



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

VIVIANE RAUANE BEZERRA SILVA

**HIERARQUIZAÇÃO E ESTREITAMENTO CURRICULAR: O BDE E A
RESPONSABILIZAÇÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES QUE NÃO
LECIONAM AS DISCIPLINAS PRESENTES NO SAEPE**

RECIFE

2022

VIVIANE RAUANE BEZERRA SILVA

**HIERARQUIZAÇÃO E ESTREITAMENTO CURRICULAR: O BDE E
A RESPONSABILIZAÇÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES QUE
NÃO LECIONAM AS DISCIPLINAS PRESENTES NO SAEPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Felix dos Santos

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

S586h Silva, Viviane Rauane Bezerra.
Hierarquização e estreitamento curricular: o BDE e a responsabilização na visão dos professores que não lecionam as disciplinas presentes no SAEPE. / Viviane Rauane Bezerra Silva. – Recife, 2022.
134 f.: il.

Orientadora: Ana Lúcia Félix dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências e Apêndices

1. Política Educacional. 2. Responsabilização. 3. BDE (Bônus de Desempenho Educacional) - Pernambuco. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Santos, Ana Lúcia Félix dos. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-041)

VIVIANE RAUANE BEZERRA SILVA

**HIERARQUIZAÇÃO E ESTREITAMENTO CURRICULAR: O BDE E
A RESPONSABILIZAÇÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES QUE
NÃO LECIONAM AS DISCIPLINAS PRESENTES NO SAEPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Planejamento e Gestão da Educação.

Aprovada em 29/04/2022.

Profa. Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos (Orientadora)
(UFPE/PPGEDU)

Prof. Dra. Eloisa Maia Vidal (UECE/PPGE)
(Examinador externo)

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (UFPE/PPGEDU)
(Examinador interno)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as vítimas da
pandemia causada pela covid-19, que tiveram
suas vidas e sonhos interrompidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu esposo **Adriano Monteiro Silva Soares**, pelo amor, companheirismo, respeito e apoio constante; em todos os momentos em que pensei em desistir, ele estava presente, incentivando-me e mostrando-me que era possível, desde a inscrição para entrar no programa até a conclusão deste trabalho. Sem ele, talvez não estivesse trilhando este caminho.

À minha querida e plena orientadora **Ana Lúcia Felix dos Santos**, por orientar com dedicação, rigorosidade, pela paciência – que não foi pouca! –, pela positividade que transmite e amizade, que foi constante no decorrer da minha trajetória dentro do programa. Mesmo com a distância física devido à pandemia, ela esteve sempre presente na construção deste trabalho.

Ao amigo e eterno professor **Alexandre Viana Araújo**, com quem aprendi e tive a força para ousar e seguir em frente na construção desse projeto de vida.

Aos **professores do PPGE**, que, mesmo com a distância física, proporcionaram-me momentos de grande reflexão e autoconhecimento diante de um mundo tão novo e vasto que é a pós-graduação e a pesquisa em educação. A experiência de uma produção compartilhada na comunhão com amigos nesses espaços virtuais foi a melhor da minha formação acadêmica.

Em especial, aos meus queridos amigos que conheci no mestrado, **Noélia, Danilla, Dani, Rubia, Mawison e Anderson**, que estiveram sempre presentes nessa longa caminhada, nas horas de estudos, nas disciplinas que cursamos juntos, na construção de trabalhos para publicações, em eventos e que deram apoio nos momentos difíceis pelos quais passei, que nos uniu a cada dia durante os dois anos de formação acadêmica e será levada para além da academia, para a minha vida, como amigos. Juntamente com todos os que chegaram depois no nosso grupo de orientadores, **Marnie, Emanuele, Dalila, Rayana, Sarah e Hariel**, que são superunidos, mesmo sendo em cidades e até estados diferentes.

Ao **Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação**, que me acolheu desde o meu ingresso no curso. Agradeço os momentos de debate e atividades educativas, que contribuíram na minha formação de pesquisadora e docente.

Agradeço as contribuições dos professores **Edson Andrade e Eloisa Vidal** para este estudo, tanto na banca da qualificação quanto na defesa. Obrigada por dedicar tempo à leitura desta dissertação.

A **Ângela Maria e João Antônio**, meus amigos da graduação que se tornaram amigos da vida inteira. Obrigada por sempre me incentivarem a buscar os meus sonhos e me apoiarem

nos momentos difíceis dessa trajetória. Mesmo distantes e em caminhos diferentes, sempre estaremos juntos.

A todos os meus companheiros da **turma 38 do mestrado**, que desde a prova para ingresso no programa, e demais etapas, pelas contribuições na construção do meu trabalho, e disciplinas que pagamos juntos, criamos um vínculo de apoio e companheirismo nos demais momentos que se seguiram até a conclusão de todos, em especial a **Karina**, que tive o prazer de conhecer anteriormente em um evento no CE e nos encontramos novamente no mestrado, por toda sua garra e amizade, sua simplicidade, e nossos momentos de conversa nas aulas online.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (**FACEPE**), pelo apoio financeiro durante todo o mestrado, sem isso seria muito mais difícil a construção desta pesquisa, principalmente pela crise econômica causada pela pandemia da covid-19, que eclodiu em março de 2020, início da minha jornada.

Por fim, sou grata por **estar viva**, ter presenciado toda a pandemia e poder contar hoje a história, com perdas, é claro (do meu pai e da minha cachorrinha), que serão lembradas sempre, mas com esperança de momentos melhores e valorização da ciência como um todo. Por ter concluído todo esse trajeto mesmo que a distância, ter conhecido pessoas maravilhosas, participado de eventos, e chegar à conclusão da presente pesquisa, com gostinho de quero mais. Assim é o professor, nunca para de aprender e buscar conhecimentos.

"Um dia em que a Terra parou, um dia em que todas as pessoas do planeta inteiro resolveram que ninguém ia sair de casa" (SEIXAS, 1977).

RESUMO

Este estudo aborda o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME) como política pública educacional presente na rede estadual de Pernambuco desde 2007. Busca trazer para o debate a temática da responsabilização educacional e sua especificidade na percepção dos professores que lecionam disciplinas que não são contempladas na avaliação externa, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Assim, como também busca debater a questão dessa responsabilização docente atrelada ao ganho do Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Tem como objetivo geral compreender a percepção dos professores que não lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sobre a responsabilização docente atrelada ao ganho do BDE. Teoricamente, o trabalho abordou temáticas sobre as políticas públicas, educacionais e de avaliação; a bonificação atrelada a metas de desempenho e a responsabilização docente. Metodologicamente, adotou a pesquisa qualitativa, realizando análise documental e entrevistas semiestruturadas com 18 (dezoito) professores, e a análise de conteúdo como técnica para analisar os dados. O campo empírico contou com 6 (seis) escolas da rede estadual na cidade de Caruaru-PE, nas quais foram entrevistados professores que lecionam disciplinas que não são avaliadas no SAEPE. No que se refere aos documentos, os dados apontam que o governo pretende melhorar a qualidade da educação pública a partir de incentivos financeiros, monitoramento, índices sintéticos, avaliação em apenas duas disciplinas e responsabilizando professores e gestores pelo desempenho dos alunos na avaliação externa. Os resultados revelaram que os professores concordam em parte com o BDE, colocando que se trata apenas de um incentivo e não uma real valorização dos professores e destacando que, se a remuneração do professor fosse melhor, não seria necessário ter bonificação; ainda assim a maioria dos professores atua para o recebimento do Bônus a partir de diferentes estratégias. Uma das consequências dessas estratégias está no estreitamento curricular, quando os professores deixam de aprofundar os conteúdos das suas disciplinas para ceder tempo de suas aulas para conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Outra consequência é o processo de hierarquização que ocorre entre estas disciplinas diante das demais, já que há relatos de mais recursos e mais atenção por parte da gestão para o fortalecimento de Língua Portuguesa e Matemática, assim como há um maior destaque nas formações continuadas para essas duas áreas do conhecimento. Assim, foi possível entender que os professores acabam por trabalhar em função do BDE, ao passo que se sentem responsáveis pela nota da escola, e montam estratégias para alcançar a meta a todo custo.

Palavras-chaves: Política Educacional. Responsabilização. BDE. Pernambuco.

