

**AS INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E O
TRABALHO DOCENTE NA PARAÍBA E PERNAMBUCO**

**THE INFLUENCES OF ASSESSMENTS ON SCHOOL MANAGEMENT AND
TEACHING WORK IN PARAÍBA AND PERNAMBUCO**

**LAS INFLUENCIAS DE LAS EVALUACIONES EN LA GESTIÓN ESCOLAR Y EL
TRABAJO DOCENTE EN PARAÍBA Y PERNAMBUCO**

Ana Maria Clementino¹ 0000-0001-7111-3369
Dalila Andrade Oliveira² 0000-0003-4516-6883

¹ Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil;
anamcjs@gmail.com

² Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil;
dalilaufmg@yahoo.com.br

RESUMO:

Este artigo analisa os efeitos das políticas de avaliação em larga escala sobre a gestão e a organização do trabalho nas escolas públicas dos estados da Paraíba e de Pernambuco, que se destacam por realizarem políticas de responsabilização forte, com impactos diretos sobre os agentes escolares. O *corpus* de pesquisa para esta análise é composto por: revisão da literatura acerca dos temas envolvidos, levantamento documental sobre o processo de implementação das políticas de avaliação e responsabilização, e análise de *surveys* realizados com diretores escolares e docentes. Os achados demonstraram que, em ambos os estados, há muita pressão pelos resultados, principalmente sobre os docentes de Português e Matemática, o que tem acarretado um ensino e um currículo cada vez mais orientado para os testes. É grande a presença de docentes e gestores com vínculos trabalhistas precários e os bônus têm mascarado o baixo salário dos docentes. Em que pese aos esforços da gestão escolar e dos docentes para a melhoria dos resultados nas avaliações, as notas do Ideb dos Anos Finais do Ensino Fundamental nos dois estados estavam abaixo da média nacional, assim como a do Ensino Médio na Paraíba, demonstrando que existem questões estruturais mais complexas que interferem no desempenho dos estudantes, mesmo com todos os mecanismos utilizados para controlar os resultados.

Palavras-chave: avaliação em larga escala; responsabilização; trabalho docente; gestão escolar.

ABSTRACT:

This article analyzes the effects of large-scale assessments policies on the management and organization of work in public schools in the states of Paraíba and Pernambuco, which are notable for implementing strong accountability policies with direct impacts on school staff. The research corpus for this analysis consists of: a review of the literature on the relevant topics, a document survey on the implementation process of evaluation and accountability policies, and an analysis of surveys conducted with school principals and teachers. The results showed that in both states, there is significant pressure for results, especially on Portuguese and Mathematics teachers, leading to increasingly test-oriented teaching and curricula. There is a high presence of teachers and school administrators with precarious employment contracts, and the bonuses have masked the low wages of teachers. Despite the efforts of school management and teachers

to improve evaluation results, the Ideb scores for the final years of elementary education in these two states were below the national average, as was the high school score in Paraíba, demonstrating that there are more complex structural issues affecting student performance, even with all the mechanisms used to control results.

Keywords: large-scale assessment; accountability; teaching work; school management.

RESUMEN:

Este artículo analiza los efectos de las políticas de evaluación a gran escala sobre la gestión y la organización del trabajo en las escuelas públicas de los estados de Paraíba y Pernambuco, que se destacan por implementar políticas de rendición de cuentas fuertes con impactos directos sobre los agentes escolares. El corpus de investigación para este análisis se constituyó de: una revisión de la literatura sobre los temas involucrados, una investigación documental sobre el proceso de implementación de las políticas de evaluación y rendición de cuentas, y un análisis de encuestas realizadas con directores escolares y docentes. Los resultados demostraron que, en ambos estados, hay mucha presión por los resultados, especialmente sobre los docentes de Lengua Portuguesa y Matemáticas, lo que genera una enseñanza y un currículo cada vez más orientados a los exámenes. Es alta la presencia de docentes y gestores con vínculos laborales precarios, y los bonos han enmascarado los bajos salarios de los docentes. A pesar de los esfuerzos de la gestión escolar y de los docentes por mejorar los resultados en las evaluaciones, las calificaciones del Ideb de los Años Finales de la Enseñanza Fundamental en los dos estados estaban por debajo de la media nacional, al igual que las de la Enseñanza Media en Paraíba, lo que demuestra que existen cuestiones estructurales más complejas que interfieren en el desempeño de los estudiantes, aun con todos los mecanismos utilizados para controlar los resultados.

Palabras clave: evaluación a gran escala; rendición de cuentas; trabajo docente; gestión escolar.

Introdução

Estudos comparados têm colocado em evidência a existência de uma convergência na alteração dos modos de regulação dos sistemas educativos nacionais, que traduzem, em si mesmos, um processo de “regulação transnacional” (Barroso, 2006, p. 48). Para Dale (2004), há, na atualidade, uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, que é partilhada e mediada pelas orientações dos organismos internacionais os quais indicam princípios, diretrizes e ações, que, ao longo das últimas décadas, vêm orientando os sistemas educacionais. Dentre as recomendações, estão as avaliações de aprendizagem em larga escala (AALEs), que vêm ganhando cada vez mais importância no contexto educacional mundial.

Em geral, essas avaliações se configuram como provas padronizadas, nacionais ou transnacionais, que visam retratar os resultados de aprendizagem alcançados por um grupo de estudantes em um determinado ano e em um número limitado de áreas de aprendizagem (UNESCO, 2019). Incorporadas aos programas de trabalho de organizações internacionais e regionais, e com apoio de agências patrocinadoras, por meio de assistência técnica e financeira,

as AALEs têm sido disseminadas entre os governos nacionais com a justificativa de atenderem vários propósitos, como o monitoramento de tendências, a avaliação e formulação de políticas, o estabelecimento de agendas mediante a conscientização sobre certas questões e a responsabilização e a prestação de contas de diversos atores (UNESCO, 2019). Contudo, por avaliarem um pequeno número de áreas de aprendizagem, que podem ser facilmente medidas e comparadas entre sistemas ou entre diferentes países, como Língua Materna e Matemática, tendem a ignorar uma variedade de dimensões de aprendizagem que são importantes para os múltiplos propósitos da educação.

