrevista com Michael Apple. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil. Universidade de York, Reino Unido. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e226416, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e226416.pdf>. Acesso: 27/07/2020.

SIMPA. **Marchezan e Smed atacam a gestão democrática nas escolas**. 04/10/2019.

Disponível em: <https://simpa.org.br/marchezan-e-smed-atacam-a-gestao-democratica-nas-escolas/>. Acesso em: 11/04/2023.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. • **Educ. rev.** 27 (3) • Dez 2011 • <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300011>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/Z4d3fFNdJTHCmGXCZDTdGYD/?lang=pt>. Acesso em: 22/03/2023.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. **As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff: o Ideb e o Programa Mais Educação**. 2019. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Dalila Andrade Oliveira. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31802>. Acesso em 06/04/2020.

SILVA, Carlos Alberto. Gestão: Integração eficiente para o desenvolvimento de uma educação de qualidade nas escolas do município de Olinda-Pe. **Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.** Vol.14 nº2, diciembre, 2018, pág. 139-150. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6888637>. Acesso em: 06/04/2020.

SILVA, Liliane Lima. **Mensuração do perfil subjetivo do gestor: um estudo à luz de sua relação com o desempenho escolar**. São Caetano do Sul – USCS, 2018. 238p.: il.

Orientadora: Profª Dra. Maria do Carmo Romeiro. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, USCS, São Caetano do Sul, 2018. Disponível em:

<http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/1235/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Liliane%20Lima%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 26/03/2020.

SILVA, Luiz Fernando da. **Gestão escolar e o programa BH Metas e Resultados: há espaços para a participação da comunidade escolar?** Belo Horizonte, 2016. 280 f., enc, il. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora : Adriana Maria Cancellia Duarte. Disponível em: https://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/103/Tese_LuizFernandoDaSilva.pdf. Acesso em: 26/03/2020.

SILVA, Rosália de Fátima e Silva. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**, vol.26, nº 12. Natal, p.31-50, maio/ago., 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959958002.pdf>. Acesso em: 23/04/2021.

SILVA. A entrevista compreensiva - Texto para discussão no curso de PósGraduação em Educação. **DEPED**, UFRN, 2002. Disponível em: http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-28528-30032016-234322.pdf. Acesso em: 23/04/2020.

SILVA, Michele Pereira. Participação da comunidade escolar na gestão democrática: os mecanismos de participação. 2014. 68 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar)— Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/9141>. Acesso em: 23/03/2023.

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da. **Problematizando as diferentes formas de provimento da gestão escolar nos municípios sul-rio-grandenses**. 2015. 128 f. Orientadora: Rosimar Serena Siqueira Esquinsani. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2015. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1613>. Acesso em: 26/03/2020.

SIMIELLI, L. (2022). Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cadernos De Pesquisa**, 52, e08984. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8984>. Acesso em: 22/03/2023.

SIQUEIRA, Carlos Eduardo Borges da Cruz. **A relação entre gestão democrática e a aprendizagem dos alunos na pré-escola na rede pública municipal do Rio de Janeiro**. 2019. Orientador: Prof. Dr. Tiago Lisboa Bartholo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio De Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-dissertacoes-2019.html>. Acesso em: 26/03/2020.

SOUSA, Maurício de. **Discursos sobre o gerencialismo e a performatividade: a trajetória da política de avaliação educacional na rede municipal de ensino de São Paulo (1989 a 2016)**. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. 2019. Orientadora: Mara Regina Lemes de Sordi. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/333946>. Acesso em 26/03/2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Como os estados e os municípios capitais no Brasil regulamentam as competências do diretor escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21069, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 24/07/2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 271-290, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n103/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601470.pdf>. Acesso em: 26/03/2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03, p. 123-140, dez., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 26/03/2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAAE** - v. 32, n. 2, p. 463 - 485 mai./ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/63947/38376>. Acesso em: 09/03/2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAAE** - v. 32, n. 2, p. 463 - 485 mai./ago. 2016 4. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947>. Acesso em: 22/03/2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. Dossiê: Trabalho docente: condições, conjuntura e contexto • Educ. rev. (spe_1) • 2010 • <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JqwYSzDhpk4NPXLxx8WQGLc/?lang=pt>. Acesso em: 22/03/2023.