ABSTRACT

This research approaches the Public Management Modernization Program – Goals for education (in the Portuguese abbreviation: PMGP-ME) as a public educational policy in the state system of Pernambuco since 2007. It aims to bring to light the debate around the teaching accountability issue and its specificity in the perception of the teachers who do not teach subjects that are not considered in the external assessment SAEPE, which stands for the Educational Assessment System of Pernambuco. Besides that, it also aims to discuss about the question concerning the teaching accountability related to earning the Educational Performance Bonus (in the Portuguese abbreviation: BDE). As the main goal it was sought to comprehend the perception of teachers who do not teach Portuguese Language and Mathematics about the teaching accountability linked to the BDE gain. Theoretically, the research addressed issues regarding public educational and assessment policies; the subsidy linked to performance goals and the teaching accountability. Methodologically, qualitative research was adopted, carrying out documentary analysis and semi-structured interviews with a number of 18 (eighteen) teachers and also carrying out content analysis as a technique to analyze the data. The empirical field featured a number of 06 (six) state schools in the city of Caruaru, Pernambuco, and teachers who teach subjects that are not assessed by SAEPE were interviewed. Concerning the documents, the data show that the government intends to improve the quality of public education from financial incentives, monitoring, synthetic indices, assessing students in only two subjects and holding teachers and principals accountable for student's development in the external assessment. The results indicate that teachers agree to some extent with the BDE, considering that, for them, it boils down to being an incentive rather than a real recognition of the teachers, highlighting that if the teacher's remuneration was better, there would be no need a bonus system; nevertheless, most of the teachers act to receive the bonus making use of different strategies. One of the consequences of these strategies is the curriculum narrowing, when the teachers withhold the content depth of the school subjects so as to allow more time of the class to cover Portuguese Language and Mathematics contents. Another consequence is the process of hierarchization which occurs between these school subjects at the expense of the others, since there are reports about the school management giving more resources and attention to the strengthening of Portuguese Language and Mathematics classes, as well as there is a greater emphasis on continuing education for these two areas of knowledge. Therefore, it was possible to understand that teachers end up working according to the BDE, while they feel responsible for the school's rating, and set up strategies to achieve the goal at all costs.

Keywords: Educational Policy. Accountability. BDE. Pernambuco.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Mapa de divisão das Gerências Regionais de Educação em Pernambuco	31
Figura 2 – Exemplo do cálculo da meta por escola	68
Figura 3 – Mandacaru com flores.....	72
Figura 4 – Coroa-de-frade	73
Figura 5 – Avelós.....	73
Figura 6 – Umbuzeiro	74
Figura 7 – Juazeiro.....	74
Figura 8 – Xique-xique	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores de busca e achados no banco de Teses e Dissertações das IFs	17
Quadro 2 – Escolas selecionadas para a pesquisa em Caruaru	25
Quadro 3 – Elementos analisados nos dados para cada objetivo específico	28
Quadro 4 – Divisão das Gerências Regionais de Educação em Pernambuco	31
Quadro 5 – Caracterização das escolas pesquisadas	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDE	Bônus de Desempenho Educacional
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional
EREM	Escola de Referência do Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBQP	Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade
IDEB	Índice de Desempenho Educacional Brasileiro
IDEPE	Índice de Desempenho Educacional de Pernambuco
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INDG	Instituto Nacional Desenvolvimento e Gerenciamento
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MBC	Movimento Brasil Competitivo
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PBQP	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PMGP-ME	Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco – Metas para Educação
PSB	Partido Socialista Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação Educacional Brasileiro
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
SEE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
TC	Termo de Compromisso
TCH	Teoria do Capital Humano
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFJ	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
2.1 A ABORDAGEM	22
2.2 A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA	24
2.3 OS SUJEITOS.....	25
2.4 A COLETA DE DADOS	26
2.5 A ANÁLISE DOS DADOS	27
2.6 CONTEXTUALIZANDO O ESTADO DE PERNAMBUCO E A CIDADE DE CARUARU COMO CAMPO DE PESQUISA.....	30
3 POLÍTICA EDUCACIONAL, RESPONSABILIZAÇÃO E BONIFICAÇÃO	36
3.1 COMPREENSÕES ACERCA DA POLÍTICA PÚBLICA	36
3.1.1 A política pública.....	36
3.1.2 A política educacional	42
3.1.3 A política de avaliação de sistemas educacionais	45
3.2 COMPREENSÕES SOBRE A RESPONSABILIZAÇÃO.....	50
3.3 COMPREENSÕES SOBRE A BONIFICAÇÃO	55
3.3.1 O Bônus de Desempenho Educacional.....	57
4 COMPREENDENDO O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA DE PERNAMBUCO – METAS PARA EDUCAÇÃO (PMGP-ME).....	62
4.1 O TERMO DE COMPROMISSO	64
4.2 O SAEPE.....	65
4.3 O IDEPE	67
4.4 OUTROS ELEMENTOS DO PROGRAMA	69
5 HIERARQUIZAÇÃO E ESTREITAMENTO CURRICULAR: OS SENTIDOS ADVINDOS DA RESPONSABILIZAÇÃO DA POLÍTICA DO BDE	72
5.1 CARACTERIZANDO OS PROFESSORES.....	76
5.2 O QUE ELES PENSAM SOBRE A POLÍTICA DO PMGP-ME	77
5.3 VISÕES SOBRE A RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE.....	89
5.4 SUAS ESTRATÉGIAS LIGADAS À GESTÃO DA ESCOLA PARA ALCANÇAR O BÔNUS	98
5.5 SUAS SUGESTÕES PARA UMA REFORMULAÇÃO DA POLÍTICA DO BDE	109
5.6 SUAS IMPRESSÕES SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA	131
ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS.....	134

1 INTRODUÇÃO

A nossa aproximação com o estudo das políticas públicas educacionais ocorreu na graduação de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, que nos oportunizou compreender como tudo ao nosso redor tem influência das questões políticas. A partir dessa aproximação inicial, nosso interesse pela temática aumentou e, desde então, temos estudado as diferentes formas de avaliação de políticas educacionais, em diferentes níveis de ensino, nacional, estadual ou municipal; de forma específica, as políticas que apresentam uma bonificação para os professores atrelada ao desempenho alcançado em avaliações externas.

A presente pesquisa aborda essa temática no contexto das políticas públicas educacionais da rede estadual pernambucana, que se propõe a oferecer qualidade para a educação ancorada em indicadores sintéticos, avaliações em larga escala e bonificação dos profissionais da educação. Esse conceito de qualidade, segundo Freitas (2018, p. 82), está amparado na “elevação da nota da escola que é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*”.

A aproximação com a política de bonificação que pesquisamos aconteceu quando nos encontrávamos em uma escola da rede estadual de ensino e pudemos, naquela ocasião, presenciar algumas estratégias do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME) em Pernambuco, que surgiu em 2008, serem implantadas e analisá-las.

Percebemos a influência desse Programa dentro da escola e suas recomendações, tanto para a gestão quanto para os professores em sala de aula, com o intuito de melhorar as notas no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), que surge juntamente com uma nova roupagem da avaliação também específica para o estado, chamada de Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE). Nesta avaliação, são considerados apenas os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, semelhante à avaliação nacional do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (PERNAMBUCO, 2008a).

Nossa inquietação está relacionada ao entendimento dos professores que lecionam as disciplinas, que não são avaliadas no SAEPE, sobre sua responsabilização na conquista ou não do Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Escolhemos pesquisar sobre a política de bonificação presente em nosso estado através do PMGP-ME, pois compreendemos que esta possui elementos inquietantes para a realização de um estudo, como: ser uma política pública

sintonizada com as orientações nacionais no tocante à busca pela qualidade da educação; apresentar estratégias específicas, que são a criação de uma avaliação própria e de um índice próprio para o estado de Pernambuco; e mobilizar a gestão e os professores, com o intuito de alcançar as metas e, conseqüentemente, receber o bônus de desempenho.

De forma sintética, podemos caracterizar a política educacional de Pernambuco como uma política que congrega avaliação, incentivo e responsabilização dos trabalhadores da educação por meio da implantação do SAEPE, que avalia as escolas, e das metas por escola, as quais devem ser alcançadas nas médias de desempenho das avaliações juntamente com os indicadores de fluxo escolar. Esses instrumentos irão compor o IDEPE, índice que o governo pernambucano utiliza para ranquear as escolas de acordo com suas notas, classificando-as em boas ou ruins. O BDE é concedido como estratégia e se configura como uma política de incentivo, a partir da qual toda a escola, incluindo os professores e a gestão escolar, se movimenta para alcançar as metas e, assim, receber a gratificação no final do ano.

Para a definição da bonificação estadual, observamos o disposto no Decreto Estadual nº 32.300/2008, que determina que “O Bônus de Desempenho Educacional – BDE corresponde a uma premiação por resultados concedida aos servidores [...] em função do seu desempenho no processo educacional, de acordo com as metas.” (PERNAMBUCO, 2008c, p. 01). Essa estratégia, utilizada como uma política de incentivo financeiro para os profissionais da educação, está diretamente relacionada aos processos de responsabilização, pois, quando a escola não consegue alcançar a meta estabelecida naquele ano, ela pode receber sanções, sendo uma delas não ganhar o bônus ou ainda a desvalorização dos docentes por não terem um bom resultado, uma vez que a sociedade tende a acreditar nos dados e considerar a escola de pouca qualidade.

Buscando entender isso, a nossa pesquisa foi realizada no Agreste do estado, especificamente na cidade de Caruaru, localizada a 136 km da capital (Recife). Escolhemos esse município como *campus* de análise por seu crescente desempenho nas avaliações nacional e estadual¹; pela ampliação de Escolas de Referência em Ensino Médio²; por ser a 4ª maior cidade do estado em números populacionais, tendo certa influência nos números de todo o

¹ Dados obtidos pelo site da Secretaria Educacional e Esportes de Pernambuco (SEE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

² São escolas que oferecem exclusivamente o Ensino Médio, divididas em escolas de tempo integral, com aulas nos dois turnos durante os cinco dias da semana, e de tempo semi-integral, com aulas nos dois turnos apenas três dias na semana. No seu projeto, esse modelo de escola busca a ampliação do universo de experiências educativas, culturais, esportivas e artísticas dos estudantes, ofertando atividades variadas aos estudantes no contraturno escolar.

estado, o que será explicitado nos capítulos posteriores; e, ainda, por ser pouco explorado nas pesquisas que tratam da política de bonificação e responsabilização atrelada ao PMGP-ME.