Atualmente, no Brasil, essa tendência está bem arraigada. Observa-se uma proliferação de sistemas de avaliação da educação em larga escala no país, influenciados pela avaliação internacional dos estudantes, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido e disseminado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Destacando-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em nível nacional, os sistemas próprios de avaliação na maioria dos estados brasileiros, com especial destaque para os sistemas de avaliação da Paraíba (PB) e de Pernambuco (PE), que têm como objetivo a promoção da qualidade do ensino pautada em resultados, estabelecendo novos parâmetros curriculares e de gestão dos sistemas educacionais, bem como *performances* docentes.

A partir desse cenário, buscou-se analisar os efeitos das políticas de avaliação sobre a gestão e a organização do trabalho nas escolas públicas dos estados da PB e de PE, destacados por realizarem políticas de alta responsabilização, com impactos diretos sobre os agentes escolares¹.

A Nova Gestão Pública e seus impactos sobre a organização do trabalho docente

O Brasil, assim como outros países da América Latina, vivenciou, durante a década de 1990, um processo de reestruturação do Estado, que teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública (Oliveira, 1996).

As reformas do Estado desse período encarregaram-se de implantar os princípios da Nova Gestão Pública (NGP) no Brasil, apoiando-se no argumento da ineficiência estrutural da administração pública burocrática diante da crise fiscal do Estado. Inspirada pelo modelo de

¹ Este estudo foi realizado no âmbito da pesquisa “Direito à educação e reestruturação da profissão docente: desafios para as políticas públicas atuais” financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Processo 421017/2022).

reforma realizada na Grã-Bretanha, a NGP tem como objetivo que o Estado seja mais do que um provedor de serviços públicos de maneira direta; que ele fortaleça seu papel regulador, avaliador e distribuidor de incentivos aos provedores autônomos dos ditos serviços. Para tanto, ele deve se apoiar em princípios como o estabelecimento de avaliações e medidas de desempenho, maior ênfase no controle de resultados e destaque nos modelos de gestão provenientes do setor privado (Verger; Normand, 2015).

De acordo com Sander (2007), essas reformas, alicerçadas na globalização econômica, realizam uma transposição de conceitos e práticas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público, enfatizando a eficiência e a produtividade, o planejamento estratégico, a racionalização administrativa e a flexibilização laboral, associada à contratação por resultados e à avaliação de desempenho, à descentralização, à privatização e à adoção maciça da tecnologia da informação.

A NGP é apresentada, nas palavras de Bresser-Pereira (1999, p. 6), à época à frente do então criado Ministério da Reforma do Estado (MARE), como uma proposta de flexibilização dos processos e regulamentos burocráticos, tornando-os menos tecnocráticos e “conferindo um grau mais elevado de autonomia e de *accountability* às agências governamentais e aos seus gerentes”.

Os princípios da NGP chegam ao setor educacional com o foco dirigido à gestão escolar, buscando maior eficiência no gasto dos recursos para a ampliação do atendimento e reconfigurando o trabalho do diretor escolar, tornando-o mais complexo e lhe impondo novas atribuições. Esse modelo trouxe mudanças consideráveis, como novas formas de financiamento e de avaliação, impostas pelo discurso da busca de eficiência e eficácia, próprias da lógica de gestão das empresas privadas, ou seja, realizando uma transposição de teorias e modelos de organização e administração empresarial para a escola (Oliveira, 2009, p.130).

Por meio de processos de descentralização, verifica-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de forma que as avaliações nacionais passaram a responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência (Hypólito, 2019, p. 198). Dessa forma, observam-se, desde a década de 1990, no Brasil, mudanças na gestão educacional que evoluíram de uma posição mais centralizada e regulamentadora para formas mais flexíveis e autônomas no nível local, mas que são orientadas com vistas aos seus resultados. Nesse contexto, as avaliações externas ganham enorme relevância como mecanismo de regulação, a partir do uso das avaliações em larga escala como instrumentos de gestão educacional, como controle remoto.

O Saeb, implantado no início da década de 1990, acompanhou uma tendência mundial de configuração do modelo de Estado Avaliador. Estado que pressupõe que os objetivos e os programas do sistema de ensino sejam definidos de maneira central e que as unidades de ensino tenham uma grande autonomia de gestão pedagógica ou financeira, mas, por outro lado, essas últimas são submetidas a contratos e sistemas de avaliação externa das *performances* dos estabelecimentos (Maroy, 2011, p. 32).

Nesse período, os processos de formulação de políticas educacionais também passaram por mudanças sem precedentes. Inseridos no contexto de globalização, o fluxo internacional foi intensificado, e o intercâmbio de ideias de políticas passou a ser redimensionado a partir da constituição de influentes redes transnacionais de especialistas (Verger, 2019).

Destaca-se, nesse cenário, o papel das organizações internacionais, enquanto instituições de “governança global” que buscam moldar as ações dos Estados (Dale, 2004). Elas passaram a definir as agendas em educação, por meio da produção de documentos e dados que buscam convencer os governos nacionais a adotarem políticas com ações convergentes a indicadores internacionais de qualidade educativa, que são orientados para as exigências do mercado. Sua força é maior, sobretudo, em países que não contam com sistemas próprios de informações sobre seus serviços educacionais.

Conforme Rizvi e Lingard (2012, p. 534), mesmo não possuindo um mandato imperativo sobre seus membros, a OCDE tem exercido sua influência por meio de processos como “exame mútuo pelos governos, supervisão multilateral e pressão dos pares para alcançar consenso ou implementar reformas”. Essa influência é resultado de processos que se expandiram com a melhoria do trabalho estatístico da OCDE durante a metade dos anos 1990. De modo que sua intervenção vem-se materializando, cada vez mais, por meio de abordagens comparatistas diante de critérios estandarizados, entre os quais se inclui a criação e disseminação do PISA.