SOUZA, MARÍLIA COSTA DE. **A influência das práticas de gestão escolar nos resultados das avaliações externas: o caso da Escola Estadual Presidente Kennedy**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 143. 2017. Orientador: Victor Cláudio Paradela Ferreira. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/a-influencia-das-praticas-de-gestao-escolar-nos-resultados-das-avaliacoes-externas-o-caso-da-escola-estadual-presidente-kennedy/>. Acesso em: 26/03/2020.

SPÓSITO, Luciana S.; GIMENES, Régio M.T.; CORTEZ, Lúcia E. R. Saúde e absenteísmo docente: uma breve revisão de literatura. **Rev. G&S** [Internet]. 30º de setembro de 2014 [citado 22º de março de 2023];5(3):pag. 2096-2114. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/694>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/694>. Acesso em: 23/03/2023.

STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy. **A participação do setor empresarial na política educacional brasileira e a discussão da qualidade na educação**. Orientador Adam, Joyce

Mary. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183245>. Acesso em: 26/03/2020.

SUL21. Prefeitura de Porto Alegre restringe entrada de políticos e movimentos estudantis nas escolas. 12/04/2023. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2023/04/prefeitura-de-porto-alegre-restringe-entrada-de-politicos-e-movimentos-estudantis-nas-escolas/>. Acesso em: 05/05/2023.

SVERDLICK, I. (2019). Inclusão educacional e direito à educação: os sentidos em disputa. **Education Policy Analysis Archives**, 27, 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3197>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3197>. Acesso em 22/03/2023.

TERIGI, Flavia. Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, 2009. p. 137-147.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Avaliação da Eficiência e da eficácia da rede municipal de ensino fundamental de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/textos_diversos_pente_fino/_Av%20alia%20E7%E3o%20da%20efici%20e%20da%20efic%20e%20cia%20da%20rede%20municipal%20de%20ensino%20fundamental%20de%20Porto%20Alegre.pdf. Acesso em: 07/05/2021.

TRINDADE, Débora Francieli Vercelino da. A participação das crianças na gestão democrática na educação infantil: reflexões a partir de um estudo de caso realizado numa escola pública de Ijuí – RS. Trabalho de Conclusão de Curso – Especialização. UFSM. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11779>. Acesso em: 23/03/2023.

TROMBETTA, Derlan; LUCE, Maria Beatriz. A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ENTRE A PROJEÇÃO DO MERCADO E AS LUTAS DO COMUM. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1266-1289, set./dez. 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/trombetta-luce.html>. Acesso em: 21/07/2023.

VIANA, Vanusa Ruas Freire. **Concepções e discursos em torno da gestão educacional no contexto d o plano de ações articuladas (PAR) no município de Belo Campo Bahia**, 2015. 148f. Orientador (a): Sandra Márcia Campos Pereira. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/10/vanusa-ruas-freire.pdf>. Acesso em: 26/03/2020.

VIEIRA, Sofia Lerche; PLANK, David Nathan; VIDAL, Eloisa Maia. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e87353, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n4/2175-6236-edreal-44-04-e87353.pdf>. Acesso em: 26/03/2020.

WAGNER, Véra Lúcia Schwingel. **A participação da comunidade escolar**. Especialização, UFRGS. 2015. Orientadora: Oliveira, Maria de Fátima de. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151560?show=full>. Acesso em: 22/03/2023.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. P. 287-309.

YOUNG, Iris Marion. REPRESENTAÇÃO POLÍTICA, IDENTIDADE E MINORIAS. **Lua Nova**, São Paulo, 67: 139-190, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/346M4vFfVzg6JFk8VZnWVvC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22/03/2023.

ZIENTARSKI, Clarice. A ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL, DEMOCRATIZAÇÃO E GERENCIALISMO: A GESTÃO ORIENTADA POR RESULTADOS NO CEARÁ. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Resumo Expandido. **40ª Reunião Nacional da ANPEd** (2021). ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_0_28. Acesso em: 28/10/2021.