A partir dessa configuração, nos questionamos: a avaliação de apenas duas disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática) é suficiente para um diagnóstico preciso sobre a qualidade da educação brasileira ou do nosso estado? Como os professores que não fazem parte das disciplinas avaliadas no SAEPE se situam perante esse processo avaliativo? Eles se sentem responsabilizados pelo sucesso ou insucesso da escola? Existem cobranças sobre eles quando não conseguem ganhar a bonificação?

Delimitamos a seguinte questão como norteadora da pesquisa: qual a percepção dos professores estaduais das disciplinas não contempladas no SAEPE sobre a responsabilização docente atrelada ao ganho do Bônus de Desempenho Educacional (BDE)?

Para atender à questão-problema, aproximamo-nos do seguinte objetivo geral: compreender a percepção dos professores que não lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sobre a responsabilização docente atrelada ao ganho do Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Como objetivos específicos, determinamos:

- Analisar a política do Bônus de Desempenho Educacional em Pernambuco.
- Estabelecer a relação entre a política do Bônus de Desempenho Educacional e os processos de responsabilização docente.
- Identificar a compreensão dos professores que não lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sobre a política do Bônus de Desempenho Educacional e a responsabilização docente.
- Conhecer as estratégias utilizadas pelos professores que não lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para alcançar o Bônus de Desempenho Educacional.

Devido ao momento que passamos durante a pesquisa, causado pela pandemia da covid-19, foi acrescentada uma breve discussão sobre essa temática, mesmo não estando dentro dos nossos objetivos específicos. Esse debate emerge das entrevistas com os professores que estão vivenciando esse momento histórico e muitos o trazem para uma reflexão. Por isso, no capítulo das análises, trazemos um item sobre as impressões desses professores em relação às consequências para educação advindas da pandemia causada pela covid-19.

Para compreendermos a temática escolhida como objeto de estudo, realizamos uma busca por trabalhos publicados nos repositórios dos programas de pós-graduação em Educação e selecionamos como base os programas da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE), a Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) e a Universidade Federal

de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), por serem programas de nosso conhecimento com pesquisas sobre a temática da política de educação em Pernambuco.

Depois de escolhidos os repositórios, em que buscamos os trabalhos que mais se aproximam com nosso objeto de estudo, delimitamos um período de dez anos (2009-2019) como aspecto temporal por considerarmos suficiente para identificar dissertações ou teses escritas sobre o tema em questão, já que a política de bonificação a qual nos referenciamos nesta pesquisa advém do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME), que teve seu surgimento no ano de 2008, na primeira gestão do então governador Eduardo Campos (PSB), em Pernambuco.

Ainda para a escolha dos trabalhos publicados, selecionamos os seguintes descritores, que nos auxiliaram a eleger as pesquisas mais próximas do nosso objeto de estudo: *avaliação educacional, responsabilização, bonificação/bônus e Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco*. Com esses descritores, fizemos a seleção dos trabalhos nos diferentes programas já citados.

Quadro 1 – Descritores de busca e achados no banco de Teses e Dissertações das IFs

Descritor	Instituição	Trabalhos encontrados		Trabalhos selecionados
Avaliação Educacional	UFPE	06	01 Tese 05 Dissertações	01 Dissertação
	UFPB	02	01 Tese 01 Dissertação	02 (01 Tese e 01 Dissertação)
	UFJF	05	02 Teses 03 Dissertações	0
Responsabilização	UFPE	04	04 Teses	04 Teses
	UFPB	02	01 Tese 01 Dissertação	0
	UFJF	02	02 Teses	01 Tese
Bonificação/bônus	UFPE	03	01 Tese 02 Dissertações	03 (01 Tese e 02 Dissertações)
	UFPB	0	0	0
	UFJF	0	0	0
PMGP-ME	UFPE	02	02 Dissertações	01 Dissertação
	UFPB	01	01 Dissertação	01 Dissertação
	UFJF	0	0	0
Total de trabalhos		27	12 Teses 15 Dissertações	13 (7 Teses e 6 Dissertações)

Fonte: Construído pela autora com dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações das Universidades indicadas (2020).

Dos 13 (treze) trabalhos encontrados por meio do descritor *avaliação educacional*, 10 (dez) tratavam de diferentes aspectos das avaliações em larga escala, bem como de diferentes sistemas de avaliação educacional; dessa forma, selecionamos apenas os trabalhos que tratavam do sistema de avaliação educacional no estado de Pernambuco. Com um número inicial de 13 (treze) trabalhos, ficaram apenas 3 (três). Já a partir do descritor *responsabilização*, dos 7 (sete) trabalhos encontrados, apenas 2 (dois) abordavam outra forma de responsabilização, não sendo analisada a política de Pernambuco, e 5 (cinco) tratavam do PMGP-ME. No descritor *bonificação/bônus*, foram encontrados apenas 3 (três) trabalhos que tratavam dessa temática, e todos falavam da política de bonificação do estado de Pernambuco, sendo os 3 (três) escolhidos para compor o nosso recorte de trabalhos. Ao final, o último descritor foi *Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco*; com ele, encontramos 3 (três) trabalhos, dos quais 2 (dois) tratavam sobre a análise de parte ou todo o corpo docente envolvido nas avaliações presentes neste programa e 1 (um) concentrava-se em analisar a visão da gestão das escolas, e como esse não é o foco de nossa análise, preferimos não o selecionar para compor esse recorte de trabalhos.

A partir dos elementos acima citados, os achados dessa pesquisa foram: 27 (vinte e sete) trabalhos, sendo 12 (doze) teses e 15 (quinze) dissertações, mas apenas 13 (treze) trabalhos (entre teses e dissertações) se aproximaram do nosso objeto de estudo, por tratarem da política de Pernambuco nos aspectos da avaliação, da bonificação ou como processo de responsabilização. Os 13 (treze) trabalhos foram: Furtado (2015), da UFJF; Silva (2013); Moura (2017) e Cavalcante (2018), da UFPB; Melo (2015); Nascimento (2015); Nóbrega (2016); Santos (2016); Lindoso (2017); Lira (2018); Mendes (2019); Oliveira (2019) e Santos (2019), estes da UFPE.

Ao realizarmos a leitura destes trabalhos, percebemos que se caracterizam como pesquisas qualitativas, ou seja, não visam apenas aos dados quantitativos, sejam eles empíricos ou não, e utilizam diferentes abordagens e concepções epistemológicas, entre elas: a filosofia da práxis; a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball; os pós-coloniais de Homi Bhabha; e o materialismo histórico-dialético de Karl Marx.

Quando olhamos para as questões metodológicas das pesquisas, notamos que em sua maioria foram pesquisas empíricas, isso porque dos 13 (treze) trabalhos apenas 4 (quatro) se debruçaram na pesquisa bibliográfica e documental, e 9 (nove) preferiram a busca pelos dados em campo. Ainda em relação aos princípios metodológicos, os textos encontrados apresentam

em sua maior parte entrevistas semiestruturadas e análise documental para coleta dos dados, mas também identificamos outros que aplicaram questionários e procedimentos de observação.

Já ao observar as opções escolhidas pelos autores dos trabalhos para a análise dos dados, obtidos de diferentes formas, identificamos que não existe um padrão para todos. Notamos que utilizaram a análise do discurso, a análise crítica do discurso e ainda a análise de conteúdo, amparadas em diferentes autores.

Quando estamos apreciando as informações do campo dessas pesquisas, além das já mencionadas análises bibliográfica e documental, percebemos que a maioria se debruça em mais de um município para coletar dados, seja do estado pernambucano, seja paraibano. Ainda de forma mais específica, 3 (três) trabalhos coletaram seus dados apenas em escolas denominadas de referências, ou seja, Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) (SANTOS, 2016; LINDOSO, 2017; MOURA, 2017), por se tratar de escolas com regime de horário ampliado em integral ou semi-integral, os estudantes passam, no primeiro caso, os cinco dias da semana, nos dois turnos na escola ou, no segundo caso, três dias da semana nos dois turnos e nos demais dias da semana em um turno.

Já os sujeitos que são o objeto de estudo dessas pesquisas empíricas, são variados, 2 (duas) concentram-se apenas nos gestores escolares (CAVALCANTE, 2018; SANTOS, 2019); 5 (cinco) tem como foco os gestores e professores de disciplinas variadas ou apenas de Língua Portuguesa e Matemática (MELO, 2015; NÓBREGA, 2016; SANTOS, 2016; LINDOSO, 2017; LIRA, 2018); ainda temos 1 (uma) pesquisa que foram elencados como seus sujeitos os gestores, professores (apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática) e estudantes (FURTADO, 2015); e, por fim, 1 (uma) pesquisa que trata da análise da fala apenas de professores que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (NASCIMENTO, 2015). Assim, conseguimos ter vários olhares acerca de uma mesma política educacional.