O PISA apresenta-se, desde o ano 2000, como um dispositivo de avaliação comparada de desempenho dos estudantes de distintos países, ao final da educação obrigatória, com o objetivo de desenvolver um corpo de informações para o monitoramento de conhecimentos e habilidades dos estudantes em vários países (OCDE, 2016, p. 18). Com isso, os países membros (e não membros) da OCDE passaram a ter uma ferramenta de comparação dos resultados estudantis nos conteúdos de Português, Matemática e Ciências, mensurados através de avaliações, configurando-se hoje como um dos mais importantes dispositivos de regulação das políticas educacionais de âmbito nacional e internacional. Desde então, a OCDE vem tentando

convencer os governos nacionais de que não é possível fazer política pública de qualidade sem fazer uso das comparações.

Influenciado pelo PISA, observa-se, em 2007, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, durante o governo Lula, ampliando o poder das avaliações standardizadas na regulação da educação básica nacional. O Ideb tornou-se, desde então, sinônimo de aferição de qualidade da Educação Básica, conjugando os dados sobre rendimento escolar (taxa de aprovação) constantes no censo escolar com informações de desempenho em exames padronizados (Saeb²), obtidas pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) em conteúdos de Português e Matemática.

Originado por meio do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (Decreto nº 6.094/2007), que estabeleceu um novo regime de colaboração com a repartição de competências e responsabilidades envolvendo os entes federados, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, o Ideb tornou-se o principal instrumento de regulação do pacto colaborativo. Constituindo-se como um instrumento de mensuração dos resultados educacionais de estados, municípios, redes de ensino e escolas, com o propósito da melhoria da qualidade na educação, tornou-se um mecanismo objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Plano de Metas. Desde então, a divulgação do índice e a realização de projeções de melhoria são feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), utilizando como objeto de comparação a média dos países membros da OCDE no PISA.

Assim sendo, a criação do Ideb promoveu uma profunda alteração na avaliação da Educação Básica, estabelecendo novos nexos entre avaliação, financiamento e gestão, com responsabilização tanto dos gestores educacionais, diretores de escola e Ministro da Educação, quanto dos prefeitos e Presidente da República (Brasil, 2007, p. 25), repercutindo diretamente na organização escolar e na dinâmica do trabalho na escola.

De acordo com Sousa e Lopes (2010, p. 54), a centralidade da avaliação promovida pela política do Ideb passou a chamar a atenção pública para os resultados de desempenho dos alunos e não para a complexidade do processo de aprendizagem, corroborando para o fomento de comparações e competitividade entre instituições educacionais e, ainda, a mobilização da opinião pública, muitas vezes de modo espetacular. Ainda segundo as autoras, essas avaliações tendem à conformação dos currículos e à homogeneização do que se ensina em todo o país, já

² O Saeb foi reestruturado em 2005, permitindo gerar resultados por escola.

que eles são reduzidos aos conteúdos das provas do Saeb.

Sahlberg (2012)³, ao identificar padrões semelhantes em reformas educacionais de diferentes países, denomina esse movimento como *GERM ou Movimento Global de Reforma Educacional*; o que, segundo o autor, é “como uma epidemia que se espalha e infecta os sistemas educacionais por meio de um vírus”, articulando-se em torno de princípios como descentralização, responsabilização e padronização. No caso específico da padronização, observa-se a prescrição de um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis. Hypólito (2019, p. 194) afirma que é nesse contexto global que se verifica, no Brasil, a reforma curricular alinhada às políticas de avaliação com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no governo de Michel Temer, explicitando a necessidade da organização curricular por competência submissa ao mercado e ao neoconservadorismo. Nessa perspectiva, como apontam Albino e Silva (2019), a formação humana é subalternizada a partir de uma série de condicionantes, sobretudo de ordem internacional, sob influência dos organismos internacionais, especialmente a OCDE.

Isso, conforme Zanotto e Sandri (2018, p. 138), tem corroborado para o controle sobre os saberes a serem aprendidos pelos estudantes e ensinados pelos professores, além de ser uma medida de controle do trabalho do docente. A ideia de “gestão de ensino” remete-se à prescrição do trabalho docente por manuais didáticos elaborados com a finalidade de aplicar o currículo padronizado, comprometendo a autonomia didático-pedagógica do professor.

A centralidade dada pela BNCC à avaliação promovida pelo Saeb e o Ideb, orientada pelo PISA, tem impactado diretamente a prática docente por seu alto nível de prescrição e responsabilização. Isso ocorre porque há, de certa forma, um direcionamento e controle das atividades docentes, sendo o ensino destinado, muitas vezes, ao conteúdo dos testes padronizados, “subposicionando o professor a um executor de tarefas pedagógicas” (Albino; Silva, 2019), além de afetar diretamente o papel da gestão escolar. Tal processo é ainda mais intenso nas redes de ensino que implantam sistemas de responsabilização com incentivos econômicos, tais como a adoção de medidas de bonificação que oferecem 14º salário aos professores e funcionários das escolas quando são alcançadas as metas estabelecidas.

Além disso, é por meio da produção de conhecimento sobre os resultados escolares gerados das avaliações que a gestão educacional tem definido suas ações e estratégias políticas,

³ Autor que pesquisa os sistemas e as reformas educacionais ao redor do mundo. Ver mais em: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2012/12/Interview-O-Pais-2012.pdf>

e a gestão escolar, suas linhas de ação, afetando diretamente a função da direção escolar. Segundo Oliveira (2017, p. 74), a direção escolar foi eleita por essas reformas como o principal alvo no sentido de buscar seu envolvimento para maior eficiência dos sistemas educativos, ao mesmo tempo que respondem aos reclamos de maior autonomia e democratização da gestão. Sua relevância ainda se deve ao fato de o diretor exercer papel influente perante os atores presentes na escola. Não por acaso, observa-se, desde então, uma profusão de programas, relatórios e documentos dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial e OCDE, em torno da formação profissional do diretor escolar.

No Brasil, vários estados e municípios desenvolveram sistemas próprios de avaliação da Educação Básica, baseados na matriz de referência do Saeb, que são usados como instrumento de responsabilização. Estados como PE e PB são exemplos disso, além de criarem seus próprios sistemas de avaliação, adotaram políticas de bonificação dos professores e demais profissionais da educação, que levam em consideração os resultados dos estudantes na avaliação de larga escala. Essas políticas têm contribuído para maior pressão sobre os docentes, principalmente aqueles responsáveis pelos conteúdos avaliados, além de favorecer o empobrecimento do currículo escolar ao ser reduzido aos conteúdos cobrados pelas avaliações.

