

AVALIAÇÃO EXTERNA E ACCOUNTABILITY EM PERNAMBUCO E NA PARAÍBA: LEVANTAMENTO NOS REPOSITÓRIOS DA PPGEDU-UFPE E PPGE-UFPB

VIVIANE RAUANE BEZERRA SILVA

Mestrando do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, viviane.rauane@ufpe.br;

JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA

Mestre pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mawisonlima@gmail.com;

NOÉLIA CAROLINA SILVA DE MELO

Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Estadual de Pernambuco - UFPE, noelia.carolina@ufpe.br.

RESUMO

O trabalho trata da temática da política de avaliação externa nos moldes da *accountability* nos estados de Pernambuco e Paraíba. Tem como objetivo investigar de que maneira a relação entre avaliação externa e *accountability* é apresentada nas produções acadêmicas realizadas nos Programas de Pós-graduação em Educação nos estados de Pernambuco e Paraíba (UFPE e UFPB). De caráter qualitativa, de formato bibliográfico, com fontes secundárias, utilizando os descritores: avaliação, responsabilização e bonificação. Total de trabalhos encontrados foi 14 (quatorze) nos dois estados. Os trabalhos mostram que as políticas educacionais dos estados buscaram através da modernização da gestão, a adoção do gerencialismo, criação de metas (índices) e políticas de bonificação. As políticas educacionais numa perspectiva gerencialista, performática e de desresponsabilização do Estado. Tais resultados nos mostram que o atual modelo precisa ser reformulado, já que não está atingindo o objetivo proposto de melhorar a qualidade da educação pública nas suas redes de ensino. e sim causando mais danos aos profissionais envolvidos do que benefícios, mesmo contando com os valores que muitas vezes são irrisórios que tentam demonstrar uma valorização desses profissionais, mas que na prática isso não acontece.

Palavras-chave: Política de avaliação; Accountabillity; Pernambuco; Paraíba.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a temática da política de avaliação externa nos moldes da *Accountability* que estão presentes em dois estados dos estados (Pernambuco e Paraíba), a partir de pesquisas já publicadas em repositórios em ambos os estados.

Quando aplicamos juízos de valor às coisas ou pessoas, ao escolhermos determinada roupa ou comida e não outra, estamos em um processo de avaliação, no qual definimos critérios específicos que justificam nossas escolhas e nos impulsionam a decidir por umas coisas e não outras. Deste modo, a avaliação nos acompanha desde o momento que passamos a possuir preferências e a fazer escolhas. Sendo assim, a avaliação se apresenta como um processo inerente ao ser humano, sendo fruto da capacidade de raciocínio e escolha e que vai se desenvolvendo e estabelecendo critérios que são subjetivos às identidades e experiências de cada indivíduo. Assim, a avaliação se insere nos processos que nos constituem enquanto humanos, enquanto seres racionais imbuídos da capacidade de fazer inferências, assimilar informações, fazer comparações, estabelecer critérios que guiam nossas preferências, e então, decidir.

No contexto educacional, focamos o estudo sobre a avaliação externa em larga escala que são usadas como ferramenta e é aplicada nas escolas através de programas estaduais ou nacionais, visando uma verificação da qualidade da educação. De acordo com Bonamino e Souza (2012, p. 375) dizem que “é uma tendência a utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso”.

Ainda sobre a questão das avaliações em larga escala, Coelho (2008) destaca como funciona a avaliação externa

A avaliação externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino. As avaliações dos desempenhos de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática dos estudantes do sistema público de educação básica, nos segmentos do ensino fundamental e do ensino médio, e seus resultados insatisfatórios ao longo de mais de dez anos, alimenta polêmicas em diferentes espaços e, sobretudo na mídia, acerca das políticas públicas e da gestão educacional (COELHO, 2008, p. 230).

Percebemos que tais avaliações se restringem a duas disciplinas do currículo escolar (Língua Portuguesa e Matemática), colocando-as como de caráter fundamental para uma qualidade da educação.

Esse tipo de avaliação apresenta papel de destaque dentro das políticas educacionais nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Como uma forma de prestar contas à sociedade, e cada vez mais tendo adeptos desse formato de avaliação. Ainda as mesmas autoras, nos chama atenção a utilização dessas avaliações como evidências dentro de políticas e programas públicos, como um meio de mensurar o desempenho, bem como a divulgação de seus resultados, a fim de mostrar à sociedade o seu compromisso com o bom desempenho dessas políticas públicas, na promoção da transparência e da responsabilização através dos resultados.