Os achados das pesquisas analisadas revelam, em sua maioria, que a política de avaliação do PMGP-PE funciona como um instrumento de regulação e precarização do trabalho docente, bem como a sua bonificação contribui para o processo de desvalorização, já que os valores recebidos como bonificação não são contabilizados para aposentadoria dos profissionais de educação (SILVA, 2013; FURTADO, 2015; MELO, 2015; NÓBREGA, 2016; LINDOSO, 2017; MOURA, 2017; CAVALCANTE, 2018; LIRA, 2018; MENDES, 2019; SANTOS, 2019). Os trabalhos analisados ainda consideram que as escolas em formato de tempo integral possuem estrutura física e técnica superior às demais; com isso, seus resultados se tornam melhores do que os das outras escolas, proporcionando uma intensificação da

desigualdade entre os estudantes das diferentes escolas da rede estadual de ensino (FURTADO, 2015; MELO, 2015; NASCIMENTO, 2015; NÓBREGA, 2016; SANTOS, 2016; LINDOSO, 2017; MOURA, 2017; CAVALCANTE, 2018; LIRA, 2018; MENDES, 2019).

Essa questão coloca ainda a precarização e a responsabilização para os gestores e professores das demais escolas, por ser considerado que, apesar das condições estruturais, esses profissionais devem atender anualmente à meta estabelecida; e caso não atinjam tais metas, eles são considerados incompetentes. Essa discussão sobre a desvalorização do trabalho docente está presente em vários trabalhos (MELO, 2015; NÓBREGA, 2016; LINDOSO, 2017; MOURA, 2017; CAVALCANTE, 2018; LIRA, 2018; MENDES, 2019; SANTOS, 2019), que demonstram que a falta de materiais adequados, de formação continuada e de tecnologia adequada impedem que um profissional tenha o mesmo desempenho que os docentes das escolas integrais, que contam com um aparato muito maior nos diferentes aspectos aqui levantados.

Em relação à política de avaliação, especificamente do PMGP-ME, os trabalhos analisados enfatizam que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por serem as avaliadas no SAEPE, têm mais atenção nas formações (que são específicas para as duas disciplinas), bem como um auxílio no contraturno escolar para os alunos que possuem dificuldades em tais disciplinas, além da promoção pela gestão de estratégias de outros professores para trabalharem conteúdos relacionados à Língua Portuguesa e à Matemática, a fim de ajudar no trabalho de treinamento para as avaliações externas, pensando sempre em atingir a meta para a aquisição da bonificação da escola (SILVA, 2013; FURTADO, 2015; MELO, 2015; NASCIMENTO, 2015; NOBREGA, 2016; SANTOS, 2016; LINDOSO, 2017; MOURA, 2017; CAVALCANTE, 2018; LIRA, 2018; MENDES, 2019).

A partir da análise destes trabalhos e considerando que já existe uma quantidade relevante de produções ao longo dos anos, conseguimos enriquecer o debate presente na nossa pesquisa, levando em conta o curto intervalo de tempo de implantação da política analisada, que aos poucos vai deixando sua juventude e passando para a fixação desse modelo gerencialista e neoliberal comum a outras políticas, já que esse programa possui 12 (doze) anos de existência e aplicação, sendo considerado um dos primeiros a serem implantados no Brasil.

Com isso, procuramos contribuir para esse debate tão necessário sobre as políticas educacionais de regulação do trabalho docente que atrelam a responsabilização e a bonificação como forma de atender aos interesses mercadológicos da educação, visando não apenas a uma determinada qualidade da educação, baseada em índices sintéticos, mas também à apropriação

dos conceitos de eficiência e eficácia por parte da gestão escolar e dos professores, num processo desumanizador e mecanicista da educação básica nos estados em que elas são implementadas. Por meio da análise das falas dos professores que não estão diretamente envolvidos nessa política de avaliação e bonificação, que focaliza os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, direcionamos o nosso olhar para aqueles até então colocados à margem das pesquisas, sem muito foco, os professores das demais disciplinas (História, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física, Geografia, Química, Física e Biologia). Acreditamos que seu local de fala pode contribuir muito com o debate atual e necessário sobre esse modelo de políticas regulatórias e meritocráticas, promovidas não apenas no nosso estado, mas que cada vez mais se espalha nos âmbitos estaduais ou municipais de todo o país.

Este trabalho está organizado em outros quatro capítulos. No capítulo dois, destacamos todos os procedimentos teórico-metodológicos que nos propomos a seguir para responder a nossa questão central de pesquisa e a nossos respectivos objetivos, bem como levantamos o contexto educacional de Pernambuco e da cidade de Caruaru, onde foi realizada a coleta dos dados empíricos. Já no terceiro capítulo, trataremos sobre a fundamentação teórica que embasou nossa pesquisa, incluindo as concepções de política pública, Estado, política educacional, política de avaliação de sistemas, juntamente com o nosso entendimento sobre os conceitos de responsabilização e bonificação. No capítulo quatro, tratamos especificamente do Programa que é o foco da nossa pesquisa, o PMGP-ME, com base nos documentos oficiais e nas informações do site da SEE. No quinto capítulo, trataremos as falas dos professores e suas impressões sobre a política do BDE, o processo de responsabilização docente e possíveis reformulações da presente política na rede estadual de ensino. Por fim, no capítulo seis, finalizamos nossa pesquisa com as considerações finais, respondendo ao nosso questionamento inicial e deixando possíveis questionamentos para próximas pesquisas.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos que escolhemos para responder à nossa questão inicial e alcançar os nossos objetivos específicos de analisar a política do Bônus de Desempenho Educacional em Pernambuco; estabelecer a relação entre a política do BDE e os processos de responsabilização docente; identificar a compreensão dos professores que não lecionam as disciplinas de Português e Matemática sobre a política do BDE e a responsabilização docente; e, por fim, conhecer as estratégias utilizadas pelos professores para alcançar o Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

Triviños (1987) nos ajuda a compreender a importância das pesquisas educacionais e destaca em seu estudo as que são realizadas em países do Terceiro Mundo, por considerar que estas têm um objetivo maior, o “de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 14). Seguindo essa afirmação, nós nos detemos não nos aspectos individuais dos sujeitos a serem pesquisados, mas em todo o contexto envolvendo o surgimento e a implantação do programa aqui em análise, inclusive os aspectos históricos e políticos.

2.1 A ABORDAGEM

Atualmente as pesquisas nas ciências humanas têm procurado se firmar ao longo da história, estabelecendo fronteiras entre as questões que a fundaram e os seus métodos e conceitos. Desde “[...] seu surgimento, as ciências humanas vêm se preocupando em nos ajudar a compreender as relações do homem consigo mesmo, com os outros e com a sociedade” (JAPIASSU, 2012, p. 75). Ao passo que elas vão ganhando espaço no campo científico, correm o risco de caírem no modelo de modernização que incentiva os pesquisadores a analisarem demandas do mercado, dando um cunho utilitarista a sua pesquisa, e não a pesquisarem o que realmente pode ser importante para os fenômenos da atual sociedade. Quando pesquisas fazem a vinculação das ciências humanas com o mercado, acabam demarcando uma crise que se instaura a partir de um processo de despolitização no qual governos e cidadãos são forçados a seguir as recomendações econômicas e financeiras do mercado. Mesmo assim, vários fatores relacionados ao contexto histórico (econômicos, sociais e psicológicos) fizeram com que as ciências humanas voltassem a se interessar pela “crise do elo social” (JAPIASSU, 2012, p. 115).

Nessa pesquisa, nós nos aproximamos da abordagem qualitativa, com a finalidade de realizar uma análise mais detalhada do objeto de estudo, não apenas o mero dado estatístico, tomando como base as contribuições teóricas trazidas e discutidas durante todo o trabalho.

Assim fizemos, por compreender que o estudo dos fenômenos humanos e sociais “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 269).

Os fenômenos sociais são aqui compreendidos como aqueles que envolvem o indivíduo em uma dada sociedade, reconhecendo que a sua autonomização cada vez mais crescente não significa a existência de menos sociedade, pois ele é plenamente social e a sociedade é o resultante das ações dos indivíduos inseridos nela. Japiassu (2012, p. 09) ainda afirma que “o advento do indivíduo não ocorreu por uma negação da sociedade, mas pela descoberta de uma nova maneira de construí-la”.

Concebemos a ideia que Japiassu (2012) nos apresenta, sobre a melhoria da condição humana pela aplicação dos conhecimentos elaborados pelas ciências humanas. Levamos em consideração os autores de ontem e os relacionamos com os novos de hoje, por entender que precisamos adotar uma atitude mais tolerante e eclética, já que um certo pluralismo está cada vez mais afirmando-se e disseminando-se nas pesquisas em toda parte (JAPIASSU, 2012).

A partir de tais reflexões, o presente trabalho está centrado no tipo de pesquisa exploratória e explicativa. Exploratória porque foi realizada sobre um tema já existente, proporcionando-nos um esclarecimento e compreensão acerca dele. De acordo com Gil (2008), “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar [uma] visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27). Para atender a tal característica, realizamos uma busca no banco de teses e dissertações de algumas universidades dentro e fora do estado de Pernambuco sobre a temática em questão e seus aspectos, a fim de contribuirmos com um novo viés para o objeto da pesquisa.