A seguir, será apresentada uma breve discussão sobre as políticas de avaliação em nível estadual, enfocando os casos dos mencionados estados e seus respectivos sistemas de responsabilização.

Sistemas de avaliação e responsabilização: os casos de Pernambuco e Paraíba

Como discutido no tópico anterior, as avaliações em larga escala surgiram como um importante instrumento de prestação de contas no contexto das reformas educacionais das últimas décadas. Elas têm sido usadas tanto para o estabelecimento de metas quanto para medir os progressos obtidos. Os processos de contratualização realizados entre as partes (direção escolar e administração educacional), por meio de parâmetros e metas de resultados, acaba por instituir um sistema que pode ser designado como “o conjunto de políticas e práticas que o Estado usa para medir e responsabilizar escolas por elevar o desempenho dos alunos e para estimular e apoiar a melhoria quando necessário” (Oliveira; Clementino, 2019, p. 536).

Segundo Anderson (2005), os sistemas de responsabilização não são novos e operam no campo educacional de acordo com uma variedade de estratégias de implementação e um conjunto de princípios, tais como: cumprimento de regulamentos, adesão a normas profissionais

e resultados impulsionados. O aparecimento de tais sistemas pelo mundo tem crescido conjuntamente com a disseminação e desenvolvimento de sistemas comparativos de avaliação em larga escala em âmbito internacional, que passaram a ser cada vez mais recorrentes para definir o nível de qualidade educacional dos diferentes países que se submetem aos testes.

Um estudo realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFGM), em 2019, demonstrou que as avaliações têm tido um forte acento nas políticas educacionais adotadas nos últimos anos nos estados da região Nordeste do Brasil, apesar de variações na sua condução. A partir desse estudo, foram identificadas, pelo menos, três formas de condução das políticas de avaliação nos nove estados que compõem a região, de acordo com os sistemas de responsabilização que desenvolviam.

O primeiro grupo é composto por estados que desenvolvem políticas de alta responsabilização, adotando estratégias de bonificação e premiação pelos resultados alcançados tanto para os professores quanto para os estudantes: Ceará, Paraíba e Pernambuco. O segundo grupo de estados compõe um sistema de média responsabilização, em que os estímulos à melhoria da *performance* não são diretamente dirigidos aos professores em forma de premiação ou sanção, mas percebe-se estratégias participativas que buscam o envolvimento e compromisso destes: Alagoas, Maranhão e Piauí. E o terceiro grupo apresenta baixa responsabilização ou ausência de responsabilização por adotar políticas que, apesar de reconhecerem a avaliação como o indicador de qualidade da educação, não apresentavam um sistema muito desenvolvido ou nem mesmo possuíam avaliação. Nesse último grupo, não foram encontradas disposições normativas claras que vinculem as ações dirigidas aos professores por parte da secretaria com a perseguição dos resultados nos testes. São eles: Bahia, Rio Grande do Norte e Sergipe (Oliveira; Clementino, 2019).

A partir desse estudo, optou-se por aprofundar as análises dos estados situados na categoria de alta responsabilização, tendo em vista seu elevado impacto sobre a gestão escolar e docentes, a saber: PE e PB.

O estado de PE possui um sistema próprio de avaliação desde o ano 2000, quando foi criado o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), mas foi em 2008 que as edições dos testes passaram a ser anuais. O SAEPE é realizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), que avalia os conteúdos de Português e Matemática, ao final das etapas de escolaridade correspondentes ao 2º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio/Normal Médio, das redes estadual e municipais.

De acordo com Duarte (2019), uma perspectiva contratualista pautada nos sistemas

avaliativos se insere na gestão educacional pernambucana em 2008, com a criação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE)⁴, que passou a oferecer uma premiação por resultados, destinada aos servidores lotados nas unidades escolares da rede de ensino, em função do seu desempenho no processo educacional. Desde então, o “Termo de Compromisso de Gestão Escolar” tem-se configurado como um instrumento contratual pactuado entre os dirigentes das unidades educacionais da rede estadual de ensino e a Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco (SEE/PE). Nesse termo, são estabelecidas as metas de desempenho institucional a serem alcançadas anualmente no SAEPE e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEB), levando em consideração também os resultados do Saeb. Em que pese às eventuais alterações no comando do governo do estado, a política do BDE se manteve constante, sendo aprimorada ao longo dos seus 16 anos de existência.

A rede estadual de ensino da PB estabeleceu o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB), em 2012, com iniciativas próprias de concessão de bonificação às escolas e seus profissionais, considerando o alcance de metas e critérios estabelecidos (Silva; Albino; Henrique; Rodrigues, 2019). Com o objetivo de aferir a qualidade do ensino ofertado no estado, por meio de medidas de desempenho dos estudantes, são aplicadas anualmente avaliações de Português e Matemática aos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, além dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio e do 4º ano do Ensino Normal. Assim como em PE, o CAEd/UFJF é o responsável pela realização do Sistema e por desenvolver o cálculo das metas a serem alcançadas por escola⁵.

A rede estadual da PB ainda conta com o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEB), que consiste no teste aplicado aos estudantes, cujos resultados são amplamente divulgados no estado e, geralmente, estão vinculados à concessão de prêmios, que consideram, entre outros fatores, o alcance das metas previstas. Dentre as premiações, usadas como elemento de incentivo ao comprometimento dos professores com as metas estabelecidas, destacam-se: o Prêmio Escola de Valor e Mestres da Educação, instituídos também em 2012. O primeiro visa conceder 14º salário para todos os profissionais das escolas que comprovem crescimento dos resultados do Ideb e índices de qualidade da educação, como: crescimento de matrícula, crescimento de aprovação, redução de reprovação, redução de evasão e redução de

⁴ O valor de referência do BDE corresponde ao valor da remuneração percebida no mês de dezembro do ano anterior, com exceção do 13º salário, e ao vencimento inicial referente à carreira do servidor, sendo os recursos repassados até o final do semestre subsequente ao resultado (Duarte, 2019).