Face ao exposto, este trabalho tem por objetivo investigar a relação entre avaliação externa e *accountability* nas produções acadêmicas realizadas nos programas de pós-graduação em educação nos estados de Pernambuco e Paraíba (UFPE e UFPB). Temos por hipóteses que a utilização de estratégias de *accountability* por esses estados, com a implantação de políticas educacionais que buscam garantir uma qualidade da educação vinculada ao alcance de metas, e conseqüente bonificação a partir dos resultados das avaliações externas próprias estaduais, aumentou o interesse em pesquisar essas novas configurações políticas. Para isso, iniciamos essa discussão abordando brevemente a avaliação educacional e a *accountability* na educação.

2. UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O Brasil implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990 (BONAMINO e FRANCO, 1999; BONAMINO e SOUZA, 2012; MACHADO, ALAVARSE e ARCAS, 2015), com o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira como instrumento de gestão das políticas educacionais (BONAMINO e SOUZA, 2012). A Secretaria Nacional de Educação Básica destinou recursos para operacionalização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (BONAMINO e FRANCO, 1999).

A criação do SAEB impulsionou os estados brasileiros na criação de sistemas de avaliação próprios, desencadeando “um movimento de ênfase na implantação de iniciativas de avaliação de sistema como instrumento de gestão das políticas educacionais e melhoria da educação” (MACHADO, ALAVARSE e ARCAS, 2015, p. 668).

Desde a criação do SAEB, são desenvolvidas avaliações padronizadas em escolas de educação básica, visando ao monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

As primeiras experiências em avaliação educacional não permitiam uma radiografia pormenorizada da situação das escolas visto que a avaliação era amostral. Apenas algumas instituições de ensino e Estados da federação participavam dessas avaliações, dificultando a apreensão da diversidade educacional de um país com dimensões geográficas e diferenças regionais gigantescas como o Brasil (SCHNEIDER, 2017, p. 166).

Nessa direção, Brooke e Cunha (2011, p. 35-36) nos falam que

Os estados começaram a adotar sistemas de avaliação modelados no Saeb, eles também adotaram as mesmas matrizes e a mesma orientação no sentido da especificação de objetivos em termos de competências de diferentes níveis de sofisticação. Isso não significa que não haja um amplo grau de convergência entre as matrizes do Saeb e aquelas produzidas pelos estados [...].

Como pioneiros, destacam-se o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em 1992, e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em 1996 (ALAVARSE *et al*, 2015; SCHNEIDER, 2017).

A partir dos anos 2000, as avaliações externas apresentaram amplo crescimento: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) em 2000, Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) em 2000, Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE) em 2007, Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) em 2008, Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) em 2008, Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) em 2011, Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) em 2011, Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB) em 2012, Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO) em 2012, Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) em 2013, entre outros sistemas (ALAVARSE *et al*, 2015; SCHNEIDER, 2017).

Dentre as avaliações citadas, esse trabalho foca o SAEPE e o Avaliando IDEPB.

No estado de Pernambuco, a política adotada pelo governo para a educação é o Programa de Modernização da Gestão ancorado na gestão por resultados, cujo o foco é a melhoria dos indicadores educacionais.

Essa Política de Responsabilização Educacional é a união: o Termo de Compromisso, o SAEPE, o IDEPE e o BDE (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014).

O SAEPE foi criado no ano de 2000, e contempla as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014). O IDEPE foi criado em 2008, é composto pelos resultados do SAEPE e do fluxo escolar. E o Bônus de Desempenho Educacional criado em 2008 com a reordenação da educação em Pernambuco.

De acordo com Lindoso, Lima e Gomes (2019)

Em Pernambuco, essas mudanças implantaram um novo modelo de gestão pautado nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), observamos a adoção de uma política de responsabilização. Esses elementos, articulados aos Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), Bônus de Desenvolvimento Educacional (BDE) e Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), constituem-se em mecanismos de controle e regulação do trabalho docente. (p. 871).

No estado da Paraíba, o Sistema de Avaliação do Estado da Paraíba (Avaliando IDEPB) foi criado no ano de 2012 (SCHNEIDER, 2017; SILVA *et al*, 2019; RODRIGUES, 2020), tendo sido regulamentado através da Portaria nº 368 de 14 de julho de 2015 (RODRIGUES, 2020). O avaliando IDEPB, é aplicado em caráter censitário anualmente aos alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Além da avaliação externa estadual, a política paraibana conta com o indicador sintético próprio: o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB), “que aparece enquanto um importante protagonista na proposta de política que institui o Prêmio Escola de Valor e Prêmio Mestres da Educação” (SANTOS, 2019, p. 144).