E por ser uma pesquisa explicativa, “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade” (GIL, 2008, p. 28). Com base nessas compreensões, desenvolvemos o nosso estudo aprofundando-nos na realidade do fenômeno pesquisado, para descrevê-lo e detalhá-lo. Assim, nossa pesquisa inclui etapas inter-relacionadas que abrangem levantamento bibliográfico e documental, além de coleta de dados primários através de entrevistas semiestruturadas, conforme detalharemos adiante.

2.2 A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA

O nosso campo de pesquisa foi selecionado a partir de alguns critérios, considerando ser uma das etapas de bastante relevância para uma pesquisa como a nossa. Dentre tais critérios, inicialmente delimitamos o tipo de escola, que deveria ser da rede estadual de ensino, tendo em vista que o PMGP-ME é executado apenas nas escolas públicas estaduais. Posteriormente, aproximamo-nos do local onde essas escolas foram selecionadas, sendo escolhida a cidade de Caruaru³. Assim, localizamos nessa cidade um total de 24 (vinte e quatro) escolas da rede estadual de ensino da educação básica, divididas em escolas regulares (13), de referência em ensino médio (8), educação especial (1), unidade prisional (1) e escola técnica (1), sendo que quantitativo de escolas escolhidas obedece a um critério a partir do tempo limite da pesquisa. De forma que, para dar conta de tal tarefa, delimitamos nosso campo de pesquisa em apenas 6 (seis) escolas: 3 (três) escolas da rede que atingiram a meta estabelecida e receberam o Bônus de Desempenho Educacional; e outras 3 (três) que não tenham atingido a meta e, conseqüentemente, não receberam o BDE.

Para selecionarmos as escolas, utilizamos um recorte geográfico da cidade e marco histórico, a parte da rodovia BR-101, em Pernambuco, que liga as três cidades do Polo Têxtil de Confecções do Agreste Pernambucano (Caruaru, Toritama e Santa Cruz do Capibaribe). É a partir da ligação dessas cidades, e ainda com o estado da Paraíba e Alagoas, que potencializa ainda mais as feiras e centros de compras dessas cidades, trazendo compradores de vários estados do país.

Em sua geografia, a cidade é composta atualmente por 32 bairros na área urbana, que apresentam diferentes contextos. Com a intenção de analisar e compreender diferentes realidades das comunidades escolares, selecionamos 6 (seis) bairros diferentes para compor o campo da pesquisa, a fim de explorarmos as possíveis limitações e potencialidades de cada escola e toda a sua comunidade. A seguir, apresentamos por meio do Quadro 02 os bairros escolhidos e as características preliminares que se enquadram na pesquisa.

³ Por ser a capital do polo têxtil do agreste pernambucano, ter o 4º maior índice populacional do estado e o maior índice de desenvolvimento humano (IDH) do interior 0,67 e ainda apresentar um IDEB acima da média do estado, 5,2 (Ens. Fund. Anos Iniciais) sobre 4,8 (Ens. Fund. Anos Iniciais), média de Pernambuco (IBGE, 2019).

Quadro 2 – Escolas selecionadas para a pesquisa em Caruaru

	A	B	C
Recebeu o Bônus	Boa Vista	Caiucá	Kennedy
Não recebeu o Bônus	Cedro	Salgado	Vassoural
Total	6 escolas	6 bairros	3 EREMs e 3 Escolas Regulares

Fonte: Construído pela autora.

2.3 OS SUJEITOS

Os sujeitos da nossa pesquisa são professores, cujas disciplinas não são foco do SAEPE, das escolas selecionadas os quais ministram aulas no ensino fundamental anos finais e/ou no ensino médio – dependendo de a escola ser uma EREM ou ensino regular. Partindo dessa compreensão, escolhemos entrevistar 1 (um) professor de cada área do conhecimento que não é avaliada no SAEPE⁴: Ciências Humanas e suas Tecnologias (com professores de História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (com professores de Química, Física e Biologia); e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (com professores de Inglês, Espanhol, Artes, Educação Física e Tecnologia da Informação).

Depois de delimitarmos o perfil dos sujeitos, convidamos todos a participar de forma voluntária da pesquisa, dentro do limite de no mínimo 3 (três) professores por escola selecionada, mas, caso outros professores quisessem participar da pesquisa e estivessem dentro das áreas do conhecimento delimitadas, seriam aceitos. Ao final da escolha dos sujeitos em cada escola, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que os sujeitos afirmassem a voluntariedade de participação e tivessem conhecimento sobre o objetivo da pesquisa. A nossa expectativa foi atendida acerca do total de sujeitos selecionados, tivemos 18 (dezoito) professores das diferentes escolas, conforme explicitamos no item anterior.

Nem os participantes nem o nome das escolas pertencentes a esta pesquisa foram identificados e, para diferenciar as escolas, foi utilizada a seguinte classificação: AS, BS e CS, para as escolas que receberam a bonificação; e AN, BN e CN, para as que não receberam o bônus, que foi modificada posteriormente a ida ao campo, onde coletamos mais informações

⁴ No SAEPE as disciplinas foco da avaliação são a de Língua Portuguesa e Matemática.

para caracterizar as escolas sem sua identificação explícita, que será explicitada mais à frente. Essa estratégia também foi aplicada aos professores, que foram nomeados através de identificadores numéricos atrelados aos identificadores de suas escolas.

2.4 A COLETA DE DADOS

Para atender aos objetivos propostos, depois de termos escolhido a abordagem, o enfoque, o campo e sujeitos para a pesquisa, esclarecemos os procedimentos metodológicos para o seu alcance. Com isso, iniciamos com o primeiro objetivo específico – analisar a política do Bônus de Desempenho Educacional em Pernambuco. Realizamos tal apreciação a partir da utilização da análise documental.

Com base em Lakatos e Marconi (2010), a investigação por meio de análise documental se estabelece como uma técnica bastante relevante na pesquisa qualitativa, pois é parte complementar das informações já obtidas por meio de outras técnicas de coleta de dados, trazendo novos aspectos para a questão investigativa. Partindo dessa concepção, fizemos uma análise dos documentos oficiais relativos ao programa e, em especial, suas estratégias para a materialização deste na rede estadual de ensino. Articuladamente, também foi necessário acessar os documentos normativos nacionais que amparam a política de educação no Brasil. Assim, nós nos debruçamos sobre os seguintes documentos: Decreto nº 32.000, de 08 de setembro de 2008, que dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional – BDE; a Lei nº 13.486, de 01 de julho de 2008, que institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, juntamente com as leis que a modificam, a Lei nº 13.938, de 04 de dezembro de 2009, a Lei nº 14.514, de 07 de dezembro de 2011, e a Lei nº 16.601 de 01 de julho de 2019; Nota Técnica da avaliação das escolas estaduais e o bônus de desempenho educacional – BDE; Diretrizes do Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco – Metas para Educação; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96; o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e a Constituição Federal do Brasil de 1988.

Para atender ao segundo, terceiro e quarto objetivos, escolhemos como instrumento de coleta de dados primários a entrevista semiestruturada. Para Minayo (2000, p. 106), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”.

As entrevistas foram realizadas depois de um primeiro contato de aproximação com as escolas selecionadas, a fim de nos apresentarmos à gestão de cada uma delas, o que fizemos

apresentando uma carta de intenção e identificando-nos como estudantes/pesquisadores. Após esse primeiro momento, entramos em contato de forma presencial, para marcarmos o dia e horário mais conveniente para os professores que estivessem dispostos voluntariamente, a participar da pesquisa. Inicialmente, demos a possibilidade de cada professor realizar a entrevista da forma como desejasse (presencial ou remotamente), com o intuito de acomodar a pesquisa ao atual modelo de ensino híbrido, implantado nas escolas estaduais devido à presente pandemia causada pela covid-19. Dessa forma, a entrevista poderia ser aplicada também através das seguintes plataformas: Google Meet, Zoom Meeting, Skype Meeting ou até por chamada de vídeo no WhatsApp. Mas conseguimos que todos os professores fossem entrevistados de forma presencial, nas suas respectivas escolas, no horário de sua escolha, sem atrapalhar suas atividades cotidianas em sala de aula.

Essa possibilidade de utilização de tais ferramentas se dá devido ao atual contexto pandêmico em que vivemos (Pandemia pelo Corona vírus – COVID-19) em que são indicadas medidas de distanciamento social e o contato físico entre as pessoas. Em muitas escolas as aulas estão sendo realizadas de forma remota, híbridas ou presencial com quantidade de alunos por turma reduzida para evitar o contágio pelo vírus, bem como a utilização de protocolos de biossegurança para impedir a contaminação dos alunos ou profissionais que atuam na escola, e também da não proliferação do vírus por pessoas assintomáticas.

Nas entrevistas, com a prévia autorização dos entrevistados, gravamos o áudio de todas as entrevistas, com a finalidade de fazermos uma análise minuciosa das respostas, por considerarmos de grande utilidade metodológica a retomada, quantas vezes fossem necessárias, aos registros originais e na íntegra das respostas a cada pergunta realizada.