ZIENTARSKI, Clarice; MENEZES, Hermes Claudio Mendonça; SILVA, Sonia de Oliveira da. “Gestão democrática” no ensino público: um paradoxo do Estado neopatrimonialista brasileiro? – o caso do Ceará. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.35, e195849, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100414. Acesso em: 26/03/2020.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS:

participação e poder nas ideias em debate

Prezado/a Diretor/a,

Por meio deste instrumento de pesquisa, você está sendo convidado/a a participar de um estudo sobre os debates e práticas atuais de gestão em escolas públicas, neste caso, em particular na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RME/POA). A seguir, esclarecemos a respeito da proposta e condições desta pesquisa.

COORDENAÇÃO: Profa. Dra. Maria Beatriz Luce.

PESQUISADORA PARTICIPANTE: Juliana Hass Massena (estudante Doutorado em Educação)

NATUREZA DA PESQUISA: A finalidade desta pesquisa é investigar as concepções - entendimentos e posicionamentos – e práticas sobre a gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RME/POA), a partir da nova Lei nº 12.659/2020 que incidiu na eleição para a direção, o poder decisório, a participação da comunidade e a função das avaliações externas nas/das escolas municipais. Assumimos o compromisso em divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo pesquisado. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob Nº 43276.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Diretores/as das escolas da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre que aceitarem o convite para responder ao questionário eletrônico. Será garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, em formato acessível.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo, você responderá, individualmente, um questionário semiestruturado sobre o cotidiano e a gestão da escola. Estimamos que as respostas demandem cerca de quarenta (40) minutos, podendo este tempo ser interrompido e as respostas continuadas ou editadas em momento subsequente. Convém informar a possibilidade de que algumas respostas sejam feitas por meio de áudio. Você tem o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento antes de responder as perguntas e tem a liberdade de se recusar a participar e também de desistir de participar em qualquer momento

que decida. Nenhuma questão do questionário será obrigatória. No entanto, solicitamos sua colaboração para que se obtenha o maior número de respostas a esta pesquisa. Informações adicionais sobre este estudo podem ser solicitadas diretamente à Profa. Maria Beatriz Luce, pelo e-mail lucemb@ufrgs.br.

SOBRE O QUESTIONÁRIO: O instrumento apresenta perguntas sobre o cotidiano e a gestão da escola, especialmente sobre sua participação, poder decisório e eleição de diretores/as.

RISCOS E DESCONFORTO: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os procedimentos oferecem alguns riscos devido às limitações da tecnologia utilizada, em especial relativas à confidencialidade, havendo potencial risco de violação. Ainda, é possível que você se sinta constrangido com alguma questão ou tema abordado. O uso da tecnologia e a exigência de internet para participação pode causar algum desconforto. Enfatizamos a importância de você guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico. A participação nesta pesquisa não implica em compromissos ou complicações legais.

CONFIDENCIALIDADE: Nesta investigação, todas as informações coletadas são **estritamente confidenciais**. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades das pessoas respondentes e das escolas a que estejam vinculadas. As respostas recebidas serão utilizadas como dados coletivos e de modo **anônimo** porque, acima de tudo, interessam aspectos gerais e não individuais para publicação em veículos acadêmico-científicos especializados em Política e Gestão Educacional.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que os resultados deste estudo sirvam futuramente para a qualificação das políticas públicas e legislação da Educação, em benefício de toda a sociedade.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

O projeto de pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu entendi os objetivos da pesquisa e a forma de participação. Estou ciente de que será garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, assim como será feita a devida divulgação junto ao grupo pesquisado, em formato acessível. Eu li e compreendi este TERMO DE CONSENTIMENTO e, de forma livre e esclarecida, declaro concordar em participar desta pesquisa.

(tecla) CONCORDO

Quanto à divulgação da minha voz:

sim, autorizo a divulgação da minha voz.

não, não autorizo a divulgação da minha voz.