Segundo Silva *et al* (2019) e Santos (2019), o governo paraibano buscando elevar os resultados implantou iniciativas próprias de bonificação às escolas e seus profissionais, considerando o alcance de metas e de critérios estabelecidos, os Prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação. A política educacional na Paraíba adota o “Prêmio Escola de Valor (remuneração variável que contempla todos os funcionários lotados nas escolas) e o Prêmio Mestres da Educação (remuneração paga ao professor que articula projeto concorrido em nível individual)” (SANTOS, 2019, p. 144).

Na gestão da educação da rede paraibana de ensino, a partir do seu sistema de avaliação e da sua proposta de bonificação, expressa pelo

Prêmio Escola de Valor e o Prêmio Nota 10, que existem no estado, entre as concepções de gestão gerencial e democrática, uma disputa pela hegemonia do projeto de formação humana no contexto da sociabilidade capitalista (SANTOS, 2019).

Segundo Rodrigues (2020), o Prêmio Escola de Valor associado ao Sistema Próprio de Avaliação do Estado da Paraíba, visando seu aprimoramento, e ao Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba – IDEPB. O Prêmio Escola de Valor “tem contribuído para o desenvolvimento de estratégias que fortalecem uma lógica gerencial nas escolas, e que envolve a competição, o alcance de metas, e a premiação por mérito” (RODRIGUES, 2020, p. 104).

Destaca-se que as políticas de Pernambuco e da Paraíba apresentam semelhanças: a) possuem avaliações externas próprias, metas a serem alcançadas através de um índice, e política de bonificação/premiação; b) as disciplinas avaliadas nessas provas são: Matemática e Língua Portuguesa; c) as avaliações são organizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF).

3. ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Com a mudança do processo de intervenção do Estado para o de regulação, se observa um protagonismo do neoliberalismo que se expressa por meio de várias formas estruturais, que vão aos poucos reduzindo o papel do Estado na administração dos serviços públicos, principalmente a educação pública.

Através de um discurso que critica a qualidade dos serviços públicos oferecidos pelo Estado, o movimento neoliberal, vai abrindo espaço para a intervenção do mercado, subordinado à lógica da economia global, que utiliza os valores empresariais como a competição, concorrência, eficiência e eficácia, para a política educacional no país. Mas ainda nesse atual modelo o Estado aparece como aquele que detém poder único para responsabilizar a escola pelo seu exercício pedagógico.

Lindoso e Silva (2019) destacam sobre a transformação da ideia do serviço público em um serviço para clientes. Considerando a educação não mais como um bem público para todos, tornando-se agora desigualmente acessado. No qual, se baseia no modelo de um mercado único,

enquanto na essência funciona como diferentes submercados que ofertam produtos diferenciados com natureza e qualidade desiguais.

Para Afonso (2012) a referência frequente à necessidade de implementação de certas formas de *accountability* transformou-se num fetiche pelo fato de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os déficits e problemas de qualidade da educação pública. O autor nos explica que o termo *accountability*, pode ser traduzido como responsabilização, mantendo sua origem como uma forma gerencialista de prestação de contas, através de formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.

Muitas vezes observamos a utilização do termo de responsabilização para ilustrar as responsabilidades na educação, sejam as da escola como um todo, seja da gestão ou dos docentes. Contudo, a responsabilização em que nos embasamos é aquela que está atrelada a avaliação e a prestação de contas destas, podendo ser recaída por diferentes entes da educação, gestão, professores, alunos e até os pais.

Nesse sentido, comungamos com Freitas (2013) nas críticas feitas à *accountability*, e o autor traz uma distinção entre *accountability* e avaliação, quando nos fala que

Uma coisa é a cultura de avaliação que defendemos, outra coisa é a cultura de auditoria que a *accountability* traz. São duas coisas diferentes. Sou favorável à cultura da avaliação, mas não sou favorável à cultura da auditoria – auditoria pesada em cima da escola, dos profissionais, das redes. Há outras maneiras de nos relacionarmos com esses profissionais. Não precisa ser pela via da auditoria. Então, o embate é este: recusamos a cultura de auditoria, mas aceitamos a cultura de avaliação. São duas formas diferentes de ver a questão (FREITAS, 2013, p. 350-351).

Afonso (2012) e Schneider (2017) citam Hannah Arendt (2004) para exemplificar que muitas vezes somos responsabilizados por coisas que não fizemos, e que ainda podemos ser considerados responsáveis por elas. Mas não há um único ser que se considere culpado por coisas que aconteceram sem que se tenha participado ativamente delas. Assim muitos protagonistas educacionais, são convencidos e por vezes até seduzidos sobre a sua responsabilidade sobre as notas alcançadas pela

escola em determinadas avaliações externas, no âmbito nacional, estadual e/ou municipal.