⁵ Em 2023, o Avaliando IDEPB foi substituído pelo Sistema de Avaliação Educacional da Paraíba, o Siave, composto por avaliações somativas e formativas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dirigidas aos estudantes da rede estadual de ensino e promovido pelo Caed/UFJF.

abandono. Já o segundo objetiva conceder 15º salário a professores que tenham projetos “selecionados e laureados” que comprovem as práticas desenvolvidas e o sucesso dos seus estudantes, mediante documento comprobatório da “permanência e desempenho progressivo dos estudantes envolvidos no projeto” (Silva; Albino; Henrique; Rodrigues, 2019). Contudo, apenas os professores em efetivo exercício de suas funções em escolas da rede estadual da Educação Básica podem concorrer ao prêmio, o que exclui quase 50% dos docentes, já que possuem contratos temporários.

Ademais, o Estado conta, dentre suas estratégias de melhoria dos resultados da rede pública, com a Bolsa de Incentivo vinculada ao Sistema de Gestão de Informações para os professores lotados nas escolas estaduais e com carga horária mínima de 20 horas em sala, mediante o cumprimento de prazos e índices de eficiência estabelecidos (Oliveira; Clementino, 2019).

Nesse sentido, é possível perceber que a busca pela melhoria dos resultados tem levado à adoção, por parte dos estados citados, de estratégias ancoradas na premiação de professores, alunos, diretores e demais profissionais das escolas. O Ideb, independentemente das forças políticas que compõem os governos dos estados analisados, tem se consolidado como a principal referência de qualidade na educação.

Análise dos *surveys*

Durante o período de agosto a dezembro de 2021, o Gestrado/UFGM realizou dois *surveys*, nos quais foram aplicados um questionário voltado para os diretores escolares e outro para docentes. Esses *surveys* foram realizados como parte da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (Bahia, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte)⁶. A aplicação ocorreu por meio de formulário eletrônico, utilizando a plataforma *SurveyMonkeys*, devido, especialmente, às dificuldades impostas pela pandemia da covid-19.

O *survey* realizado com os diretores escolares nos 4 estados contou com um conjunto de 208 questionários. Desse total, foram analisados neste estudo 17 questionários da PB e 29 de PE, por corresponderem aos profissionais que atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio. Já o *survey* realizado com os docentes teve outro desenho amostral. Diferente dos questionários dos diretores que contou com uma amostra não

⁶ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFGM - Registro nº CAAE 15185819.2.0000.5149 – Parecer 4.749.564.

probabilística, o *survey* dos docentes contou com um desenho amostral representativo. De cada estado, integraram a amostra a capital (autorrepresentativa) e três municípios sorteados por mesorregião (Porte A, B e C), sendo 4 escolas (Porte A), 8 escolas (Porte B), 24 escolas (Porte C) e 20 escolas⁷.

Ao todo 1.109 professores das redes públicas de Educação Básica de 246 unidades educacionais de 46 municípios dos 4 estados participaram da pesquisa. Em relação aos estados pesquisados neste estudo, um total de 378 docentes de 76 unidades educacionais de 15 municípios⁸ de PE responderam ao questionário, enquanto 299 docentes de 49 unidades educacionais de 7 municípios da PB⁹ participaram do *survey*. Dentre esses questionários, foram analisados aqueles respondidos pelos professores que atuavam nas mesmas redes e etapas de ensino investigadas no *survey* dos diretores. Dessa maneira, a amostra dos questionários dos docentes analisados nesta pesquisa foi composta por 303 questionários, sendo 98 da PB e 205 de PE.

Precarização do trabalho docente

De acordo com Oliveira (2004, p. 1131), as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990 foram marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos. Sob o argumento de adquirir maior organização sistêmica, elas possibilitaram a redefinição dos gastos públicos em educação e permitiram maior controle central das políticas implementadas. Ao mesmo tempo, exerceram interferências sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação.

Segundo a autora, além de se observar uma expansão da Educação Básica sem a ampliação de recursos na mesma proporção, sobrecarregando em grande medida os professores, as reformas trouxeram dispositivos de flexibilização e até mesmo de desregulamentação da legislação trabalhista, o que levou a processos crescentes de precarização das relações de trabalho. De acordo com Fernandes e Helal (2010), a precarização pode ser caracterizada pelo “surgimento de novas formas de trabalho a partir de um processo de mudanças estruturais no capitalismo, que procura garantir competitividade às empresas por meio da flexibilização das relações de trabalho”, acarretando o aparecimento de novas formas de ocupação e maior

⁷ 1) Municípios: Porte A – com população de até 10 mil habitantes; 2) Porte B – com população de 10 mil a 20 mil habitantes; e 3) Porte C – com população acima de 20 mil habitantes.

⁸ Betânia, Camutanga, Cumaru, Dormentes, Fernando de Noronha, Ingazeira, Ipojuca, Itaquitinga, Ouricuri, Paulista, Petrolina, Recife, São Joaquim do Monte, Timbaúba e Vertente do Lério.

⁹ Catolé do Rocha, João Pessoa, Lucena, Monteiro, Paulista, Pedras de Fogo e Serra Redonda.

segmentação do mercado de trabalho.

Desde então, como demonstra Oliveira (2004, p. 1140), o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego, com a “ampliação do número de contratos temporários nas redes públicas de ensino, o desrespeito ao piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias”, tornando cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público brasileiro.

Aspectos dessa precarização do trabalho docente estavam presentes nas redes investigadas. Em ambos os estados, a maioria dos respondentes entre os diretores e docentes eram mulheres e havia um número alto de profissionais com contratos temporários e/ou celetistas. Entre os docentes, 48,8% em PE responderam ter contrato temporário ou celetista, enquanto, na PB, 33,7% estavam na mesma situação.

Além disso, dados do Censo Escolar de 2021 demonstram que, entre os diretores escolares da rede estadual de ensino da PB, o percentual de concursados, efetivos ou estáveis era muito baixo, apenas 18,9%. Isso significa que 80,4% deles possuíam apenas contrato temporário, sendo a forma de acesso ao cargo predominantemente realizada por indicação ou escolha da gestão (96,9%) (INEP/MEC, 2022a). Situação que contraria a Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 206, V), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, art. 67, I) e a Resolução CNE/CEB n° 2/2009 (Brasil, 2009). O Plano Nacional de Educação 2014-2024 - Lei 13005/2014 estabeleceu, na Meta 18, Estratégia 18.1: a necessidade de estruturação das “redes públicas de Educação Básica de modo que até o início do terceiro ano de vigência do PNE, 2017, 90%, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados” (Brasil, 2014), tornando essa situação ainda mais grave do ponto de vista legal.

