

Estratégias e táticas utilizadas para melhorar o desempenho na avaliação externa: o caso de professores e gestores que jogam com as regras do jogo

Strategies and tactics used to improve performance in external evaluation: the case of teachers and managers that play with the rules of the game

Estrategias y tácticas utilizadas para mejorar el rendimiento en la evaluación externa: el caso de docentes y directivos que juegan con las reglas del juego

JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA¹

ANA LÚCIA FÉLIX DOS SANTOS²

Resumo: O trabalho objetivou analisar estratégias e táticas desenvolvidas pela gestão e por docentes para melhorar o desempenho dos alunos na avaliação externa do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). De corte qualitativo, a pesquisa utilizou técnicas de observação sistemática e entrevistas. Os dados foram organizados e analisados a partir das categorias estratégia e tática (Certeau, 2014). Os resultados revelaram que o SAEPE, no âmbito da gestão central, modela estratégias de avaliação, de divulgação, de formação e de bonificação e, no âmbito das escolas, modela táticas de planejamento, estreitamento curricular e treinamento visando a melhores resultados nas avaliações externas.

Palavras-chave: Política Educacional; Avaliação Externa; SAEPE; Pernambuco.

Abstract: *The study sought to analyze strategies and tactics developed by management and teachers to improve the performance of the students in the external evaluation of the System of Educational Avaliation in Pernambuco (SAEPE), a system used to analyze the quality of the education in Pernambuco State. Qualitative in nature, this research used systematic observation techniques and interviews. The data collected were organized and analyzed by strategy and tactics categories (Certeau, 2014). The results revealed that SAEPE, in the scope of central management, models evaluation, dissemination, training and bonus strategies. And, in the scope of schools, it models planning tactics, curricular narrowing and training, aiming at better results in external evaluations.*

Keywords: *Public Policies; External Evaluation; SAEPE; Pernambuco.*

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8610-1002> . Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação. Professor da rede estadual de Pernambuco, Recife/PE, Brasil.

2 ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1040-2156>. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife/PE, Brasil.

Resumen: *El trabajo tiene como objetivo analizar las estrategias y tácticas desarrolladas por la dirección y los profesores para mejorar el rendimiento de los estudiantes en la evaluación externa del Sistema de Evaluación Educativa de Pernambuco (SAEPE). De carácter cualitativo, la investigación utilizó técnicas de observación sistemática y entrevistas. Los datos fueron organizados y analizados a partir de las categorías estrategia y táctica (Certeau, 2014). Los resultados revelaron que SAEPE, en el ámbito de la gestión central, modela estrategias de evaluación, difusión, capacitación y bonificación. Y, en el ámbito de las escuelas, modela tácticas de planificación, de estrechamiento curricular y de formación, buscando mejores resultados en las evaluaciones externas.*

Palabras clave: *Política Educacional; Evaluación Externa; SAEPE; Pernambuco.*

INTRODUÇÃO

No Brasil, as avaliações externas e em larga escala vêm sendo utilizadas pelas redes de ensino para acompanhar o desempenho dos estudantes, redefinindo e reorientando políticas públicas na educação. Os estudos vêm revelando que os resultados dessas avaliações podem fornecer importantes informações acerca da escola e de seu funcionamento, das condições escolares, da aprendizagem dos alunos e do desempenho dos professores e servir como recurso de monitoramento da qualidade da educação (Lindoso; Santos, 2019). Também revelam que há impactos no cotidiano escolar, nas formas de planejar e de organizar o ensino.

É nesse contexto que se insere o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), cuja criação foi no ano 2000, com aplicações em 2000, 2002 e 2005, mas foi em 2008 que o sistema foi remodelado, passando, inclusive, a ter caráter anual. Esse sistema contempla a aplicação de exames de Matemática e Português como áreas-alvo, buscando avaliar competências e habilidades das turmas de 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Atualmente, o SAEPE é uma peça-chave da política educacional de Pernambuco, que é composta por um sistema de metas (o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE), pela política de bonificação (Bônus de Desempenho Educacional – BDE) e pelo Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE).

O SAEPE é destaque da política pernambucana, com implicações diretas no planejamento, no calendário escolar e, especialmente, nas práticas cotidianas desenvolvidas por docentes e por gestores educacionais, no jogo político que se materializa no chão das escolas. Assim, entendemos que a gestão central, a gestão escolar e os docentes se armam de estratégias e táticas para colocar a política em prática, buscando, principalmente, melhorar o desempenho dos estudantes na avaliação externa. Apresentamos como objetivo geral analisar estratégias (da gestão central) e táticas (dos docentes e/ou da gestão escolar) elaboradas/ desenvolvidas para melhorar o desempenho dos estudantes na avaliação externa do SAEPE.

O campo de pesquisa foi constituído por 5 (cinco) Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) da Gerência Regional de Ensino (GRE)³ Vale do Capibaribe – as que apresentaram maior e menor IDEPE dessa região político-administrativa. Essa escolha partiu da necessidade de obtermos subsídios das características de cada escola e dessa GRE em particular pelo fato de esta ocupar a primeira colocação do ranking no IDEPE durante seis anos consecutivos (2014 a 2019).

Com base numa abordagem qualitativa, a metodologia envolveu a observação sistemática (Oliveira, 2016), com visitas às escolas que se desenvolveram no período de maio a novembro de 2020 e que buscaram compreender a dinâmica da escola e verificar como os/as docentes se apropriavam (ou não) das estratégias elaboradas pela gestão central e elaboravam e desenvolviam táticas. Envolveu também a aplicação de entrevistas com 15 docentes das disciplinas (Matemática e Português) e das turmas avaliadas (3º ano do Ensino Médio), que receberam nomes fictícios para manter o sigilo de suas identidades. A pesquisa não aplicou entrevistas aos gestores escolares, mas sua atuação na escola foi captada através das entrevistas aos professores e das observações sistemáticas. Para o tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

O artigo, além desta introdução, divide-se em três seções: a primeira seção aborda brevemente a avaliação externa e a política educacional; a segunda apresenta as categorias Estratégias e Táticas que norteiam este estudo; e, por fim, as considerações finais.