Entretanto, é preciso considerar que, apesar de distinta da culpa, que é pessoal, a responsabilidade coletiva implica que, sendo parte de um grupo do qual não seja possível aos membros sair a qualquer tempo, cada membro individualmente é considerado responsável até mesmo por acontecimentos dos quais não participou diretamente, mas que dizem respeito ao grupo a que pertence (ARENDDT, 2004).

Outro aspecto que está relacionado aos processos de *accountability*, são as premiações, pois quando se avalia uma rede de ensino, também se divulga seus resultados através do ranqueamento das escolas, e dependendo do alcance de metas ela poderá receber uma premiação/ bônus. Essa bonificação, vem através de pagamento financeiro acrescido nos salários dos funcionários das escolas premiadas no final do ano letivo, foi até por vezes chamado de 14º salário para os professores, mas que na realidade nem sempre é traduzido no mesmo valor de um salário, e sim de um valor geral que depois de destrinchados pelas escolas que alcançou os critérios para o recebimento de tal bônus, recebe um pequeno valor a título de incentivo educacional para o ano seguinte.

Silva (2019) ressalta que existem professores que veem de forma positiva esse bônus, mas que percebem a fragilidade do salário do professor da educação básica

Com isso, eles veem de forma positiva um acréscimo, mesmo que pouco em seus salários, mas em suas falas fica evidente que o valor recebido é inferior ao desejado, já que pouco se dá pra fazer com o valor recebido uma vez no ano. Percebemos ainda que esse movimento de bonificação, acarreta cada vez mais uma desvalorização docente, já que só são considerados competentes, em muitos casos, os professores que alcançam a meta estabelecida em cada ano, e que por isso devem receber essa gratificação, e os demais devem esforçar-se mais para conseguir atingir tal meta (p. 39).

Percebemos que pelo seu salário ser quase insuficiente para satisfazer suas necessidades básicas, muitos professores ficam até felizes ao final do ano receberem um valor a mais em seus salários, mas têm consciência de que esse tipo de política não valoriza os docentes. Já que a valorização que a categoria tanto busca, são melhores condições de trabalho, com ampliação de salas, recursos materiais pedagógicos,

ferramentas tecnológicas, laboratórios e muito mais; juntamente com uma real política de planos de cargos e carreiras que valorizem o professor e incorporem valores considerados razoáveis para não apenas uma vez ao ano receber, mas sim, todos os meses e que ao final de sua carreira laboral, o valor seja considerado para a sua aposentadoria.

Afonso (2012) ainda nos lembra que

Numa época como a que hoje vivemos, não é por acaso que os defensores da responsabilidade e da responsabilização individuais são, sobretudo, os neoconservadores e neoliberais, os quais, coincidentemente, tendem a ser os mesmos que criticam as políticas públicas (universais) do Estado-providência (p. 481).

Após essa breve reflexão sobre os processos de *accountability*, percebemos que tais estratégias estão cada vez mais presentes nas redes de ensino de todo o país, que tentam de forma arbitrária responsabilizar a escola e seus sujeitos, pelos resultados obtidos em avaliações externas. Em alguns momentos, tais práticas são questionadas se de fato conseguem diagnosticar o verdadeiro desempenho alcançado pelos estudantes, nas diferentes redes de ensino. E ainda propõem estratégias de incentivar a gestão e os docentes a se empenharem ao máximo, se utilizando de bandeiras do mercado, ao exemplo da eficiência e eficácia, que se utilizam para as metodologias aplicadas para melhorar as notas em índices sintéticos em avaliações standardizadas, como é o caso das bonificações, principalmente nos estados pesquisados aqui, Paraíba e Pernambuco.

4. METODOLOGIA

Para este artigo, optamos pela pesquisa bibliográfica que para Gil (2002) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44). Podemos concordar que a pesquisa bibliográfica é baseada em livros e outros escritos, os quais utilizaremos aqui pesquisas em dissertações ou teses.

Além disso, essa pesquisa caracteriza-se como abordagem qualitativa considerando a partir da fala de Minayo (2008) que

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações

que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

Focando nas dissertações e teses disponíveis nos repositórios digitais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Delimitamos um recorte temporal de 2009 a 2019, através dos descritores: avaliação educacional, responsabilização e bônus/bonificação, foram selecionados 14 (quatorze) trabalhos em ambos os Programas de Pós-graduação em Educação.