2.5 A ANÁLISE DOS DADOS

Para o crivo das respostas, utilizamos a análise de conteúdo. Por se tratar de uma técnica de interpretação de dados, a análise de conteúdo permite que as mensagens emitidas pelos sujeitos sejam interpretadas de forma definida, sistemática, categórica e objetiva. Para o pesquisador, a análise de conteúdo é um meio pelo qual podem ser feitas inferências sobre diversos elementos da comunicação. Mas, para isso, Bardin (1977) esclarece que, como técnica de pesquisa, requer um domínio dos conceitos teóricos da pesquisa maior do que em outras técnicas. Sendo assim, destacamos que:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por

uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31)

Sendo assim, faremos uma análise dos dados coletados nas escolas já indicadas e discorreremos quais a perspectiva dos professores em relação à temática abordada. Segundo Bardin (1977), há três etapas básicas para a efetiva utilização da análise de conteúdo, são elas: a organização, a codificação e a categorização. Para a etapa da organização, construímos um quadro de análise, que consta os documentos analisados, separados pela relação com os objetivos específicos e questões norteadoras a fim de garantir uma leitura mais detalhada e extrair as partes mais pertinentes para a pesquisa.

Quadro 3 – Elementos analisados nos dados para cada objetivo específico

Objetivo específico	Critério analítico	Documentos analisados
Analisar a política do Bônus de Desempenho Educacional em Pernambuco.	Quais suas características? Quem são os beneficiados pelo bônus? Quais os critérios de recebimento? Quais fatores interferem para a nota da escola? Essa política está atrelada a uma política nacional?	Pernambuco (2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2009, 2011, 2019, 2020).
Estabelecer uma relação entre a política do Bônus de Desempenho Educacional e os processos de responsabilização docente.	Quais as consequências para as escolas que não ganham o bônus? Existe alguma penalidade? Existe alguma forma de classificação dos que ganham o bônus dos demais?	Pernambuco (2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2009, 2011, 2019, 2020); Furtado (2015); Silva (2013); Moura (2017); Cavalcante (2018); Melo (2015); Nascimento (2015); Nóbrega (2016); Santos (2016); Lindoso (2017); Lira (2018); Mendes (2019); Oliveira (2019); Santos (2019); dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com os professores nas escolas.
Identificar a compreensão dos professores que não lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sobre a política do Bônus de Desempenho Educacional e a responsabilização docente.	Eles conhecem essa política? Eles se sentem atingidos pela política? Suas disciplinas são afetadas de alguma forma?	Dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com os professores nas escolas.
Conhecer as estratégias utilizadas pelos professores que não lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para alcançar o Bônus de Desempenho Educacional.	Como isso acontece? Como ocorre a dinâmica da e na escola? Quais as influências internas e externas para a elaboração dessas estratégias? Qual o protagonismo desses professores nessas estratégias? O que acham dessas estratégias?	Dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com os professores nas escolas.

Fonte: Construído pela autora (2021).

Inicialmente, realizamos uma leitura flutuante dos documentos que tratam do programa institucional do estado de Pernambuco e seus desdobramentos, bem como dos textos que serviram de fundamento para compreender os elementos presentes em tal programa. De acordo com Bardin:

[...] esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos. (BARDIN, 1977, p. 96)

A partir das leituras e observações, selecionamos os documentos que mais se aproximam e que podem contribuir com o debate sobre a política de bonificação e responsabilização da educação pública estadual (PERNAMBUCO, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2009, 2011, 2019, 2020).

Já em relação ao material que foi construído através das entrevistas realizadas com os sujeitos já informados, realizamos uma categorização dos dados que será apresentada mediante às semelhanças e disparidades nas respostas dos entrevistados, a fim de facilitar a análise minuciosa de suas falas. Para Bardin (1997), o critério de categorização pode ser *semântico*, através de categorias temáticas, *sintático* quando apresenta verbos e adjetivos, *léxico*, quando é possível classificar as palavras através de seu sentido, e ainda *expressivo* quando podemos categorizar a fala como diversas perturbações da linguagem.

Tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 1977, p. 103).

Nós utilizamos o *tema* como *unidade de registro* para codificar tanto as partes dos textos analisados, quanto as entrevistas com os sujeitos. Nesse sentido, consideramos o tema “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.” (BARDIN, 1977, p. 105).

Definimos alguns temas para nos ajudar a codificar os textos analisados, sendo eles: *concepção de Estado, bonificação e responsabilização*. As demais temáticas serão definidas a partir dos achados do campo empírico, do qual poderão emergir outros temas relevantes para nossa pesquisa, sendo eles considerados como categorias não definidas *a priori*, de forma que

a análise pretendida vai implicar idas e vindas para que seja mais profunda e tenha como base a teoria que apresentamos no percurso do presente texto. Ainda assim, se for necessário, buscaremos outras fontes e teorias para justificar e complementar nossa análise.

Para finalizar nossa análise, construímos, de acordo com Bardin (1977), as categorias de análise. Utilizamos como critério a frequência e a ausência dos *temas* escolhidos, por considerar a recorrência das falas um fator importante para a discussão sobre a política analisada, e as ausências uma indicação nos documentos da falta de registro sobre o que foi emergido em campo; ou seja, algo que surge nas falas dos professores, mas que não aparece nos documentos oficiais da política estadual analisada. Assim, trabalharemos todos os documentos e entrevistas realizadas. As categorias criadas a partir dos dados empíricos foram: o que os professores pensam sobre a política do BDE; suas visões sobre a responsabilização docente; suas estratégias ligadas à gestão escolar; suas sugestões para uma reformulação da política do BDE; e, por fim, suas impressões sobre as consequências da pandemia de covid-19 na educação pública.

2.6 CONTEXTUALIZANDO O ESTADO DE PERNAMBUCO E A CIDADE DE CARUARU COMO CAMPO DE PESQUISA

Segundo o Censo de 2010, Pernambuco é a sétima unidade federativa mais populosa do país, com um total de 9.496.294 pessoas, com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,673. A sua população se distribui em sua maioria no meio urbano, mais especificamente 7.052.210 pessoas, tendo somente 1.744.238 no campo.

Possui área territorial de 98.068.021 km², com um total de 185 municípios e seus limites se dão com os estados da Paraíba (Norte), Ceará (Noroeste), Alagoas (Sudeste), Bahia (Sul) e Piauí (Oeste). O estado é banhado pelo Oceano Atlântico, o que contribui para ser um local com praias belíssimas e de riquezas naturais. Além disso, é responsável pela administração do arquipélago de Fernando de Noronha, que possui belezas naturais e reservas de proteção ambiental terrestre e marinha.

No que se refere aos aspectos educacionais, o estado possui em sua rede de ensino pública estadual 1.048 escolas distribuídas no campo e na cidade, que estão subdivididas em 16 Gerências Regionais de Educação (GRE), com um total de 408.039 de estudantes matriculados no ano de 2020 na rede estadual de ensino, sendo 146.385 no ensino fundamental (anos iniciais e finais) e 300.123 no ensino médio. Dessas escolas, 261 são de Referência em Ensino Médio (EREM), sendo 181 em regime de ensino integral (nos dois turnos) e 180 em regime semi-

integral (com aulas nos dois turnos apenas 3 dias na semana). A rede estadual de ensino possui ainda um total de 44 Escolas Técnicas Estaduais (ETE), que funcionam em regime integral (nos dois turnos). Ainda conta em sua rede com 06 escolas com ensino especial, 08 conveniadas, 15 em unidades prisionais, 149 com ensino indígena e 465 escolas de ensino regular (com apenas um turno).

Figura 1– Mapa de divisão das Gerências Regionais de Educação em Pernambuco



Fonte: Site da SEE-PE.

Na imagem acima, vemos a distribuição das 16 (dezesseis) Gerências Regionais distribuídas por todo o estado pernambucano. Abaixo, identificamos cada gerência, o local de sua sede, a quantidade de cidades que por ela é atendida e a quantidade de escolas da rede estadual que estão sob sua responsabilidade de gerenciamento, acompanhamento e suporte quando necessário.

Quadro 4 – Divisão das Gerências Regionais de Educação em Pernambuco

GRE	Sede	Quantidade de cidades atendidas	Quantidade de escolas
01- Recife Norte	Recife	Recife e Fernando de Noronha	76 escolas
02 - Recife Sul	Recife	Recife	84 escolas
03 - Metropolitana Norte	Recife	06 municípios	95 escolas
04 - Metropolitana Sul	Recife	06 municípios	95 escolas
05 - Mata Norte	Nazaré da Mata	17 municípios	62 escolas
06 - Mata Centro	Vitória de Santo Antão	17 municípios	39 escolas
07 - Mata Sul	Palmares	21 municípios	51 escolas
08 - Vale do Capibaribe	Limoeiro	16 municípios	37 escolas
09 - Agreste Centro Norte	Caruaru	16 municípios	63 escolas
10 - Agreste Meridional	Garanhuns	22 municípios	50 regulares e 03 indígenas

11 - Sertão do Moxotó-Ipanema	Arcoverde	16 municípios	55 regulares e 54 indígenas
12 - Sertão do Alto do Pajeú	Afogados da Ingazeira	17 municípios	42 escolas
13 - Sertão do Submédio São Francisco	Floresta	07 municípios	27 regulares e 68 indígenas
14 - Sertão do Médio São Francisco	Petrolina	07 municípios	66 regulares e 14 indígenas
15 - Sertão Central	Salgueiro	08 municípios	27 regulares e 10 indígenas
16 - Sertão do Araripe	Araripina	10 municípios	39 escolas

Fonte: Construído pela autora com dados da SEE-PE.