AValiação EXterna E A POLÍtica EDUCACIONal NO BRASIL E EM PERNAMBUCO

Aqui, no Brasil, as práticas de avaliação externa vão tomar corpo no final dos anos de 1980, momento em que observamos o surgimento de reformas de Estado que repercutiram também no campo educacional, sendo uma das suas expressões a adoção de políticas de avaliação, com grande expressão da aplicação de testes em larga escala.

Algumas características desse movimento podem ser destacadas: prioridade ao controle social por parte do Estado; incremento de avaliações externas nacionais em larga escala (provas de aferição, exames nacionais, exames estaduais); participação sistemática em avaliações comparativas internacionais; emergência de formas de avaliação externa do ensino superior em muitos países sem essa tradição etc. (Afonso,

3 A Gerência Regional de Educação (GRE) é um órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Educação de Pernambuco que por competência deve exercer, em nível regional, ações administrativas e pedagógicas de supervisão, coordenação e planejamento de atividades diversas no âmbito educacional. São 16 GREs distribuídas conforme as regiões político-administrativas do estado.

2013). Um movimento que esse e outros autores denominam de Estado-avaliador, uma expressão que significa “o fortalecimento de referenciais neoliberais, representados pela adesão de medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado e pela sofisticação dos mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais” (Schneider; Nardi, 2015, p. 63-64).

Diante do exposto, é preciso entender a especificidade das avaliações externas e em larga escala para delinear melhor sua importância no âmbito das políticas de educação. Conforme Freitas *et al.* (2014, p. 47), “a avaliação em larga escala é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas”. Essas avaliações são realizadas por pessoas alheias à organização-agente, o que garante certa vantagem ao processo, já que os sujeitos externos possuem maior independência e autonomia em relação às ações desenvolvidas, alcançando maiores chances de objetividade analítica e valorativa.

As vantagens da avaliação externa, segundo Fernandes (2005), estão no fato de que elas podem exercer um efeito moderador nas avaliações internas, como: introduzir práticas inovadoras de ensino e avaliação; contribuir para avaliação do sistema educativo e ajudar a melhorar a tomada de decisões; alertar a escola para melhorar seu projeto educativo; e dar indicações úteis para a escola, os professores e alunos acerca do que é importante ensinar e aprender. Esse tipo de avaliação aplicada às escolas busca com os indicadores, através dos aspectos quantitativos e qualitativos, traçar um panorama da realidade educacional e, com base nesses dados, fornecer subsídios à gestão para a tomada de decisões sobre as políticas em ação.

No entanto, o que temos visto é o uso de avaliação externa como elemento de controle, monitoramento e responsabilização dos agentes que fazem a educação, especialmente docentes e gestores escolares. Em articulação com essa ideia, a avaliação tem sido frequentemente vinculada à qualidade da educação, mas os sistemas de avaliação aparecem como via oficial para salvaguardar determinado padrão de qualidade, vinculado a padrões revelados em indicadores sintéticos de qualidade, como é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em nível nacional, o marco inicial da avaliação externa na educação básica é a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, que vem se fortalecendo ao longo dos anos. Somado a isso, houve a presença da responsabilização e prestação de contas com a criação, em 2007, do IDEB, e foi “delineado um pacto entre a União e cada um dos demais entes federativos em torno das metas educacionais, de modo que objetivos de *accountability* passassem a ser operados nas políticas de educação básica” (Nardi, 2014, p. 282).

O objetivo do IDEB é medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, e reúne duas variáveis importantes para a análise da qualidade da educação: fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Entendemos que essas variáveis não são suficientes para uma avaliação qualitativa da educação, no entanto, podem fornecer dados relevantes para o entendimento da realidade.

É nesse cenário que se insere a política de avaliação externa de Pernambuco. O governo estadual criou o SAEPE com o objetivo de fornecer dados que contribuíssem para a melhoria da educação e para um ensino de qualidade ofertado pelo Estado. No entanto, Pernambuco apresentou péssimo desempenho na avaliação externa SAEB e nos resultados do IDEB (nos anos 2005 e 2007), colocando esse estado com o pior resultado nos anos finais do Ensino Fundamental do Brasil.

Paradoxalmente, naquele período, Pernambuco destacava-se no cenário nacional como o maior centro de investimentos do país, sendo a 10ª maior economia e o Produto Interno Bruto (PIB) estadual apresentando crescimento maior do que o nacional. A busca por modificar esse quadro e pela melhoria da qualidade da educação foi o que impulsionou o estado a executar ações para implementação de novas políticas públicas educacionais.

Nessa direção, instituiu em 2008 o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME), uma política educacional com grande foco no Ensino Médio. Uma das ações do PMGP-ME foi a reformulação do SAEPE, que passou a ser estruturado aos moldes do SAEB, e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), baseando-se no índice nacional - IDEB.

Esse programa é marcado pelo modelo de gestão por resultados aplicado à educação, que demanda responsabilidades e o cumprimento das atribuições conferidas às Gerências Regionais de Educação e às escolas, resultando em um sistema de gestão de responsabilização educacional pautado por características como a flexibilidade, a descentralização e pela participação dos atores no processo educacional (Pernambuco, 2012).

A Secretaria Estadual de Educação implementou o Programa de Educação Integral (PEI – Lei nº 125/2008), que reordenou a rede estadual e trouxe um novo desenho curricular de oferta para o Ensino Médio, com diferentes formas de organização dessas escolas⁴.