SOBRE O CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Juliana Hass Massena, membro da equipe do projeto **CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate**, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa. Destaco que será garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, assim como a devida divulgação junto ao grupo pesquisado, em formato acessível.

Assinatura

AO FINAL DO INSTRUMENTO

Agradecemos a sua participação nesta pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Reiteramos que será garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, bem como assumimos o compromisso em divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo pesquisado. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Maria Beatriz Luce, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, que poderá ser contatada diretamente pelo e-mail lucemb@ufrgs.br. Outras informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS, por meio do telefone (51) 3308.3787 ou do e-mail etica@propesq.ufrgs.br ou, ainda, por correio postal ao endereço: Av. Paulo Gama, 110, sala 311 – prédio Anexo I da Reitoria – CEP 90040-060 Porto Alegre RS.

IMAGEM DO TECLE, CONFORME CONSTA NO FORMULÁRIO

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

Prezado/a Diretor/a,

Por meio deste instrumento de pesquisa, você está sendo convidado/a a participar de um estudo sobre os debates e práticas atuais de gestão em escolas públicas, neste caso, em particular na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RME/POA). A seguir, esclarecemos a respeito da proposta e condições desta pesquisa.

COORDENAÇÃO: Profa. Dra. Maria Beatriz Luce

PESQUISADORA PARTICIPANTE: Juliana Hass Massena (estudante Doutorado em Educação)

NATUREZA DA PESQUISA: A finalidade desta pesquisa é investigar as concepções - entendimentos e posicionamentos - sobre a gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RME/POA), a partir da nova Lei nº 12.659/2020 que incidiu na eleição para a direção, o poder decisório, a participação da comunidade e a função das avaliações externas nas/das escolas municipais. Assumimos o compromisso em divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo pesquisado. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob Nº 43276.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Diretores/as das escolas da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre que aceitarem o convite para responder ao questionário eletrônico. Será garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, em formato acessível.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo, você responderá, individualmente, um questionário semiestruturado sobre o cotidiano e a gestão da escola. Estimamos que as respostas demandem cerca de quarenta (40) minutos, podendo este tempo ser interrompido e as respostas continuadas ou editadas em momento subsequente. Convém informar a possibilidade de que algumas respostas sejam feitas por meio de áudio. Você tem o direito de acesso ao teor do

https://docs.google.com/forms/d/1tqz2htLr8MQuWCx0EKy3UARFSWtmGNa_NoxdPfoed#settings

1/22

conteúdo

do instrumento antes de responder as perguntas e tem a liberdade de se recusar a participar e também de desistir de participar em qualquer momento que decida. Nenhuma questão do questionário será obrigatória. No entanto, solicitamos sua colaboração para que se obtenha o maior número de respostas a esta pesquisa. Informações adicionais sobre este estudo podem ser solicitadas diretamente à Profa. Maria Beatriz Luce, pelo e-mail luceb@ufrgs.br.

SOBRE O QUESTIONÁRIO: O instrumento apresenta perguntas sobre o cotidiano e a gestão da escola, especialmente sobre sua participação, poder decisório e eleição de diretores/as.

RISCOS E DESCONFORTO: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os procedimentos oferecem alguns riscos devido às limitações da tecnologia utilizada, em especial relativas à confidencialidade, havendo potencial risco de violação. Ainda, é possível que você se sinta constrangido com alguma questão ou tema abordado. O uso da tecnologia e a exigência de internet para participação pode causar algum desconforto. Enfatizamos a importância de você guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico. A participação nesta pesquisa não implica em compromissos ou complicações legais. A participação nesta pesquisa não implica em compromissos ou complicações legais.

CONFIDENCIALIDADE: Nesta investigação, todas as informações coletadas são **estritamente confidenciais**. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades das pessoas respondentes e das escolas a que estejam vinculadas. As respostas recebidas serão utilizadas como dados coletivos e de modo **anônimo** porque, acima de tudo, interessam aspectos gerais e não individuais para publicação em veículos acadêmico-científicos especializados em Política e Gestão Educacional.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que os resultados deste estudo sirvam futuramente para a qualificação das políticas públicas e legislação da Educação, em benefício de toda a sociedade.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

O projeto de pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa.