A GRE - Agreste Centro Norte está localizada na cidade de Caruaru e contempla os municípios de Agrestina, Altinho, Belo Jardim, Brejo da Madre de Deus, Cachoeirinha, Caruaru, Cupira, Ibirajuba, Jataúba, Panelas, Riacho das Almas, Santa Cruz do Capibaribe, São Caetano, Tacaimbó, Taquaritinga do Norte e Toritama, perfazendo um total de 16 cidades atendidas e 63 escolas da rede estadual de ensino (fundamental e/ou médio). Destas, 13 escolas são em regime integral; 12, semi-integral; 03 são escolas técnicas; 01, para educação especial; 01, em presídio; e 33 possuem regime regular.

Caruaru possui, dessas 63, 24 escolas da rede, sendo 04 em regime integral, 04 semi-integral e 01 técnica, ainda 01 dedicada à educação especial, 01 dentro do presídio da cidade em regime fechado e 13 escolas em regime regular de ensino. Vale ressaltar que nesta cidade o ensino fundamental anos iniciais é todo de responsabilidade do município, então as escolas da rede estadual de ensino se concentram em atender os alunos do ensino fundamental anos finais e ensino médio (integral, semi-integral, regular e técnico), juntamente com a modalidade EJA (fundamental e médio).

A cidade de Caruaru abrange uma área de 932 km². O município está dividido em quatro distritos jurídico-administrativos, são eles: Caruaru (sede), Carapotós, Gonçalves Ferreira e Lajedo do Cedro. Está localizado na mesorregião Agreste de Pernambuco e microrregião do Vale do Ipojuca e tem como acesso mais utilizado o rodoviário, por meio da BR-232 – Rodovia Luiz Gonzaga (Leste-Oeste); da BR-104 (Norte-Sul); da PE-095, que liga o município a Riacho das Almas, Cumarú, Passira e Limoeiro, e da PE-145 – Rodovia Wilson Campos, que o interliga a Brejo da Madre de Deus e Jataúba. As cidades com que faz limite são, ao norte, as cidades de Toritama, Taquaritinga do Norte, Vertentes e Frei Miguelinho; ao sul, Altinho e Agrestina; ao leste, Bezerros e Riacho das Almas; e a oeste, São Caetano e Brejo da Madre de Deus.

A cidade de Caruaru ainda teve a honra de ter sua feira reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil em 2006 pelo Iphan. A Feira de Caruaru é considerada uma das maiores do país, possuindo uma impressionante variedade de produtos comercializados, como frutas, verduras, cereais, carnes, raízes, chás, panelas, utensílios de barro e palha, roupas, calçados e muito mais. A sua variedade foi cantada na música de Luiz Gonzaga “Feira de Caruaru”, escrita pelo compositor Onildo Almeida (natural e morador da cidade). Foi a partir da feira da cidade que houve o desenvolvimento econômico, com os imigrantes de outras cidades e estados que chegaram para trabalhar e morar neste município. Ainda hoje, a feira movimentava economicamente a cidade, empregando de forma direta ou indireta milhares de trabalhadores, muitos moradores da cidade e outros que vêm das cidades circunvizinhas sabendo que as oportunidades de emprego formal ou informal são grandes.

Com uma população de 365.278 habitantes em 2020 e uma densidade demográfica de 342,07 hab/km², Caruaru caracteriza-se como a 4ª cidade mais populosa do estado de Pernambuco, ficando atrás apenas da capital pernambucana (Recife), Jaboatão dos Guararapes e Olinda. É a segunda colocada em quantidade de empresas e outras organizações atuantes economicamente em todo o estado (Recife, em primeiro lugar), o que posiciona Caruaru como destaque de desenvolvimento e crescimento econômico do estado, sendo ainda a 4ª em números de pessoas empregadas (ocupação formal e informal, permanece na mesma colocação). Em relação à remuneração salarial pela população, é a 5ª colocada no *ranking* dos dados obtidos pelo IBGE (2018 e 2020).

O cenário educacional do município é de êxito, de acordo com a SEE, levando em conta a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, que alcançou 94,9%, bem como as notas obtidas nos índices nacionais e estaduais (IDEB e IDEPE), que podem chegar a superar os índices alcançados na média geral de todo o estado de Pernambuco, como poderemos ver logo abaixo, nas tabelas comparativas entre os dados obtidos pelos órgãos responsáveis, no âmbito nacional e estadual, (INEP, 2020; PERNAMBUCO, 2020).

Tabela 1 – Comparativo das notas do IDEB entre a cidade de Caruaru e Pernambuco

IDEB Caruaru em 2019		IDEB Pernambuco em 2019	
Ensino Fundamental Anos Iniciais	5,5	Ensino Fundamental Anos Iniciais	4,8
Ensino Fundamental Anos Finais	4,8	Ensino Fundamental Anos Finais	4,5
Ensino Médio	5,1	Ensino Médio	4,4

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP de 2020.

Podemos observar que as notas alcançadas de Caruaru nas avaliações em larga escala de caráter nacional que vão compor o IDEB são, nas três etapas de ensino, superiores às médias alcançadas no estado. Tal constatação foi realizada no ano de 2019, por meio dos dados disponíveis no site do INEP. Esses dados nos permitiram observar o posicionamento do município nas avaliações e índices de caráter estadual, mais especificamente, se a sua elevação nos índices se manteve superior à média geral do estado. Para tal análise, construímos a tabela a seguir com os dados obtidos pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco, com as notas do IDEPE no ano de 2019 em todas as escolas da rede estadual de ensino. Assim, conseguimos realizar a composição das médias gerais do estado por modalidade de ensino e também separar as médias só da cidade de Caruaru.

Tabela 2 – Comparativo das notas do IDEPE entre a cidade de Caruaru e o estado de Pernambuco

IDEPE Caruaru em 2019		IDEPE Pernambuco em 2019	
Ensino Fundamental Anos Iniciais	-	Ensino Fundamental Anos Iniciais	6,1
Ensino Fundamental Anos Finais	4,5	Ensino Fundamental Anos Finais	4,7
Ensino Médio	4,9	Ensino Médio	4,7

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Pernambuco de 2020.

É perceptível que as notas do município são maiores em relação à média geral do estado na avaliação estadual referente ao ensino médio (+ 0,2), mas tal elevação não se mantém na modalidade do ensino fundamental anos finais; ao contrário, o município pontuou 0,2 a menos que o estado. Já com relação à nota do ensino fundamental anos iniciais, não foi possível realizar tal comparação, por não terem sido realizadas avaliações dessa modalidade no ano de 2019, não constando dados no sistema do SIEPE. Por isso, adicionamos apenas a média geral dos anos iniciais do estado na tabela, para apreciação.

Consideramos as informações apresentadas instigantes e propícias para uma análise mais detalhada do fenômeno da elevação dos índices, que há tempos norteia o conceito de qualidade da educação, ou melhor, a qualidade da aprendizagem da rede pública de ensino, seja na modalidade do ensino fundamental (anos iniciais e finais), seja no ensino médio.

Ainda ao analisar a trajetória da educação nas escolas da rede estadual de ensino no município, devemos salientar que, desde a implantação da política do PMGP-ME, em 2008, houve não só reformas nas áreas interna e externa (como a revitalização de quadras poliesportivas) das escolas já existentes no município como a construção de novas escolas.

Destas, destacam-se as de referência em ensino médio (integral e semi-integral), que antes não eram presentes na cidade, e a primeira escola técnica estadual da cidade.

Outro elemento que integra a nossa vontade de pesquisar na cidade aqui apresentada é que ela foi escolhida pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo “a ampliação do acesso e permanência na educação superior” (BRASIL, 2009 p.03). Com esse programa, foi possível a expansão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) a partir da construção do Campus Acadêmico do Agreste (CAA) em março de 2006, ofertando cursos de licenciatura e outras áreas de formação que contribuem para o desenvolvimento de toda a Região Agreste do estado, com cursos noturnos, os quais auxiliam estudantes que precisam trabalhar durante o dia. O Reuni adotou várias medidas para o crescimento do ensino superior público, e “[os] efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012” (BRASIL, 2009 p. 03).