Outra decisão foi a instituição do Bônus de Desempenho Educacional (Lei nº 13.486/2008), que “corresponde a uma premiação por resultados, destinada aos servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino” (Pernambuco, 2008, p. 1). A bonificação é encontrada nas políticas educacionais e traz no seu bojo a remuneração para profissionais da educação em função dos resultados dos alunos, consolidando um tipo de política de responsabilização e incrementando o debate em torno da relação entre avaliação educacional e metas de desempenho.

Compreendemos que a avaliação externa SAEPE, o IDEPE e o BDE são dispositivos que, ao compor a política educacional em Pernambuco, a constituem com o perfil de accountability educacional, já que tais dispositivos levam ao movimento que relaciona avaliação, responsabilização e prestação de contas com forte impacto no cotidiano das escolas (Oliveira; Clementino, 2020). A nosso ver, esses impactos podem ser expressos no uso de estratégias e táticas pelos sujeitos que compõem a escola para o alcance das metas de desempenho, conforme veremos a seguir.

ESTRATÉGIAS E TÁTICAS: O QUE O COTIDIANO DAS ESCOLAS NOS REVELOU

Foi com a preocupação de olhar para o cotidiano das escolas que buscamos desenvolver esta pesquisa, de modo que nos ancoramos no estudo de Michel de Certeau (2014) para trabalhar com estratégias e táticas. A etimologia da palavra “estratégia” deriva do grego *strategia*, que significa plano, método, manobras ou estratégias usados para alcançar um objetivo ou resultado específico. A estratégia é definida como o “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna

4 Em Pernambuco, as escolas estão organizadas da seguinte forma: *Escolas Regulares*, com permanência de 5 horas em único turno; *Escolas Técnicas Estaduais* (ETE- 45h) e *Escolas de Referência em Ensino Médio* (EREMs- tempo integral de 35h e 45h). Nas ETE e EREMs integral de 45 horas (funciona com docentes e estudantes, em tempo integral, durante os 5 dias - 9 horas aulas diárias), EREMs integral de 35h (funciona com estudantes: 5 manhãs e 2 tardes ou 5 tardes e 2 manhãs). Além de novas configurações: *Escola de Referência em Ensino Fundamental* (EREF tempo integral de 35h e 45 horas); *Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio* (EREFEM) dupla jornada (35h) - primeiro turno às 7h-14h (Ensino Fundamental); e segundo turno às 14:10h-21:10h (Ensino Médio) - 7 horas/ aulas por dia na semana; e *Escola de Referência em Ensino Médio* (EREM) de dupla jornada (35h) - primeiro turno (7h-14h); e segundo turno (14:10h-21:10h) - 7 horas/aulas por dia na semana.

possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (Certeau, 2014, p. 93).

A propósito, o autor explica: a “estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos e ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.)” (grifos do autor) (Certeau, 2014, p. 93).

A palavra “tática” etimologicamente vem do radical latino *tact*, que significa tocar, manusear, e tem origem grega, *taktikus*, que significa pôr em ordem, organizar. Tática é a “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro” (Certeau, 2014, p. 94), logo só existem táticas porque existem estratégias. As táticas não têm seu lugar definido, ela joga com o lugar do outro (da estratégia).

Em uma breve distinção entre os dois termos, percebe-se que a estratégia deve estar associada ao que fazer e a tática deve estar associada ao como fazer. Vale salientar que ambas não acontecem apenas nas práticas, mas também perpassam pelo campo das ideias, ou seja, sua elaboração. Outro ponto que pode ser destacado é a relação de dependência entre estratégia e tática, pois a tática só existe se existir a estratégia. A partir desse esclarecimento, buscamos analisar o cotidiano das escolas, levantando dados que nos ajudaram a compreender como esse movimento acontece na prática.

Na medida em que tomamos a política educacional de Pernambuco como um todo e que mergulhamos no cotidiano das escolas, observamos que as **estratégias** são desenvolvidas pela gestão governamental e atingem a todas as escolas. São ações de ordem mais ampla que buscam colocar em ação a política educacional definida pelo governo do estado. Já as **táticas** são desenvolvidas no interior das escolas pelos gestores escolares e pelos docentes, buscando dar conta dos encaminhamentos da política, inclusive respondendo e adequando-se às estratégias implementadas pela gestão governamental.

As análises dos dados nos levaram a identificar e compreender como são concebidas e operacionalizadas as estratégias (da gestão central) e táticas (dos docentes e da gestão escolar) frente à avaliação externa SAEPE. Assim, foi possível organizá-las e classificá-las da seguinte forma:

- **Estratégias:** de avaliação, de divulgação, de formação e de bonificação.
- **Táticas:** de planejamento, de estreitamento curricular e de treinamento.

Nos próximos tópicos, com base nessa classificação, apresenta-se os resultados obtidos com as observações de campo e entrevistas com os/as docentes.

ESTRATÉGIAS DA GESTÃO CENTRAL PARA O SAEPE

As estratégias desenvolvidas pela gestão central são capitaneadas pela Secretaria de Educação do Estado (SEE) e executadas pelas GREs, órgãos que estão mais próximos das escolas, conforme destacamos no início deste trabalho. A SEE representa o governo estadual no que diz respeito ao planejamento e implementação das políticas para a educação, constituindo-se como lócus de poder central quando analisado sob a ótica do sistema estadual de educação, e a GRE atua diretamente em sua jurisdição enquanto executora das ações indicadas pela gestão central.

Para dar conta da sua proposta de modernização da gestão, pautada na nova gestão pública, o Estado pernambucano coloca em ação a estratégia de **avaliação** (SAEPE) para as escolas a fim de medir o desempenho dos estudantes e, em articulação, define metas de desempenho a serem alcançadas pelas escolas, tendo como referente o índice (IDEPE).