Para criação de categorias e análise dos dados, optamos pela Análise de Conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimento sistemático e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

No tocante ao *descriptor avaliação* foram encontrados 4 (quatro) trabalhos no PPGedu-UFPE, sendo 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese. Já no PPGE-UFPB, utilizando-se o mesmo descritor, foram encontrados 2 (dois) trabalhos, sendo 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese. Sobre o *descriptor responsabilização* foram encontradas 4 (quatro) teses no PPGedu-UFPE, sendo que em uma delas também havia o descritor avaliação, desta forma, contamos o trabalho apenas uma vez. Já no PPGE-UFPB, foram encontrados dois trabalhos, sendo 1 (uma) tese e 1 (uma) dissertação. A partir do *descriptor bônus/bonificação* foram encontrados três trabalhos, sendo todos no PPGedu-UFPE, sendo 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese, e nenhum trabalho no PPGE-UFPB.

Quadro 1. Trabalho achados na pesquisa com os descritores citados

Descritores	PPGedu-UFPE	PPGE UFPB
Avaliação	3 dissertações e 1 tese.	1 dissertação e 1 tese.
Responsabilização	3 teses	1 dissertação e 1 tese.
Bônus/Bonificação	3 dissertações e 1 tese.	-----

Fonte: Acervo da Pesquisa

Empreendemos a leitura e a análise dos resumos, a introdução e as considerações finais dos trabalhos, observando os seguintes elementos: as temáticas, perspectiva teórico-metodológica utilizada, instrumentos de coleta de dados e os resultados. Espera-se compreender como têm se desenvolvido as pesquisas ao longo dos anos, assim como analisar os principais achados dos pesquisadores sobre tais temáticas, e posteriormente, possamos traçar a evolução da implementação de tais políticas.

5. ANÁLISES E DISCUSSÕES

5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

As análises das temáticas e dos objetivos das produções selecionadas, segundo Silva, et al (2020) destacaram que essas produções apresentam a predominância de dois focos principais nas investigações:

1. diz respeito aos estudos e análises sobre as concepções e percepções da comunidade escolar (principalmente dos docentes) sobre as políticas de avaliação externa e responsabilização. Este tema esteve presente em 7 (sete) dos trabalhos estudados (ESCOBAR, 2010; SILVA, 2011; LINDOSO, 2017; BARROS, 2017; GALVÃO, 2017; CAVALCANTE, 2018; LIRA, 2018);
2. estão as investigações sobre políticas ou programas específicos - 5 (cinco) trabalhos (NASCIMENTO, 2015; MELO, 2015; PIRES, 2017; MOURA, 2018; SANTOS, 2019). Vale destacar que 2 (dois) dos trabalhos analisados tiveram outros focos, como: um estudo sobre a produção do conhecimento sobre avaliação e responsabilização (OLIVEIRA, 2019), e uma investigação sobre os mecanismos que pressionam a construção de políticas públicas de avaliação (MENDES, 2019).

Ainda segundo Silva, et al (2020), apontam que a partir da segunda metade da década de 2010, há um importante crescimento das produções sobre avaliação externa e responsabilização, destaca-se que entre 2009 e 2014 contabilizamos 2 (dois) trabalhos (ESCOBAR, 2010; e SILVA, 2011); já entre 2015 e 2019 o número de produções triplicou, observamos 12 (doze) trabalhos (MELO, 2015; NASCIMENTO, 2015; BARROS, 2017; GALVÃO, 2017; LINDOSO, 2017; PIRES, 2017; CAVALCANTE, 2018; LIRA, 2018; MOURA, 2018; MENDES, 2019; OLIVEIRA, 2019 e SANTOS, 2019). Acrescentamos para análise o trabalho de Silva (2016).

Os autores apresentaram diversas opções teóricas e epistemológicas para a construção de suas pesquisas. Dos trabalhos analisados, explicitam uma **perspectiva epistemológica**: 3 (três) produções escolheram a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (BARROS, 2017; MOURA, 2018; LIRA, 2018); e 2 (dois) trabalhos abordam o materialismo histórico-dialético (SILVA (2016) e LINDOSO, 2017). Em outros trabalhos, explicitam a **perspectiva teórica**: 3 (três) adotaram a perspectiva qualitativa (SILVA, 2011; NASCIMENTO, 2015; PIRES, 2017), 4 (quatro) produções usaram a análise crítica do discurso de Norman Fairclough (MELO, 2015; GALVÃO, 2017; OLIVEIRA, 2019; SANTOS, 2019), 1 (um) trabalho utilizou a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (MENDES, 2019) e 1 (um) utilizou a Filosofia da Práxis (CAVALCANTE, 2018). Por fim, em 1 (uma) produção não foi apresentada a opção teórico-epistemológica (no resumo, na introdução ou nas considerações finais), foram apenas descritos os procedimentos usados (ESCOBAR, 2010).