*Obrigatório

11/11/2022 23:16

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

1. CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu entendi os objetivos da pesquisa e a forma de participação. Estou ciente de que será garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, assim como será feita a devida divulgação junto ao grupo pesquisado, em formato acessível. Eu li e compreendi este TERMO DE CONSENTIMENTO e, de forma livre e esclarecida, declaro concordar em participar desta pesquisa.

Marque todas que se aplicam.

Concordo

2. Quanto à divulgação da minha voz:

Marcar apenas uma oval.

sim, autorizo a divulgação da minha voz.

não, não autorizo a divulgação da minha voz.

**SOBRE O
CONSENTIMENTO
LIVRE E
ESCLARECIDO**

Eu, Juliana Hass Massena, membro da equipe do projeto

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa. Destaco que será garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, assim como a devida divulgação junto ao grupo pesquisado, em formato acessível.

https://docs.google.com/forms/d/1mq2bhuL98MQuWCx0EKy3UARF9W1nGNa_NoxPYo1ed#settings

3/22

11/11/2022 23:16

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

Juliana Hass Massena





Perguntas Respostas **Configurações**

Embaralhar a ordem das perguntas



APÓS O ENVIO

Mensagem de confirmação

[Editar](#)

Agradecemos a sua participação nesta pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Reiteramos que será garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, bem como assumimos o compromisso em divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo pesquisado. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Maria Beatriz Luce, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, que poderá ser contatada diretamente pelo e-mail luceb@ufrgs.br. Outras informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS, por meio do telefone (51) 3308.3787 ou do e-mail etica@propeq.ufrgs.br ou, ainda, por correio postal ao endereço: Av. Paulo Gama, 110, sala 311 – prédio Anexo I da Reitoria – CEP 90040-060 Porto Alegre RS.

Responsável pela coleta: estudante de Doutorado em Educação Juliana Hass Massena.

APÊNDICE B

Proposta de questionário²²

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

4. Função desempenhada na escola: *

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

5. Qual sua formação acadêmica? (Marque a mais elevada titulação.) *

Marcar apenas uma oval.

- Normal/Magistério
- Licenciatura
- Especialização em Gestão Escolar (ou equivalente)
- Especialização em outras áreas
- Mestrado
- Doutorado

6. Quanto tempo de exercício no magistério na RME/POA? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
- De 6 a 15 anos
- Mais de 15 anos

7. Quais as etapas de ensino da escola na qual é diretora? (Pode selecionar mais de uma resposta). *

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

https://docs.google.com/forms/d/1cq2bhzLr2IMQuWCx03EKy3UARF9WImGNa_NoxPYb/edit

4/22

²² As questões de 1 a 3 referem-se ao TECLÉ e identificação do respondente.

8. Quanto tempo de exercício na função de diretor/a, na atual escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 3 anos
 De 4 a 6 anos
 De 7 a 10 anos
 Mais de 10 anos

9. Qual foi a forma pela qual assumiu o cargo de diretor/a? *

Marcar apenas uma oval.

- Eleição
 Indicação
 Processo seletivo
 Outro: _____

PROCESSOS DE GESTÃO DA ESCOLA

10. Qual é o documento que expressa a proposta pedagógica da sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Projeto político-pedagógico próprio
 Projeto político-pedagógico comum às escolas da RME/POA
 Caderno Pedagógico no. 9
 Outro: _____

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas idelas em debate

11. Quem participou da construção desse documento? *

Marque todas que se aplicam.

- Estudantes
 Professores
 Funcionários
 Diretora
 Conselho Escolar
 Comunidade do entorno da escola
 Secretaria Municipal de Educação
 Outro: _____

12. Na escola em que é diretor/a, funcionam quais formas de participação da comunidade escolar? *

Marque todas que se aplicam.

- Conselho Escolar
 Assembleia
 Grêmio Estudantil
 Associação de pais
 Outro: _____

13. Se na sua escola não funciona Grêmio Estudantil, há outra forma de participação dos estudantes?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

14. Se sua resposta à questão anterior foi SIM, qual a forma de participação dos estudantes na sua escola? *

Marque todas que se aplicam.