O SAEPE declara em seu discurso o objetivo de elevar a qualidade da educação oferecida pelo Estado, mas destacamos que a concepção de qualidade da educação presente nos documentos está intimamente vinculada ao aumento dos indicadores de desempenho. O discurso governamental reforça que “o desempenho do(a)s estudantes é medido pelo SAEPE”, portanto, “é muito importante que o(a) diretor(a) escolar mobilize todo corpo docente para utilizar as informações disponíveis” no site do SAEPE sobre os resultados do ano anterior “para que sejam realizadas ações necessárias para elevar os padrões de desempenho no SAEPE” (Pernambuco, 2012, p. 575).

Além disso, discorre sobre a importância de “utilizar diariamente os boletins pedagógicos distribuídos para todas as unidades escolares. Os boletins pedagógicos do SAEPE discutem extensamente o desenvolvimento desejável dos alunos ao final de cada etapa da educação básica em Língua Portuguesa e Matemática” (Pernambuco, 2012, p. 575).

No tocante a essa concepção de qualidade, Nascimento (2019, p. 180-181) afirma que ela “ocorre na perspectiva mercadológica do neoliberalismo, que atrela à qualidade da educação a aquisição de resultados. Dessa forma, a escola pode ser classificada como escola de qualidade ou não, garantindo um padrão de qualidade a partir desses resultados”. Associando a qualidade educacional aos resultados das avaliações externas,

a educação pública tem sido conduzida para um processo de privatização e de submissão aos sistemas privados. Por isso, é necessário se contrapor às políticas baseadas em rankings, responsabilização, pois estas funcionam apenas para alimentar a lógica mercadológica, ao transformarem as escolas bem-posicionadas em objetos de desejo a ser consumido, gerando mais e mais lucros para o empresariado (Nascimento, 2019, p. 181).

Essa afirmativa de que o SAEPE garante a educação de qualidade é divulgada tanto pelos documentos e ações do Estado quanto pelos meios midiáticos, mas a realidade nos revela outras nuances, que destacaremos com a explicitação de outras estratégias, como a de **divulgação**, tanto da data da realização da prova quanto dos resultados da avaliação SAEPE e do índice IDEPE.

Essa estratégia foi uma das curiosidades da pesquisa, de modo que buscamos compreender o que os docentes sabem sobre a divulgação/publicação, como ela acontece nas escolas e suas implicações através da mídia, que reforça o discurso do Estado: “Pernambuco: o melhor ensino público do País” (Diário de Pernambuco, 2016).

A estratégia de divulgação serve como uma forma de legitimação da ação do Estado. Sobre esse aspecto, Afonso (2014) nos fala que é realizada a prestação de contas à sociedade e ao mercado através da divulgação pública de *rankings* que comparam resultados escolares dos alunos, e, através deles, é feita a seriação das respectivas escolas. Observa-se que a rede estadual faz a divulgação dos resultados de diversas formas, no site da Secretaria e nas mídias em geral, como nos jornais de ampla circulação, além de exigir que as escolas façam essa divulgação em espaços abertos da própria instituição.

Após a realização da estratégia de divulgação, o Estado coloca em prática a **estratégia de bonificação**, denominada de Bônus de Desempenho Educacional (BDE), criada pelo governo para premiar as escolas que alcançaram os resultados do IDEPE (Furtado, 2016).

Para receber o BDE, a lógica é alcançar porcentagens (igual ou acima de 50%) da meta estabelecida (IDEPE) para aquela escola. A escola que atingir qualquer porcentagem igual ou acima de 50% recebe o equivalente proporcional do bônus, portanto, se atingir 100%, recebe o bônus total. Uma docente reconhece a estratégia bonificação como um mecanismo de regulação do Estado para os docentes aderirem à avaliação externa SAEPE, como é possível identificar nesta fala: “Dinheiro é bom, eu gosto, não vou mentir. Mas virou uma estratégia do Estado: vamos dar um dinheiro como uma recompensa para o professor alcançar o resultado” (Clarice).

Essa é uma política de remuneração por desempenho para os profissionais, mas o foco é alcançar sempre a meta total, receber o 100% do bônus e subir no ranking do IDEPE. Com isso, essas escolas se tornam as mais procuradas pela comunidade, ganham mais visibilidade, elevam seu prestígio social, o que estimula

a concorrência entre as escolas. Conforme Freitas (2012), esse tipo de política que envolve responsabilização profissional gera competição entre profissionais e escolas, já que nem todas as escolas vão receber a bonificação, e aquele que têm as maiores médias ganham mais, o que consiste numa corrida em busca da melhoria dos índices.

Buscamos destacar o entendimento dos docentes sobre essa estratégia: “Eu acho que é um prêmio e ele não chega nem perto, nem 1% do muito que a gente faz. Só lamento quem não ganha e trabalha do mesmo jeito. Ele exclui. [...]” (Ariano). “O BDE, essa premiação eu acho boa, estimula toda escola a atingir uma determinada meta. Mas os valores deveriam ser 100% do piso salarial, como antigamente” (Tomás).

A política de bonificação responsabiliza os docentes pelos resultados, e observamos sua vinculação direta com a estratégia de divulgação. Santos (2019, p. 221) expõe que “os desafios se revelam em exigências para alcance de metas, ascensão ao ranking, busca de reconhecimento, competitividade, todos elementos frutos da adoção de uma política de bonificação e premiação”. Somado a isso,

as consequências subjetivas oriundas da política vão se expressar não apenas pelo recebimento ou não do bônus, mas pela própria estratégia de ranqueamento das escolas, elemento presente nessa política. Os resultados do IDEPE vão sendo publicados em forma de rankings, o que redundará em dizer que, do ponto de vista desses resultados, há escolas melhores e escolas piores, incentivando a competição entre as escolas e entre os professores (Santos *et al.*, 2022, p. 15).