No tocante aos procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas, 4 (quatro) trabalhos se debruçaram na pesquisa bibliográfica e documental (CAVALCANTE, 2018; MOURA, 2018; MENDES, 2019; OLIVEIRA, 2019); enquanto 11 (onze) trabalhos desenvolveram pesquisas no campo empírico (ESCOBAR, 2010; SILVA, 2011; MELO, 2015; NASCIMENTO, 2015; SILVA, 2016; BARROS, 2017; GALVÃO, 2017; LINDOSO, 2017; PIRES, 2017; LIRA, 2018; SANTOS, 2019).

Sobre as pesquisas que utilizaram o campo empírico, apresentaram o uso dos seguintes instrumentos de coleta dos dados: as entrevistas semiestruturadas 7 (sete) trabalhos (ESCOBAR, 2010; SILVA, 2011; MELO, 2015; NASCIMENTO, 2015; SILVA, 2016; BARROS, 2017 e LIRA, 2018), mas também identificamos as que aplicaram questionários e entrevistas 2 (dois) pesquisas (LINDOSO, 2017 e PIRES, 2017), os trabalhos que utilizaram da observação aliada a entrevista semiestruturada 2 (dois) (GALVÃO, 2017 e SANTOS, 2019).

De acordo com Minayo (2016, p. 21), “as estratégias utilizadas para coleta ou geração de material são várias: observação, entrevista, grupos focais, uso de material secundário, entre outros”. É interessante observar que todos os trabalhos utilizaram como instrumento de coleta de dados a entrevista, se apoiaram em uma perspectiva mais abrangente como a semiestruturada, pois “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 2000, p. 106). A entrevista semiestruturada possibilita

ao pesquisador não ficar fechado as perguntas pré-selecionadas, mas caso necessário adaptá-las às informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, com isso eles podem coletar mais informações e suas contextualizações na opinião do entrevistado, deixando mais rica seu banco de dados para a futura análise.

5.2 CATEGORIAS ANALÍTICAS

No tocante ao descritor avaliação: os trabalhos mostram que as políticas educacionais dos estados buscaram através da modernização da gestão, a adoção do gerencialismo, criação de metas (índices) e políticas de bonificação. As políticas educacionais numa perspectiva gerencialista, performática e de desresponsabilização do Estado (ESCOBAR, 2010; SILVA, 2011; MELO, 2015; NASCIMENTO, 2015; BARROS, 2017; GALVÃO, 2017; LINDOSO, 2017; PIRES, 2017; CAVALCANTE, 2018; LIRA, 2018; MOURA, 2018; MENDES, 2019; OLIVEIRA, 2019 e SANTOS, 2019).

Ainda apontam para um distanciamento entre a gestão local e as orientações fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) acerca da viabilidade e aplicabilidade da avaliação em larga escala, sendo necessário uma maior participação e diálogo de todos que compõem a comunidade escolar, para que o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nessa modalidade de ensino sejam alcançados (ESCOBAR, 2010 e SILVA, 2011).

No Brasil, a instauração da lógica neoliberal de governar favoreceu o avanço de ações de regulação nas políticas educacionais, como a adoção de avaliações em larga escala. Conforme Lindoso e Santos (2018), percebe-se que os estados criaram políticas de avaliação dos seus sistemas de ensino sendo uma estratégia de controle e regulação da educação pública.

Outra pesquisa nos alerta para o processo de estreitamento curricular, já que devido às avaliações em larga escala presente nos dois estados, focalizam os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, a escola acaba desvalorizando e secundarizando o desempenho dos estudantes nas demais disciplinas, centralizando os esforços em melhorar a atuação do aluno nas disciplinas que serão avaliadas (GALVÃO, 2017).

Sobre o descritor responsabilização: as pesquisas apontam que a qualidade educacional de Pernambuco está vinculada a política de responsabilização que coloca como responsáveis os docentes e gestores para elevar os indicadores educacionais, e conseqüente sucesso ou

insucesso (MELO, 2015; NASCIMENTO, 2015; LINDOSO, 2017; LIRA, 2018; SANTOS, 2019; MENDES, 2019). Dando destaque para o papel do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) tem na interferência e regulação do trabalho docente, causando processos de competição entre as escolas, não trazendo contribuições significativas para a melhoria da educação (NASCIMENTO, 2015).