- Conselho de classe participativo
 Assembleia
 Outro: _____

15. Em sua escola, há reunião de pais e/ou responsáveis programada no calendário escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

16. Marque os assuntos que foram pauta das reuniões de pais e/ou responsáveis que ocorreram em 2022. *

Marque todas que se aplicam.

- Aprendizagem
 Indisciplina/disciplina
 Gestão financeira
 Pendências administrativas
 Outro: _____

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

17. Com que frequência ocorrem as reuniões administrativas na sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Não ocorrem
- Diária
- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- Trimestral
- Outro: _____

18. Com que frequência ocorrem as reuniões pedagógicas na sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Não ocorrem
- Diária
- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- Trimestral
- Outro: _____

19. Você participa das reuniões pedagógicas da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Não costumo participar
- Participo de todas
- Participo de algumas
- Raramente consigo participar

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

20. Qual a periodicidade das reuniões de planeamento do trabalho docente, na sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Diária
- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- Trimestral
- Outro: _____

21. O planeamento do trabalho docente, na sua escola, ocorre, majoritariamente, de que forma? *

Marcar apenas uma oval.

- Individual
- Coletivo

22. Quais atividades envolvendo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar foram realizadas neste ano de 2022? *

Marque todas que se aplicam.

- Assembleia geral
- Reunião por segmento
- Festividades
- Encontros de formação docente
- Outro: _____

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas idêias em debate

23. Quanto à **participação** nos processos de gestão da escola, marque a opção ***** que melhor contempla cada segmento.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não há participação	Pouca participação	Média participação	Muita participação
Equipe diretiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores/as	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionários/as	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pais ou responsáveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conselho Escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Quanto ao **poder de decisão**, marque a opção que melhor corresponde ***** participação de cada segmento nas decisões.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não há participação nas decisões	Pouca participação nas decisões	Média participação nas decisões	Muita participação nas decisões
Equipe diretiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores/as	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionários/as	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pais ou responsáveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conselho Escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

25. Nos anos em frente à gestão da escola, você percebe alguma mudança na participação da comunidade escolar? O que mudou? (Se desejar responder através de áudio, envie o arquivo no espaço a seguir.)

26. Se preferir, envie aqui o seu áudio referente à questão anterior.

Arquivos enviados:

27. Como você avalia a responsabilidade desses segmentos na aprendizagem dos estudantes? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não é responsável	Pouca responsabilidade	Média responsabilidade	Muita responsabilidade
Estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pais ou responsáveis pelos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenadora pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diretora e vice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Quais são os desafios que tem encontrado no exercício da direção da escola? *
(Marcar mais de uma opção, caso seja necessário.)

Marque todas que se aplicam.

- Redução do absentismo docente
- Melhora das condições de trabalho das profissionais da educação
- Ampliação dos recursos financeiros
- Aumento e qualificação da participação da comunidade escolar
- Garantia de tempo e espaço para planejamento coletivo
- Melhora na aprendizagem dos estudantes
- Redução do abandono escolar
- Reorganização da escola às condições pós-pandemia
- Atendimento às demandas da Secretaria (Smed/POA)
- Recursos humanos insuficientes para as demandas da escola
- Manutenção da oferta da Educação de Jovens e Adultos na escola
- Recursos financeiros insuficientes para as demandas da escola
- Outro: _____

29. Os recursos financeiros descentralizados pelo Executivo Municipal e pelo Federal (FNDE) à escola são suficientes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

30. Os investimentos feitos diretamente pelo Executivo Municipal na escola são suficientes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

31. Quem participa da gestão dos recursos financeiros na sua escola? *

Marque todas que se aplicam.

- Estudantes
 Pais ou responsáveis
 Professores
 Funcionários
 Equipe diretiva
 Conselho escolar
 Outro: _____

32. Quais são pontos fortes da gestão da sua escola frente aos desafios cotidianos? *

Marque todas que se aplicam.