A bonificação é uma estratégia incorporada também nas práticas dos docentes: “[...] todo mês a gente realiza um simulado e sai o resultado mensal tanto em Português quanto de Matemática, e os melhores alunos, eles são premiados com chocolate. A melhor turma, o melhor desenvolvimento é premiado com chocolate e o melhor aluno por turma é premiado com chocolate” (Lygia). Interessante a questão destacada, porque a lógica da premiação passa a ser tão relevante que é aproveitada de outras formas na escola; assim, incentivos também são apresentados aos estudantes.

A próxima estratégia que vamos debater é a de **formação**, dirigida tanto para gestores escolares quanto para professores. Observamos que as formações continuadas ofertadas pela GRE se tornaram lugar privilegiado de investigar, analisar, estudar e colocar em prática estratégias, táticas e ações voltadas para a avaliação externa. As formações focam especialmente em aprofundar o conhecimento acerca da política de avaliação, abordando resultados, metas a serem alcançadas etc.

A GRE Vale do Capibaribe realiza a estratégia de formação continuada para todos os docentes, denominada de **Formação em Polo**, a qual é realizada na sede da gerência ou em uma das EREMs, para contemplar as escolas mais distantes, e há a **Formação no Chão da Escola**, que é realizada na própria escola.

A Secretaria Estadual de Educação criou um planejamento com diversas ações de formação, destacando as formações continuadas realizadas por docentes denominados formadores para os docentes de Matemática e Português. Segundo expõem os docentes: “a SEE disponibiliza o dinheiro para formação juntamente com a GRE com os professores de Português e Matemática” (Cecília); “Formação na GRE o dia todo, o que é trabalhado lá nos envia” (Clarice); “A GRE faz encontros bimestrais com os professores de Português e Matemática, reunião, manda material impresso e e-mail, manda os slides, formação continuada, visita nas escolas, aulões com os formadores” (Ariano); “Existem formações na GRE periodicamente. Envio de material por e-mail e material físico” (Jorge).

Segundo Batista (2019, p. 62), são solicitados planos de ação do trabalho desenvolvido, são ofertadas formações continuadas para os docentes de Matemática e Língua Portuguesa na GRE e “visitas técnicas da regional bimestralmente, tudo isso para que as escolas apresentem bons resultados nas avaliações externas”.

Nessas formações, existe um trabalho direcionado para as avaliações externas e com foco no SAEPE, como relatam os docentes:

A GRE também tem ofertado formações continuadas. E essas formações são mensais na própria GRE; e lá a gente discute exatamente os problemas sugeridos pelos SAEPE e as melhores formas de transpor para o aluno, de trabalhar da melhor forma. A gestão faz o repasse desse material para a gente e a gente aplica diretamente na sala de aula (Lygia).

Conforme exposto pelos docentes, as formações realizadas na gerência regional têm como centralidade o SAEPE, o alcance de metas, os descritores. Como expõe o docente: “A GRE faz formação continuada, ela vem até a escola senta com a gente pra ver onde é que estamos, manda por e-mail simulados contemplando os descritores, se for uma necessidade muito grande, eles dão aulão tanto de Português quanto de Matemática” (Cora).

Como se pode ver, as formações são direcionadas para a melhoria do desempenho dos estudantes no SAEPE, inclusive com busca de soluções quando esse objetivo não é alcançado. Nascimento (2019) destaca algumas ações que passam a ser realizadas:

São feitas visitas constantes da equipe da Secretaria (supervisores e assessores pedagógicos) às escolas, com objetivo de fazer com que as escolas com os piores resultados recebam visitas de uma equipe pedagógica competente para discutir e trabalhar pontualmente as lacunas observadas com os resultados da avaliação. Além disso, os professores que não alcançarem os resultados esperados terão seu trabalho monitorado cotidianamente, pela presença de um professor monitor, que buscará identificar e corrigir as principais falhas do trabalho docente (Nascimento, 2019, p. 174).

O trabalho realizado pelos docentes de Matemática e Português é diferenciado dos docentes de outras disciplinas, pois “eles recebem formação pedagógica específica pela Gerência Regional, atendimento e acompanhamento com atividades que devem ser realizadas para a obtenção de bons resultados” (Batista, 2019, p. 84), e o foco nos descritores do SAEPE reforça a ideia de que a formação prioriza o treinamento dos docentes para que eles aprendam a trabalhar bem determinados conteúdos.

TÁTICAS DA GESTÃO ESCOLAR E DOS DOCENTES: SUBSÍDIOS PARA AS ESTRATÉGIAS FRENTE À AVALIAÇÃO EXTERNA

As estratégias apresentadas atingem diretamente as escolas, que, a partir delas, definem suas táticas. As táticas podem ser entendidas como o passo a passo, as ações específicas que as escolas colocam em prática para obterem êxito nas avaliações externas. O movimento que envolve as estratégias e as táticas revela um “cenário de jogo” dentro do sistema educacional pernambucano, que gira em torno da aplicação das avaliações e do alcance das metas do IDEPE, e as escolas são interpeladas a jogarem dentro desse campo.

Aqui buscamos identificar e analisar o que as escolas constroem como táticas para alcançarem um resultado diferente das demais escolas. Para responder ao jogo das estratégias propostas pela política e alcançar as metas do IDEPE, os docentes, juntamente com a gestão escolar, podem seguir as orientações propostas, ressignificá-las conforme a sua realidade ou criar outras ações (táticas) segundo a demanda do jogo. Encontramos no campo da pesquisa um conjunto de táticas que são adotadas nas escolas, independente do seu status no ranking do IDEPE, o que de pronto foi curioso, já que mesmo as escolas que não avançam no IDEPE também adotam as táticas.