Já as pesquisas que se debruçaram sobre o estado da Paraíba revelam que os discursos ideologicamente são produzidos pela influência da política de educação em nível mundial, trazendo transformações que introduzem relações de conformismo na esfera local. Quando esses atores da educação (docentes ou gestores), são disseminadores desse tipo de política, acabam as fortalecendo nos processos de formações, reuniões pedagógicas e nos espaços do cotidiano escolar, os discursos reproduzem o poder hegemônico configurando uma interiorização discursiva que vai oscilar entre o conformismo e a persistência das experiências na escola. Consumidos e gerados nas ações dos sujeitos os discursos vão se constituindo numa prática contraditória que interfere diretamente na função do gestor escolar (BARROS, 2017; CAVALCANTE, 2018; SANTOS, 2019).

A partir do **descriptor bônus/bonificação**: as pesquisas convergem ao analisar as políticas de premiação vinculada ao alcance de metas (IDEPE e IDEPB).

De acordo com Melo (2015), a partir do IDEPE e BDE, cria-se uma cultura de competição entre as escolas por meio do ranking e as escolas passam, então, a trabalhar com foco no bônus, melhorando seu desempenho. Já Nascimento (2015) aborda a política de bonificação (BDE) do estado pernambucano a partir das concepções dos professores em sua pesquisa que, para a maior parte destes profissionais, esta política acabou não trazendo uma melhoria na qualidade de ensino. “O que ocorreu foi um conjunto de ações que pressionam o profissional a, diante das metas traçadas, elaborar um treino para as provas, com o mínimo de estrutura, reduzindo a aprendizagem ao simples treino” (NASCIMENTO, 2015, p. 112).

Conforme Silva (2016), a partir de um discurso governamental o bônus é apresentado como elemento motivador para qualificação do trabalho na busca por alcançar as metas e os resultados estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação. O autor pontua que “além de se justificar como instrumento do campo psicológico, o bônus tem uma de suas representações na forma de remuneração, podendo incidir em remuneração por competência ou por habilidades”. [...], serve como elemento

motivador para qualificação e competitividade na busca pelo melhor rendimento” (SILVA, 2016, p. 77).

No trabalho de Oliveira (2019), analisando o incentivo financeiro nos estados da Região Nordeste, nos mostra que apenas três (Pernambuco, Ceará e Paraíba) têm desenvolvido processos de bonificação e premiação aos profissionais da educação. A autora nos chama atenção sobre essas políticas que envolvem bonificações e premiações quando “as políticas de educação que envolvem bonificação e premiação respaldam-se em um discurso de melhoria da educação e de valorização profissional. Esse tipo de política vem se ampliando cada vez mais entre os estados e municípios brasileiros” (SANTOS, 2019, p. 221).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossas análises, percebemos um crescente interesse dos pesquisadores em investigações sobre avaliação externa, responsabilização e seus desdobramentos na educação. Tal interesse está relacionado com a implementação de políticas como o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação em Pernambuco e o Programa Escola de Valor e o Prêmio Escola Nota Dez na Paraíba.

Os sistemas de avaliação na Paraíba e em Pernambuco só contemplam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ficando de fora dessas avaliações outras disciplinas que poderiam ser acrescentadas, como Ciências humanas e suas tecnologias (*História, Geografia, Filosofia e Sociologia*); Ciências da natureza e suas tecnologias (*Química, Física e Biologia*); e Linguagens, Códigos e suas tecnologias (*Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes, Educação Física e Tecnologia da Informação*).

Percebe-se que as pesquisas realizadas em momentos distintos da implementação das políticas de avaliação externa e *accountability* nos dois estados, se apresentam ainda com os mesmos resultados e consequências para a educação pública nas redes de ensino tanto estaduais quanto municipais, em toda a educação básica. Aumentou a intensificação no trabalho docente, aumentou a pressão, mudança de gestão e docentes quando as escolas não alcançam as metas, e diminuição de recursos financeiros a essas escolas, aumenta a presença da GRE nas escolas que não alcançaram as metas e não receberam a bonificação.