Avaliação em larga escala como instrumento orientador do ensino e do currículo

Como dito anteriormente, a avaliação tem ocupado papel central na organização do trabalho e na gestão escolar. Os dados levantados reforçam essa constatação: 66% dos diretores concordavam muito ou totalmente que o conteúdo das avaliações reflete o que é importante para a escola realizar. Além disso, 68% dos respondentes informaram discordar totalmente ou muito de que os resultados das avaliações não fornecem informações sobre elementos na aprendizagem dos estudantes. A relevância das avaliações, demonstrada nas respostas

anteriores, é convergente para estudos que evidenciaram a mesma situação, na qual o diretor escolar cada vez mais tem assumido um compromisso com o estabelecimento e a busca por resultados (Maroy; Voisin, 2013).

Também foi percebida, nas respostas dos docentes, a presença marcante das avaliações, principalmente as avaliações externas, na orientação do processo de ensino-aprendizagem e na condução da prática docente. De acordo com os respondentes, os conteúdos examinados nos testes são constantemente trabalhados com os estudantes como forma de preparação para as avaliações. A grande maioria dos docentes (91,8% da PB e 90,2% de PE) informou realizar, durante todo o ano letivo, atividades com os estudantes (simulações de teste, prática com teste anterior, etc.) com o objetivo específico de prepará-los para as avaliações externas. Apesar de todos os esforços, no entanto, nem todos tinham acesso aos resultados individuais dos seus estudantes nas avaliações externas, 26,8% deles não conheciam o desempenho dos seus próprios estudantes nos testes.

Os resultados das avaliações externas eram utilizados nas escolas dos docentes para diversos fins, especialmente para: “Definir e monitorar o plano de desenvolvimento da escola (ou o projeto pedagógico)” segundo 95,4% e 96,1% dos docentes da PB e de PE, respectivamente; “Promover adequações no currículo que possam melhorar os resultados” de acordo com 87% dos docentes da PB e 92,2% de PE; “Identificar estudantes com mais necessidades de apoio e acompanhamento” conforme 95,4% dos docentes da PB e 93,8 de PE. A utilização dos resultados das avaliações nas escolas para “Premiar professores com bom desempenho (incentivos econômicos ou salariais, recursos para treinamento, ou responsabilidades adicionais)” foi indicada pelos docentes, porém, aparentemente, não como uma preocupação central, pois somente 32,8% e 42,6% dos docentes da PB e de PE, respectivamente, mencionaram-na.

De todo modo, as respostas acima listadas revelam a preocupação das escolas e dos docentes com relação aos resultados dos estudantes nas avaliações standardizadas. O que pode ser reforçado pelo dado do questionário que demonstra maior atenção da gestão escolar, na opinião dos docentes, com as disciplinas que compõem essas avaliações, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática, enquanto Sociologia e Arte parecem ser as disciplinas mais preteridas, conforme o observado na Tabela 1.

Tabela 1: Disciplinas consideradas mais importantes pela direção da escola na opinião dos docentes.

Disciplinas	PB	PE	Total
1. Arte	25	50	75
2. Biologia	33	67	100
3. Ciências	28	60	88
4. Educação Física	27	59	86
5. Filosofia	26	53	79
6. Física	30	63	93
7. Geografia	28	63	91
8. História	28	64	92
9. Língua Estrangeira	25	58	83
10. Língua Portuguesa	95	197	292
11. Matemática	94	196	290
12. Química	32	70	102
13. Sociologia	26	53	79

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Ainda em relação aos conteúdos dos testes, tanto nas disciplinas de Matemática quanto de Língua Portuguesa, foi percebida pelos docentes a existência de maior valorização dos mesmos nos últimos 10 anos em ambos os estados. Em relação à Matemática, 91,6% dos docentes da PB e 91,2% de PE observaram essa maior valorização do ensino da disciplina, número que era ainda maior quando se tratava da disciplina de Língua Portuguesa: 94,7% e 92,2% dos docentes da PB e PE, respectivamente.

A valorização das disciplinas cobradas nos testes demonstra o quanto as políticas de avaliação em larga escala vêm orientando o currículo, a gestão escolar e o trabalho docente nas redes investigadas. Isso corrobora a situação conhecida como *ensinar para o teste*, conforme Bonamino e Sousa (2012) apontam, quando há uma concentração dos esforços das escolas e professores preferencialmente nos tópicos que são avaliados, desconsiderando outros aspectos importantes do currículo. Observando-se, assim, um empobrecimento e a homogeneização do currículo escolar, induzindo, como apontam Correia, Arelaro e Freitas (2015, p. 1277), o sentido da ação dos atores, sobredeterminado pelo modo como ela vai ser avaliada, desvitalizando referenciais em torno dos quais os atores educativos poderiam e deveriam pautar suas intervenções, tais como preocupações com democratização da educação e da cultura, da justiça, da ética e da inclusão social. Situação intensificada ainda mais com a implementação da BNCC, mencionada anteriormente.

Responsabilização pelos resultados dos estudantes

Ao investigar como os processos de responsabilização da gestão escolar sobre os resultados dos estudantes nas avaliações externas ocorrem em ambos os estados, nota-se uma

grande preocupação com os testes e a centralidade da avaliação na regulação da gestão escolar e do ensino.

Ao serem perguntados como se sentiam quando a escola em que trabalhavam não recebia uma boa classificação nas avaliações externas, somente 2 diretores da PB disseram que se sentiam pouco responsáveis; ou seja, a grande maioria se sente responsável pelos resultados de sua escola, sentimento que pode ser resultante de pressões sofridas pelas escolas por parte das redes de ensino.

Para grande parte dos diretores, a maior impactada pela política de resultados era a escola, seguida dos professores. Percepção que era a mesma entre os docentes, como observado na Tabela 2.