Para dar início ao jogo, no início do ano letivo cada escola elabora um plano de ações objetivando o bom desempenho dos seus alunos na prova do SAEPE e o alcance do alvo (IDEPE). Para a tomada de decisões, todas as escolas realizam uma avaliação diagnóstica com as turmas, para saber o nível de conhecimento dos alunos. Assim, identificamos a primeira tática que é a do **planejamento**, mas o destaque é que tais ações são voltadas para o sucesso dos estudantes nas avaliações externas.

Percebemos que as influências do SAEPE reverberam também nas aulas (seja no planejamento, seja na prática); o trabalho docente nas salas de aula foi modificado a partir do momento em que o SAEPE passou a fazer parte da escola, já que o foco se efetuiu no aperfeiçoamento dos estudantes para as provas externas. O planejamento inclui os descritores do SAEPE:

Fazemos logo uma avaliação diagnóstica para saber o nível dos alunos de acordo com os descritores no início do ano. Diagnóstico de entrada ou inicial. Essa prova é realizada durante o 1.º, 2.º, e 3.º ano pra não ficar a sobrecarga apenas no 3.º ano. Depois fazemos um levantamento dos descritores que tiveram baixo, médio e alto rendimento para começar a trabalhar. (Cora)

Como se pode ver, os resultados do SAEPE constituem uma das preocupações centrais da gestão e da comunidade escolar, de forma que há um redirecionamento do planejamento docente com rebatimento no currículo, questão já examinada por Santos (2020).

Nesse processo de planejamento inicial, a escola se organiza baseando-se no calendário determinado pela Secretaria de Educação (contendo início e término das aulas e de cada bimestre ou unidade, feriados, períodos de férias, semana de provas internas, provas diagnósticas e do SAEPE etc.), e são elaboradas ações para cada bimestre com foco nas avaliações externas SAEB, SAEPE e ENEM, segundo a fala do docente: “Existe um planejamento desde o 1.º ano até os 3.º anos. No 3.º ano existe um reforço maior e necessário, que se intensifica à medida que se aproxima a prova” (Jorge).

No planejamento, está previsto o dia de aplicação da prova SAEPE. Para ele, as escolas realizam outras táticas, aqui entendidas como partes desse planejamento estruturado. Com o intuito de entender como é a dinâmica da escola no dia do SAEPE, visitamos as cinco escolas que pesquisamos em nosso trabalho no dia da aplicação da prova. Nessas visitas, vivenciamos, mesmo que brevemente, como cada escola se preparou para esse momento e procuramos perceber se o que foi dito pelos participantes resultou em práticas efetivas.

No início da manhã os alunos vêm para a escola no horário normal. [...] eles são recepcionados com toda a equipe de forma calorosa. Esse ano eles farão parte da calçada da fama no pátio da escola, terá várias estrelas e cada uma dessas estrelas tem o nome dos alunos, né? (Lygia)

No dia do SAEPE, pela manhã recepcionamos os alunos com café da manhã e nos aulões também ofertamos esse café. Trabalho anterior de reforçar a ideia da participação no dia da prova. (Jorge)

Apesar de a gestão e docentes realizarem um amplo trabalho de divulgação do dia da prova, não há total controle da presença dos estudantes. Para resolver esse problema, existe um esforço da escola, como relata um docente: “[...] no dia da prova mesmo, faltar aluno e pegarmos um carro e ir buscar o aluno pra fazer a prova. Ou mandar um mototáxi, esse tipo de coisa. A escola faz esse sacrifício, faz essa loucura” (João).

Portanto, a questão do planejamento como tática não se refere apenas a planejar as atividades pedagógicas da escola, mas planejar formas de convencimento e táticas que não deixem os estudantes de fora da realização da avaliação externa. Isso revela a importância que a escola coloca no SAEPE, é preciso de fato planejamento para tudo dar certo. E “tudo dar certo” também significa levar os estudantes a realizar as avaliações, sendo a adesão um dos critérios avaliados, e obter sucesso nos resultados.

Outra tática de planejamento identificada nas escolas parte da consideração de que a avaliação externa está estruturada com base em uma matriz de referência e de descritores. É importante explicar que, para a elaboração das provas, há um guia de referência de Matemática e outro de Português, que servem como balizadores. Foi possível observar que as escolas incorporam o ideário de uma qualidade da educação expressa na melhoria dos resultados das provas e no atendimento dos indicadores e planejam suas atividades tomando como base essa matriz de referência e os descritores.

A matriz de referência tem a sua importância tanto para o SAEPE lógico, [...], pois os descritores que trabalhamos na matriz de referência também auxiliam nessas provas externas, [...]. Por exemplo: o professor de Português trabalha o descritor de Matemática, e vice-versa, a Biologia faz uso dos descritores de Português e Matemática para que o aluno já se habitue. Cada professor recebe uma ficha contendo os descritores de Matemática e Português; e cada professor fica comprometido em utilizar pelo menos 1 descritor em suas aulas. Os outros professores também utilizam os descritores. (Tomás)

Dessa forma, os descritores do SAEPE vão se constituindo como referência para a prática de planejamento das atividades nas escolas, sendo realizado, inclusive, um evento para eles, o Dia D (Dia do Descritor), que acontece em dias predeterminados pela escola, consoante o descrito abaixo:

A gente trabalha intensivamente no segundo semestre somente para o SAEPE, né? Com as nossas folhas, que a gente chama as fichas de exercícios que trabalha os descritores, várias fichas de exercícios. A gente também tem aqui um trabalho que a gente chamou de Dia D (Dia do Descritor) e esse dia era numa quarta-feira, os quatro professores de Matemática fazemos um rodízio de professores, no caso eu ia para turmas que não era minha e os professores de Matemática de outros terceiros vinham para minha turma. [...], vamos experimentar novas metodologias, metodologia diferente da minha e a gente também trabalha com aulão nos sábados”. (Lygia)