- Participação da comunidade escolar
 Planejamento e busca de soluções
 Ações de formação continuada na escola
 Atuação do Conselho Escolar
 Permanência e aproveitamento dos alunos na escola
 Relacionamento com outras escolas da localidade
 Relacionamento com a Smed
 Outro: _____

33. Dentre suas atividades na direção da escola, cite as 5 mais importantes. (Se desejar responder através de áudio, envie o arquivo no espaço a seguir.)

34. Se preferir, envie aqui o seu áudio referente à questão anterior.

Arquivos enviados:

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

35. Quais atividades do cotidiano da escola mais ocupam o seu tempo na direção? (Se desejar responder através de áudio, envie o arquivo no espaço a seguir.)

36. Se preferir, envie aqui o seu áudio referente à questão anterior.

Arquivos enviados:

37. Como você avalia a sua atuação na direção da escola? (Se desejar responder através de áudio, envie o arquivo no espaço a seguir.)

38. Se preferir, envie aqui o seu áudio referente à questão anterior.

Arquivos enviados:

SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

39. A escola na qual trabalha participou da última edição do Saeb? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

25/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

40. Você conhece o Ideb da RME/POA?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

41. Você conhece o Ideb da sua escola?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

42. Você considera as metas projetadas para o Ideb da sua escola adequadas? Por quê? (Se desejar responder através de áudio, envie o arquivo no espaço a seguir.)

43. Se preferir, envie aqui o seu áudio referente à questão anterior.

Arquivos enviados:

44. A sua comunidade escolar tem discutido as avaliações externas e seus resultados? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

45. Se SIM, quais estratégias foram pensadas e realizadas para a melhoria dos resultados? (Se desejar responder através de áudio, envie o arquivo no espaço a seguir.)

46. Se preferir, envie aqui o seu áudio referente à questão anterior.

Arquivos enviados:

SOBRE A LEI DE ELEIÇÃO DE DIRETORES/AS NA RME/POA

47. Você conhece as alterações que a Lei no. 12.659/2020 trouxe para a eleição * de diretoras na RME/POA?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

48. Quais são as principais mudanças, na sua opinião? (Se desejar responder através de áudio, envie o arquivo no espaço a seguir.)

49. Se preferir, envie aqui o seu áudio referente à questão anterior.

Arquivos enviados:

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

50. Essas mudanças interferem ou podem interferir na gestão da escola? Por quê? (Se desejar responder através de áudio, envie o arquivo no espaço a seguir.)

51. Se preferir, envie aqui o seu áudio referente à questão anterior.

Arquivos enviados:

52. A sua escola realizou eleição de diretoras em 2019? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

53. A atual Lei de eleição de diretores/as na RME/POA prevê que o/a diretor/a possa ser destituído/a em razão de resultados insatisfatórios no Ideb. Você acha que isso pode interferir nos processos de gestão da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

54. Se a sua resposta a questão anterior foi SIM, responda: Como? (Se desejar responder através de áudio, envie o arquivo no espaço a seguir.)

55. Se preferir, envie aqui o seu áudio referente à questão anterior.

Arquivos enviados:

56. A atual Lei de eleição de diretores/as na RME/POA, mudou a distribuição do peso do votos. Assim, os pais ou responsáveis pelos estudantes passaram a ter o maior percentual no resultado. Como você avalia essa mudança? (Se desejar responder através de áudio, envie o arquivo no espaço a seguir.)

57. Se preferir, envie aqui o seu áudio referente à questão anterior.

Arquivos enviados:

58. Na sua opinião, essa mudança incidirá em maior participação das famílias no cotidiano da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

25/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

59. A atual Lei de eleição de diretores/as na RME/POA prevê que estudantes participem do pleito a partir de doze anos. Você considera adequada essa idade? Justifique. (Se desejar responder através de áudio, envie o arquivo no espaço a seguir.)

60. Se preferir, envie aqui o seu áudio referente à questão anterior.

Arquivos enviados:

SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA RME/POA

61. Quanto às políticas educacionais da RME/POA, na gestão 2017-2020, a escola participou das decisões junto à Smed? *

Marcar apenas uma oval.