Tabela 2: Até onde você sabe, os resultados das avaliações têm algum tipo de consequência (econômica, trabalhista, acadêmica, etc.) para qualquer um dos seguintes atores? (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

	Diretores			Docentes		
	PB	PE	Total	PB	PE	Total
Para o diretor.	6	11	17	25	77	102
Para os professores.	7	13	20	33	86	119
Para os estudantes.	9	10	19	29	67	96
Para a escola.	14	23	37	60	128	188
Sem consequências.	1	2	3	6	3	9
Desconheço.	2	2	4	17	45	62

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Entre as consequências dos resultados das avaliações mais destacadas pelos diretores e docentes estava o monitoramento da escola. Para eles, “a escola é monitorada mais de perto pelas autoridades educacionais” por meio dos testes, o que indica o controle remoto das escolas pela gestão educacional dos estados através das avaliações externas. Além disso, o impacto sobre o “Bônus salarial ou outra forma de compensação remuneratória” também foi uma das consequências mais destacadas, principalmente em PE.

Dados que demonstram, de certo modo, a preocupação dos respondentes com os sistemas de responsabilização, especialmente de bonificação, principalmente em PE, mesmo que, em outros momentos, essa questão não fique tão aparente.

Avaliação: realizar sim, comparar e premiar não

Perguntados sobre as avaliações, os docentes demonstraram que elas eram importantes no processo de ensino-aprendizagem. Parte deles considerava justo ou muito justo “Avaliar a

qualidade do ensino com base nos resultados dos estudantes nas avaliações externas”, conforme 52,6% dos respondentes de PE e 49,5% da PB. Para os docentes, também era “justo” ou “muito justo” que “O conteúdo da avaliação nacional os informasse o que é importante para a escola realizar”, conforme 64,7% e 67,1% dos professores da PB e de PE, respectivamente.

Nesse sentido, é importante considerar que as avaliações são intrínsecas à docência e necessárias para a educação. Tal como afirmava Freire (1989, p. 47), “a avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la”. Contudo, acredita-se que ela precisa ser uma “avaliação formativa, qualitativa, diagnóstica, permanente e que respeite o ritmo individual de cada um” (Romão, 2005, p. 62). Ela precisa também ser “planejada e articulada com os objetivos apresentados na proposta pedagógica, onde devem ser coerentes com o que a escola pretende alcançar” (Cabral Neto; Castro, 2011). Deve ter, ainda, “o propósito de descrever e analisar criticamente a realidade, a prática educativa, no quadro de uma educação emancipatória, crítico-transformadora” (Saul, 2015, p. 1309). Entretanto, não é esse modelo de avaliação que tem se sobressaído, mas um de caráter contável, mensurável e comparável com os resultados produzidos.

Havia, inclusive, uma grande aceitação por parte dos docentes em ambos os estados com relação a “Divulgar publicamente os resultados nas avaliações externas na mídia e/ou na internet”. De acordo com os questionários, 68,9% e 64,8% dos professores, respectivamente da PB e de PE, consideravam a ação “justa” ou “muito justa”, o que pode parecer surpreendente, por se tratar, muitas vezes, de um mecanismo de pressão dos sistemas de responsabilização.

Entretanto, indagados “Que escolas com características diferentes sejam comparadas com os resultados das avaliações externas”, a maioria considerou a ação “injusta” ou “muito injusta”, 70,4% e 71,9% dos professores da PB e de PE, respectivamente. Além do mais, os docentes também consideravam “injusto” ou “muito injusto” “Que os professores que trabalham nas escolas mais bem avaliadas recebessem maior remuneração”, como observado em 63,8% e 53,8% dos questionários dos professores da PB e de PE, respectivamente. Isso significa que os docentes aparentemente estão de acordo com o desenvolvimento das avaliações e da própria divulgação de seus resultados, porém consideram injusta a realização de comparações e remunerações diferenciadas a partir dos resultados, por envolverem situações bastante distintas de cada contexto escolar.

Considerações finais

Pretendeu-se, neste artigo, analisar os efeitos das políticas de avaliação sobre a organização do trabalho nas escolas públicas nos estados da PB e de PE, que possuem políticas de responsabilização forte com impactos diretos sobre os agentes escolares. Os resultados confirmaram que ambos os estados têm adotado políticas de bonificação de docentes atreladas ao desempenho dos estudantes nas AALEs estaduais e ao rendimento escolar dos mesmos. Na PB, destaca-se a adoção dos prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação, que visam à premiação das práticas pedagógicas exitosas executadas por profissionais de educação, com a oferta de 14º e 15º salários para docentes e funcionários das escolas bem avaliadas. Em PE, há o BDE, que premia os profissionais da Educação Básica lotados no estabelecimento de ensino por pelo menos seis meses (e que não tenha se afastado do trabalho por um período superior a este) que cumprirem a meta projetada para a etapa de ensino.

Essas e outras ações dos citados governos estaduais têm gerado muita pressão pelos resultados, principalmente sobre os docentes de Português e Matemática, acarretando um ensino e um currículo cada vez mais orientado para os testes, influenciados por medidas como a BNCC e o Ideb, e subordinando os saberes e conhecimentos específicos à lógica de violação de direitos e do mercado de trabalho (Giaretta; Lima; Pereira, 2022). Contudo, apesar dos esforços da gestão escolar e docentes para a melhoria dos resultados nas avaliações, o Ideb das etapas de ensino investigadas na PB está abaixo da média nacional, assim como nos Anos Finais do Ensino Fundamental em PE (INEP/MEC, 2022b). Isso aponta que existem questões estruturais mais complexas, variáveis que interferem no desempenho dos estudantes nos testes mesmo com todos os mecanismos utilizados para controlar os resultados, demonstrando que as políticas de responsabilização adotadas pelos estados estão longe de serem a solução dos problemas educacionais.