A segunda tática que detectamos chama-se **estreitamento curricular** e está intimamente vinculada à tática do planejamento com base na matriz de referência e nos descritores. Almejando obter bons resultados na avaliação externa, os docentes utilizam como uma de suas táticas o trabalho com base na matriz de referência e, mais especificamente, nos descritores, o que leva ao fenômeno chamado

de estreitamento curricular. Essa é uma tática que já foi anunciada e trabalhada por outros pesquisadores, e é possível identificar várias denominações para essa ação, como: reducionismo curricular (Bonamino; Franco, 1999), estreitamento curricular (Freitas, 2012), afinilamento curricular (Bauer, 2013), minimização dos conteúdos (Lindoso, 2017). A tática trata-se de focar principalmente nas áreas do conhecimento cobradas nas avaliações e, no caso pernambucano, o foco são as disciplinas de Português e Matemática.

O SAEPE domina a escola e todo trabalho é voltado para a prova do SAEPE. Durante todo ano letivo, inclusive afetando o próprio currículo de ensino já que a gente é direcionado a visar apenas o trabalho com SAEPE em determinados momentos. (Clarice)

Foi possível observar que há diferentes entendimentos sobre essa tática de estreitamento curricular. Enquanto alguns professores enxergam os limites desse processo, outros docentes destacam a importância da matriz e dos descritores:

Na minha opinião, a matriz de referência ela é muito importante porque é o norte para que a gente possa fazer a nossa prática. E os descritores, [...], no caso da nossa escola aqui, eles são eixos norteadores também. Porque nós sabemos que cada conteúdo ele é possível desenvolver várias competências. E entre essas competências, estão os descritores do SAEPE. Então essa escola, no caso a minha escola, dentro das competências escolhe os conteúdos que pode desenvolver, nós priorizamos os descritores do SAEPE. (Machado)

Além do trabalho exaustivo com descritores, é interessante destacar que não há somente uma redução do currículo aos descritores, mas um enfoque nos descritores que aparecem com mais frequência nas avaliações externas, como expõe o docente: “A gente sugeriu pegar as provas dos últimos três ou quatro anos e ver os descritores que estão caindo com mais frequência. E passamos a trabalhar esses descritores com mais intensidade nas aulas durante o ano letivo” (José). Ou seja, os descritores que mais se repetem nas provas são prioritários para serem trabalhados tanto em sala de aula quanto nos “aulões”; como nota-se no excerto a seguir:

O que ainda intensifica esse estreitamento curricular é que, na prática da sala de aula, as disciplinas de Português e Matemática são quase que em sua totalidade orientadas pelos descritores e matrizes de referência do SAEPE que, segundo os professores, propõem um ensino propedêutico, nivelando “por baixo” os conhecimentos dos estudantes (Santos, 2020, p. 235-236).

Aqui percebemos o refinamento dessa tática: ao desenvolver essa prática, os docentes de Português e Matemática realizam outro estreitamento curricular, nesse caso um estreitamento nos descritores, o “estreitamento do estreitamento”. Nesse sentido, é salutar frisar que em 2012 Freitas (2012, p. 389) já denunciava:

Uma consequência destas políticas é o estreitamento do currículo escolar. Quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes. Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora. [...] A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura.

Na maioria das vezes, o currículo oficial não é posto em prática na totalidade e, na realidade das escolas pesquisadas, é possível dizer que os descritores ganham centralidade igual ao currículo e, em alguns casos, os descritores se sobrepõem ao currículo.

Outra tática desenvolvida pelos docentes e pela gestão escolar é o **treinamento** para as avaliações externas, que também é incentivado pela gestão central do Estado. As escolas adotam essa tática para os estudantes alcançarem resultados exitosos, e ela é posta em prática de diferentes formas, como aulões, simulados, revisões, resoluções de questões de provas (SAEPE) anteriores etc., com dedicação prioritária para as áreas de Português e Matemática.

Todas as escolas observadas nesta pesquisa realizam a tática do treinamento, no qual os docentes ensinam estratégias cognitivas (maneiras de resolver um problema, leitura, dicas, “bizus”) e estratégias operacionais (o tempo para resolver cada questão, como marcar o gabarito etc.).

O nosso simulado, nós temos um simulado bimestral. Esse simulado serve como nota de recuperação que não é uma operação, ele é somado à nota da prova do estudante e ele vai até cinco pontos, ele tem uma escala de número de acertos vale 5 pontos e o estudante pode ter uma nota acrescida à nota da prova. O nosso modelo do simulado é um modelo de SAEPE, os professores produzem questões com base na matriz de referência de Língua Portuguesa e na matriz de referência de Matemática, e todas as pessoas dentro das suas áreas tem como base a matriz de referência de Português e Matemática. E isso parte da equipe gestora que é muito eficiente, tanto a estrutura administrativa como pedagógica. (Gregório)

Nota-se no trecho que os docentes ressignificaram o papel do simulado, que, na prática, serve como um diagnóstico do desempenho do aluno antes da avaliação externa. Aqui é possível notar o peso que a avaliação externa opera sobre a avaliação interna da escola, a ponto dessa atividade incidir sobre as notas dos estudantes nas disciplinas, o que revela que a escola busca fortalecer a cultura de avaliação externa como elemento central do trabalho pedagógico.