- Participou de todas as decisões que afetariam a escola
- Participou de algumas decisões que afetariam a escola
- Não participou de decisões que afetariam a escola

62. Quanto às políticas educacionais da RME/POA, na gestão 2017-2020, a escola executou as propostas da Smed? *

Marcar apenas uma oval.

- Executou todas as propostas indicadas à escola
- Executou algumas propostas indicadas à escola
- Não executou nenhuma proposta indicada à escola

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

63. Ainda sobre a gestão 2017-2020, o que destacaria sobre as políticas educacionais, especialmente sobre a forma como são formuladas e conduzidas? (Se desejar responder através de áudio, envie o arquivo no espaço a seguir.)

64. Se preferir, envie aqui o seu áudio referente à questão anterior.

Arquivos enviados:

65. Quanto às políticas educacionais da RME/POA, na gestão dos anos 2021-2022, a escola participou das decisões junto à Smed? *

Marcar apenas uma oval.

- Participou de todas as decisões que afetariam a escola
- Participou de algumas decisões que afetariam a escola
- Não participou de decisões que afetariam a escola

66. Quanto às políticas educacionais da RME/POA, na gestão dos anos 2021-2022, a escola executou as propostas da Smed? *

Marcar apenas uma oval.

- Executou todas as propostas indicadas à escola
- Executou algumas propostas indicadas à escola
- Não executou nenhuma proposta indicada à escola

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas idelas em debate

67. Ainda sobre a gestão nos anos de 2021-2022, o que destacaria sobre as políticas educacionais, especialmente sobre a forma como são formuladas e conduzidas? (Se desejar responder através de áudio, envie o arquivo no espaço a seguir.) *

68. Se preferir, envie aqui o seu áudio referente à questão anterior.

Arquivos enviados:

21/10/2022 16:18

CONCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A GESTÃO DAS ESCOLAS: participação e poder nas ideias em debate

69. Atualmente, quem influi mais nas políticas educacionais da RME/POA? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não influencia	Pouca influência	Média influência	Muita influência
Comunidade escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sindicatos e associações profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conselho Municipal de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secretaria Municipal de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefeito e seu grupo assessor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Câmara de Vereadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ministério da Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizações sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fundações privadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organismos internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C

E-mail/*whatsapp*-convite às diretoras

Projeto de Pesquisa nº 43276

UFRGS – Comitê de Ética em Pesquisa

À/ao

Professor/a ...,

Diretor/a da Escola ..., Porto Alegre/RS

(e-mail da escola)

Com nosso reconhecimento por sua importante função social e a necessidade de maior conhecimento sobre as atuais políticas públicas de educação, trazemos por meio desta mensagem o **pedido de colaboração em uma pesquisa** sobre os debates e práticas atuais

de gestão em escolas públicas, neste caso, na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RME/POA).

Para colaborar, você precisa responder, individualmente, um questionário digital sobre o cotidiano e a gestão da escola. Estimamos que as respostas completas demandem cerca de quarenta minutos, podendo este tempo ser interrompido e as respostas continuadas ou editadas em momento subsequente. Você tem o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento antes de responder as perguntas e tem a liberdade de se recusar a participar e também de desistir de participar em qualquer momento que decida. Nenhuma questão do questionário será obrigatória.

[Acesse o questionário aqui](#)

Garantimos o anonimato de sua participação e das respostas ao mesmo tempo que nos comprometemos com a divulgação dos resultados totalizados. Esta pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS - protocolo nº 43276.

Sua resposta é valiosa porque buscamos a participação de todos/as os/as diretores/as das escolas municipais de Porto Alegre para obter resultados altamente representativos deste coletivo e, assim, contribuir na discussão sobre a pertinência das políticas públicas e legislação da Educação.

Antecipamos nosso agradecimento e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos através do e-mail pesquisadiretores@ufrgs.br.

Juliana Hass Massena

Doutoranda em Educação

Maria Beatriz Luce

Prof^a de Política e Gestão da Educação