Ao invés do alto investimento em gratificações e bonificação atrelado ao desempenho estudantil, tais estados deveriam adotar salários dignos e carreiras profissionais adequadas, além de melhorarem as condições físicas das escolas. Ainda é grande a presença de docentes e gestores com vínculos trabalhistas precários, gerando conflitos pelas diferenças contratuais e salariais, contribuindo para o quadro de desvalorização da profissão docente. Dados do Inep (2024) demonstram que, em 2023, a PB contava com 44,6% docentes com contratos temporários. Enquanto em PE esse dado era ainda mais alarmante: 63,4% dos professores tinham vínculos precários, chegando a ser observada uma diferença salarial de até 140% entre

professores temporários e efetivos¹⁰. Em relação ao número de gestores ocupantes de cargos de provimento efetivo, observava-se uma inversão entre as redes, mas ainda com um número significativo de contratos temporários, na PB, apenas 44% dos diretores eram efetivos enquanto 81% dos gestores eram concursados¹¹.

Destaca-se que, além das diferenças contratuais, o bônus tem mascarado o baixo salário dos docentes e promovido o receio de perderem os benefícios em casos de aposentadoria e licenças médicas, conforme relatos colhidos em grupos focais realizados com docentes no âmbito da mesma pesquisa.

Por fim, observa-se a importância dada à avaliação externa pelos gestores e, principalmente, pelos docentes na condução do processo ensino-aprendizagem, 95,4% dos docentes da PB e 93,8% de PE informaram, por exemplo, utilizar os resultados dos exames para “Identificar estudantes com mais necessidades de apoio e acompanhamento”. Ademais, consideraram justo ou muito justo “Avaliar a qualidade do ensino com base nos resultados dos estudantes nas avaliações externas” e, até mesmo, “Divulgar publicamente os resultados nas avaliações externas na mídia e / ou na internet”. Por outro lado, discordavam “Que escolas com características diferentes sejam comparadas com os resultados das avaliações externas” e “Que os professores que trabalham nas escolas mais bem avaliadas recebessem maior remuneração”.

Portanto, por mais necessária que a avaliação seja para a docência e para o processo educacional, o modelo adotado, nesses estados, parece muito distante do que se poderia considerar uma avaliação que contribui para a melhoria da oferta educacional. O modelo observado nas redes possui alto grau de responsabilização dos docentes e gestores pelos resultados acadêmicos, ao mesmo tempo que engendra processos de precarização do trabalho, padronizando práticas de ensino e não considerando a complexidade dos problemas educacionais dos diferentes contextos escolares. Esse modelo de política pressiona e premia os profissionais, ao invés de garantir melhores condições de trabalho e carreira, ou seja, de valorizar sua atuação e compromisso com a escola. Nesse sentido, o que objetivam os reformadores gerencialistas está muito distante de uma política educacional que corrige e melhora a prática, e que, sobretudo, respeita os ritmos dos estudantes e a autonomia docente.

¹⁰ Ver mais em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>

¹¹ Ver mais em: <https://campanha.org.br/especiais/balanco-do-pne-2024/#:~:text=O%20Balan%C3%A7o%20do%20Plano%20Nacional,seguem%20andando%20de%20m%C3%A3os%20dadas.>

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia. Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.137-153, 2019.

ANDERSON, Jo Anne. **Accountability in Education**. International Academy of Education International Institute for Educational Planning. Paris-France: Unesco, 2005.

BARROSO, João. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (org.), **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa. 2006. p. 41-70.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 mai. 2024.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 6 mai. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf Acesso em: 10 jun 2024.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 50, n. 4, p. 5-30, 1999.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e gerencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, 2011.

CORREIA, João Alberto de Azevedo e Vasconcelos; ARELARO, Lisete Regina Gomes; FREITAS, Luiz Carlos de. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1275-1281, 2015.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DUARTE, Alexandre. A construção da política educacional em Pernambuco na gestão de Paulo Câmara (2015-2018). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (org.). **A política educacional em contexto de desigualdade**: uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 301-338.

FERNANDES, Danielle Cireno; HELAL, Diogo Henrique. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cezar Bueno de; PEREIRA, Tarcísio Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. especial, p. 734-750, 2022.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

INEP/MEC. **Resumo Técnico do estado da Paraíba Censo Escolar da Educação Básica 2021**. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-da-paraiba-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em out de 2023.

INEP/MEC. **Resumo Técnico do estado de Pernambuco Censo Escolar da Educação Básica 2021**. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-de-pernambuco-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em out de 2023.

INEP. **Novo painel de monitoramento do PNE**. 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYTQ1MmJjNWMTOTk1ZS00NmMxLTk5OGQtYjRlMTI4OWI1YWM4IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWMT4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso julho 2024.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? *In: OLIVERIA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, 2013.

OCDE. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. *In: BRUNO, Lucia Emília Nuevo Barreto; DOWBOR, Ladislau; JACOBI, Pedro; OLIVEIRA, Dalila Andrade; MORAES, Carmen; LEITE, Elenice; CATANI, Afrânio. Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996. p. 57-90.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1097-1100, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reformas educativas y redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado. *In: GENTILI, Pablo et al (org.). Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 121-134.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de responsabilização na Educação Básica nos estados do Nordeste. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (org.). A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste*. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p. 522-562.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. *In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine. (org.). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. v. 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 531-552.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 6. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.

SAHLBERG, Pasi. **How GERM is infecting schools around the world?** *The Washington Post*, 29 de junho, 2012.

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

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p.

1299-1311, 2015.

SILVA, Andreia Ferreira da; ALBINO, Ângela Cristina Alves; HENRIQUE, Maria Cláudia Coutinho; RODRIGUES, Melânia Mendonça. A política educacional para a educação básica no estado da Paraíba (2011-2018). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (org.). **A educação básica pública nos estados do Nordeste - Brasil: condições de oferta e perspectivas para expansão com qualidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 255-300.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista ADUSP**. São Paulo, 2010.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: Reconhecer os limites para desbloquear oportunidades**. Paris, França. 2019.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, 2019.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educación e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: Estratégias para o gerencialismo na educação. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127 – 143, 2018.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Ana Maria Clementino. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutoranda em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, apoiada pelo Programa de Pós-Doutorado Júnior do CNPq. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6163058546425740>

Dalila Andrade Oliveira. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora 1A do CNPq. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1795516271097895>

Como citar

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. As influências das avaliações sobre a gestão escolar e o trabalho docente na Paraíba e Pernambuco. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 3, e71541, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i3.71541.