Além disso, pouco se modificou ao longo dos anos, estando presente as mesmas consequências, desde o início da implementação dos programas que norteiam a política de avaliação externa e processos de

accountability nos dois estados, mesmo depois de treze anos do mais antigo (que é o PMGP-ME de Pernambuco). Observa-se ainda os mesmos achados nas pesquisas que se debruçam sobre os documentos oficiais e resultados das avaliações, àquelas que vão ao campo empírico, realizar observação, questionários e entrevistas aos participantes das pesquisas (como é o caso dos gestores, docentes e alunos) que vivenciam essas políticas na prática. Isso nos mostra que o atual modelo precisa ser reformulado, já que não está atingindo o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública nas suas redes de ensino.

Nosso recorte temporal encerrou-se em 2019, no entanto, as transformações ocorridas a partir do advento da Pandemia do novo Coronavírus têm gerado novos desafios para os pesquisadores da educação. Nesse sentido, temos nos questionado: quais os rebatimentos da pandemia para os pesquisadores e para seus objetos de estudo?

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 26 n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19678>

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 jan. 2021.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. **Articulação entre Qualidade e Gestão da Educação: as Avaliações Externas dos Estados em Questão**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4481.pdf>.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.

BARROS, Emília Cristina Ferreira de. **As políticas de avaliação e o Prêmio CREI Nota 10 no município de João Pessoa: avaliar, controlar e responsabilizar**. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BONAMINO, Alicia e FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, nov. 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso em 2 abr 2021.

BONAMINO, Alicia e SOUZA, Sandra Zákia. Três Gerações de Avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em 2 abr 2021.

BROOKE, Nigel e CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais – Victor Civita**, 2011. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em 2 abr 2021.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Silva. **Gestão e Avaliação da Educação: o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor – o projeto de formação humana no contexto da hegemonia neoliberal**. 397 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas**. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQQtH3QPZSqfVh9J9PbkNQ/?lang=pt&format=pdf>

ESCOBAR, Maria Mônica Carvalho. **Políticas de informação e de avaliação educacional : instrumentos efetivos para a melhoria da gestão pedagógica?**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/V4MXNvFYBPtRhtDP6qMmKDH/?lang=pt&format=pdf>

GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros. **Política de avaliação em larga escala: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará.** 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

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

LINDOSO, Rosângela Cely Branco. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização.** 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco.; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Política Educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba – PR, v. 13, n. 1, p. 1-17. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61241/37492>. Acesso em 25 mar 2021.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco; LIMA, José Mawison C. de; GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. As Avaliações em larga escala e seus Efeitos no Trabalho Docente em Pernambuco. **Anais do IX Encontro de Grupos de Estudos e Pesquisas Marxistas** / [RECURSO MÍDIA]/ [Recurso Online]: Em Tempos de Retrocesso, o que fazer?: 12 a 14 de novembro de 2019 / [Organização: GEPMARX; et al] Recife: UFPE, 2019. Disponível em

LIRA, Ildo S. de. **Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014).** 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018

MENDES, Juliana Camila Barbosa. **Política de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco.** 2019. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MELO, Danila Vieira de. **Quando Vai Falar de IDEPE, Você Fala de Bônus” – As Influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) Nas Escolas Estaduais.** 2015. 154 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em Saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec-abrasco, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOURA, Sergio Andrade de. **Educação gerencial e avaliação de desempenho: um estudo sobre a política educacional do modelo de gestão Todos por Pernambuco (2007-2016).** 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do. **A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco.** 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

OLIVEIRA, Maria Ângela Alves de. **Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados na Região Nordeste em foco.** 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PIRES, Edivânia de Castro. **Os programas de descentralização e transferência de responsabilidade na escola pública: Autonomia ou Centralização?** 2017. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

RODRIGUES, Jonas da Silva. **O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA.** Anais. Disponível em http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/9/90/ANAIS_SEMINARIOS_UFCG-UFPE_FINAL.pdf. Acesso em: 22 ago 2021.

SANTOS, Laurecy Dias dos. **A política de bonificação/premiação e a gestão escolar: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba.** 2019. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11811/8290>. Acesso em 22 ago 2021.

SILVA, Cezar Gomes da. **O Programa de Modernização da Gestão Pública do estado de Pernambuco e a Política de Bônus: o olhar de professores e gestores da Gre Mata Sul**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2016.

SILVA, Simone Lindolfo da. **Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para a alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe?**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Viviane Rauane Bezerra; MELO, Noélia Carolina Silva de, LIMA, José Mawison C. de, e SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. **AVALIAÇÃO EXTERNA E ACCOUNTABILITY: Estudo das Produções Acadêmicas no PPGEDU-UFPE e PPGE-UFPB**. 2021. Anais. Disponível em http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/9/90/ANAIS_SEMINARIOS_UFCG-UFPE_FINAL.pdf. Acesso em: 22 ago 2021.