A estratégia de treinamento apresentadas se afinam com o que Fernandes e Gremaud (2009) identificam como *gaming*⁵, tidos como um dos riscos da adoção de *accountability* educacional, aqui na pesquisa deixam de ser risco, para ser realidade, conforme já apontados em outras pesquisas (Rostirola, 2021), mesmo que aqui as táticas se restringem aos treinamentos e à motivação dos estudantes para os testes, não chegando a ser identificados ações de fraude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste cenário de estratégias e táticas para colocar em ação a política no chão das escolas, inseridas na gestão por resultados e alinhadas à lógica neoliberal, as escolas estaduais de Pernambuco trabalham sob os imperativos do SAEPE e IDEPE. Elas se tornam reféns em busca da “qualidade da educação” e do bônus financeiro (BDE), a partir dos resultados alcançados pelos alunos na avaliação externa SAEPE. Independentemente de concepções ou críticas à política, entrar no jogo para ganhar é mais importante para os sujeitos que fazem o cotidiano escolar.

O que está em jogo? Estratégias e táticas colocadas em prática próprias das políticas que se pautam em *accountability* educacional, conforme estudos e pesquisas anteriores a essas já evidenciaram. Ou seja, os dados revelaram uma possível consolidação de estratégias e táticas de reforço à busca de atingir metas de desempenho, sem necessariamente significar mudança qualitativa no nível de aprendizagem (Cerdeira, 2015). Planejamento focado em atender os descritores do SAEPE, estreitamento curricular, treinamento para provas (práticas de *gaming*) são táticas que fortalecem um modelo que se pauta em resultados objetivos.

No entanto, as táticas descritas foram identificadas em todas as escolas pesquisadas, não sendo encontradas diferenciações entre escolas com maiores ou menores notas no IDEPE, o que nos leva a supor que tais ações vão se naturalizando no ambiente escolar na materialização da política em análise. Ou seja, os dados também

5 Gaming são estratégias adotadas “para alterar os resultados, mas que não mudam a qualidade do ensino ministrado como, por exemplo, treinar e motivar os estudantes para os testes” (Fernandes; Gremaud, 2009, p. 9).

reforçam a materialização de um modelo de *accountability* educacional pautado num viés gerencialista e neoconservador, se afastando de propostas democráticas de conceber a responsabilização num viés participativo e coletivo (Rostirola, 2021).

Assim, o SAEPE, no âmbito da gestão central, modela estratégias de avaliação, de divulgação, de formação e de bonificação e, no âmbito das escolas, modela táticas de planejamento, estreitamento curricular e treinamento visando a melhores resultados nas avaliações externas e no atendimento das metas de desempenho previstas pelo IDEPE.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

AFONSO, A. J. Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2016.

BATISTA, D. M. de M. **Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE):** desafios e possibilidades na recepção e apropriação dos resultados para redirecionamento do trabalho pedagógico em uma escola de ensino médio no município de Bom Jardim/PE. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, 2019. Disponível em: https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ppge_upl//THESIS/100/dissertao_final__danielly_monteiro_20200709085141786.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BAUER, A. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, Bernadete (Org.). **O Trabalho Docente: Avaliação, Valorização e Controvérsias**. São Paulo: Autores Associados e FCC, 2013.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, pp. 101-132, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

CERDEIRA, D. G. da S. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/ddianacerdeira.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2023.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano 1 – artes de fazer**. Trad. de Ephraim F. Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Pernambuco o melhor ensino público do país**. Recife, 9 set. 2016. Disponível em: <https://marcozero.org/ensino-de-pernambuco-fica-abaixo-da-media-nacional-no-ranking-pisa/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa, Portugal: Texto – Editores, 2005.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. **Educação Básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso 15 mar. 2018.

FREITAS, L. C. de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FURTADO, C. S. do V. **Bonificação Educacional em Pernambuco**. Juiz de Fora – Caed: FADEPE, 2016.

LINDOSO, R. C. B. **Efeitos da Política Educacional de Pernambuco no Trabalho Docente**: as contradições advindas de Processos de Regulação e Responsabilização. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29439>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LINDOSO, R. C. B.; SANTOS, A. L. F. dos. Política Educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n.1, pp. 1-17, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61241/37492> Acesso em: 25 mar. 2019.

NARDI, E. L. Política de responsabilização e PNE: tendências, ensaios e possibilidades. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 8, n. 15, pp. 281-292, 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/442>. Acesso em: 15 maio 2019.

NASCIMENTO, T. F. C. de L. **Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados**: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34526>. Acesso em: 12 out. 2020.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, D. A.; CLEMENTINO, A. M. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 83, n. 1, pp. 143-162, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7436641>. Acesso em: 6 jan. 2023.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008**. Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Recife, 2008. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369>. Acesso em: 5 jan. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: módulo XII – Políticas de responsabilização educacional. Recife, 2012. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br.Arquivos> Acesso em: 5 jan. 2018.

ROSTIROLA, C. R. Dispositivos de *accountability*: efeitos sobre escolas públicas de ensino médio de Pernambuco. **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, pp. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36450> Acesso em: 5 jan. 2023.

SANTOS, M. L. S. dos. **Avaliação Educacional: do visível o invisível**. Arapiraca, AL: Performance, 2020.

SANTOS, L. D. dos. **A política de bonificação/premiação e a gestão escolar: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3526>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SANTOS, A. L. F. dos *et al.* Política de avaliação educacional em Pernambuco e a influência do IDEPE. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, pp. 1-21, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/83258>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. Accountability em Educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador? **ETD - Educação Temática Digital**, v. 17, n. 1, pp. 58-74, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etdb/article/view/8634818>. Acesso em: 16 ago. 2020.

SOBRE OS AUTORES

José Mawison Cândido de Lima

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação. Professor da rede estadual de Pernambuco.
E-mail: professional_matt@hotmail.com

Ana Lúcia Félix dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Associada do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco; Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação. Coordena a Rede de Estudos em Política de Avaliação Educacional e Accountability.
E-mail: ana.fsantos@ufpe.br

FINANCIAMENTO

Esta pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) e com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Recebido em: 02/03/2023

Aprovado em: 03/07/2023