No próximo capítulo, discorreremos sobre as teorias que nos auxiliaram na compreensão sobre a temática aqui estudada, bem como sobre as concepções dos processos de responsabilização docente e o uso da estratégia de bonificação para alcançar metas estabelecidas no Programa estudado e em outros âmbitos da sociedade neoliberal.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL, RESPONSABILIZAÇÃO E BONIFICAÇÃO

No presente capítulo, iremos discorrer sobre as bases teóricas que nos ajudaram a compreender a temática aqui estudada. Iniciaremos com a compreensão do que é a política pública, seus desdobramentos na política educacional, o papel do Estado e o que percebemos ao relacionar esses estudos com a formulação do Programa em questão. Levantaremos também teóricos que estudam o movimento de responsabilização na educação ao longo dos anos, juntamente com a estratégia de bonificação para alavancar os índices sintéticos estabelecidas pelo Programa, e não só isso, mas como uma dinâmica do modelo gerencial está adentrando cada vez mais a educação pública em nosso país.

3.1 COMPREENSÕES ACERCA DA POLÍTICA PÚBLICA

Inicialmente, para nos aproximar da nossa questão-problema, faz-se necessário um aprofundamento sobre a compreensão da política, de forma a contextualizar nosso objeto de estudo. Para isso, faremos um breve resgate dos principais conceitos de política pública, Estado, política educacional e política de avaliação de sistemas educacionais.

3.1.1 A política pública

Dentre as diversas possibilidades de situar o debate sobre a política optamos por apresentar, de início, o pensamento de Arendt (2006, p. 21) que afirma que “a política se baseia na pluralidade dos homens”. Partindo desse pensamento, vemos a política presente nas relações de tudo que está atrelado a grupos de pessoas. Para a autora, “o sentido da política é a liberdade” (ARENDR, 2006, p. 38), mostrando-nos que a liberdade só existe onde a condição plural do homem é respeitada. Dessa forma, a liberdade e a ação política estariam intimamente relacionadas, pois não é possível haver liberdade enclausurando-se em si mesmo e utilizando somente a capacidade de pensar e querer. Assim sendo, entendemos que as relações políticas sempre existiram, desde as mais antigas civilizações, com formatos diferentes e objetivos distintos.

Arendt (2006) levanta dados sobre a crise da humanidade e ressalta que nela está a resposta que vai impulsionar o homem para o ponto central de suas preocupações, no qual o homem acha que pode e deve modificar o mundo e remediá-lo. Isto é considerado política em seu sentido mais profundo “pois, no ponto central da política está sempre a preocupação com o mundo e não com o homem – e, na verdade, a preocupação com um mundo assim ou com um

mundo arranjado de outra maneira” (ARENDDT, 2006, p. 35). Podemos perceber que, sem a relação do homem com o mundo, a política vai perdendo seu sentido, principalmente quando o homem é um ser que precisa viver em sociedade (independentemente de como essa sociedade se estrutura). Isso porque o homem não foi feito para ser só, por isso cria instrumentos para regular sua vida em sociedade.

No que se refere aos fins da política, Bobbio (1998, p. 957) afirma que,

[os] fins que se pretende alcançar pela ação dos políticos são aqueles que, em cada situação, são considerados prioritários para o grupo (ou para a classe nele dominante) [...]. Isso quer dizer que a Política não tem fins perpetuamente estabelecidos, e muito menos um fim que os compreenda a todos e que possa ser considerado como o seu verdadeiro fim: os fins da Política são tantos quantas são as metas que um grupo organizado se propõe, de acordo com os tempos e circunstâncias.

Ampliando o debate e percebendo a política dentro de uma estrutura mais complexa, localizamos a política no interior do debate sobre Estado. Gruppi (1980, p. 07) conceitua o Estado como "o poder político que se exerce sobre um território e um conjunto demográfico (isto é, uma população, ou um povo); é o Estado a maior organização política que a humanidade conhece". O autor concebe que o Estado é o detentor do maior poder numa sociedade, sendo responsável pelo desenvolvimento econômico, pela segurança social e pela liberdade individual.

O autor ainda cita Maquiavel quando trata da compreensão do Estado moderno: “o Estado passa a ter suas próprias características, faz política, segue sua técnica e suas próprias leis” (GRUPPI, 1980, p. 10); dessa forma, percebe que a política presente no Estado se modifica a partir das pessoas que estão à frente do governo. Essa definição nos ajuda a compreender que o Estado é o principal formulador e responsável pela implementação de seus planos e metas, levando em consideração a sua concepção de bem-comum.

Nós nos aproximamos do conceito de Estado ampliado trazido por Gramsci (1976 apud AZEVEDO, 2013); para ele, o Estado é formado pela junção da sociedade política, na qual o poder é exercido predominantemente pela força, com a sociedade civil, quando esse poder é exercido pelo consentimento das ideologias de um mesmo grupo. Azevedo (2013, p. 36) nos ajuda a captar tal conceito quando destaca que:

[a] sociedade civil é composta por entidades tais como os partidos políticos, as igrejas, os sindicatos, as associações profissionais, as entidades de diversas naturezas, os meios de comunicação de massa, entre outras, tal como recentemente as organizações não governamentais (ONGs) e as organizações sociais.

Dessa forma, existem disputas entre os atores da sociedade com o objetivo de pressionar o Estado, a fim de que ele atenda às reivindicações, incluindo os diversos segmentos que lutam pelos seus direitos.

Quando vamos tratar de políticas públicas, temos clareza de que sua materialização representa o Estado em ação (AZEVEDO, 2013); ou seja, a relação entre a intervenção do Estado e seu rebatimento em ações que afetam diretamente a população de forma geral.

Segundo Hofling (2001, p. 31):

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

A autora continua nos explicando o que são as políticas sociais:

Se refere a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HOFLING, 2001, p. 31)

É nesse contexto que se inserem as políticas para a educação. Compreendemos que, quando estamos tratando de um programa que está sendo materializado no estado enquanto uma política pública relacionada à educação, estamos tentando identificar se realmente essa política pública está funcionando de acordo com os objetivos propostos. Com isso, podemos identificar elementos avaliativos que nos ajudem a lançar possíveis questões que precisam ser analisadas a fim de um aprofundamento sobre as contribuições do programa para o seu público-alvo; neste caso, os alunos do ensino básico.

Outro aspecto importante que não podemos deixar de levar em consideração ao analisarmos uma política está relacionado ao contexto histórico de atividades realizadas pelo Estado, a fim de perceber como se deu a evolução dos programas de ação pública. Através do que traz Muller e Surel (2002 apud ARAÚJO, 2011, p. 58), percebemos que “analisar a ação pública conduz, portanto, necessariamente a uma reflexão sobre as características evolutivas do espaço público e das dinâmicas de ação coletiva”. Assim, através dessas reflexões, não nos limitaremos a considerar apenas o modelo atual de política pública, utilizada para garantir ou suplementar alguma necessidade da população em geral.

Araújo (2011) ao analisar o debate sobre as políticas públicas na obra de Lindblom (1959) ressalta a existência de algumas variáveis que interferem na análise da política pública:

[...] com os estudos na área da política pública ao propor novas variáveis, como, por exemplo, relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, para serem incorporadas à formulação e à análise de políticas públicas. Para o autor, juntamente com as questões da racionalidade seria fundamental somar também o próprio papel das eleições, das burocracias, dos partidos políticos e por fim dos grupos de interesse. (ARAÚJO, 2011, p. 54)

Souza (2007) nos mostra elementos que podem ser seguidos para identificar a ação do Estado através da política: "responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz[?]" (SOUZA, 2007, p. 68). Mesmo apresentando uma visão funcionalista, podemos considerar que, quando essas questões são bem respondidas, podemos perceber a materialização de uma ação pública.

A partir das contribuições de Azevedo (2013, p. 38), vemos que “as políticas públicas constituem programas/projetos definidos e implementados com vistas a solucionar determinados problemas”; com isso, podemos fazer uma relação entre o programa que estamos analisando e este conceito, por se tratar de uma política educacional.

Ainda quando falamos do papel do Estado, é preciso esclarecer alguns conceitos, por isso trazemos as contribuições de Carnoy (2011, p. 23) para compreendermos o Estado liberal. O autor destaca que “[a] teoria do Estado liberal surgiu através de uma série de importantes mudanças. Elas refletem as lutas políticas que aconteceram à medida que o capitalismo inglês e francês se desenvolveu”. O autor ainda coloca que a ruptura entre o direito divino e o direito humano fez surgir um novo modelo de sociedade, na qual os poderes e o conhecimento não eram mais herdados, e sim adquiridos.

Para Locke (1955 apud Carnoy, 2011), no modelo de estado contratualista, os indivíduos devem entregar o seu poder natural a outra pessoa ou a um grupo de pessoas, representando o poder estatal, para garantir a proteção e segurança dos indivíduos, inclusive o direito à propriedade privada.

Outro conceito importante na discussão sobre Estado é o de Estado-nação, que, de acordo com Pereira (2017, p. 158), é “a forma de poder territorial que se impôs nas sociedades modernas a partir da revolução capitalista em substituição aos feudos e principalmente aos impérios antigos”. Faz parte ainda desse órgão o papel de evitar as concentrações de poder ou abuso do mercado e garantir bens necessários, tais como educação, saúde, segurança, entre outros (MORAES, 2004).

Quando pensamos ainda sobre o Estado liberal, trazemos as colocações de Gruppi (1980), que trata a indissociabilidade entre a propriedade e a liberdade como a essência do liberalismo. Percebemos, assim, a visão de que o individual é mais importante que o coletivo

ou social. O mesmo autor destaca outra característica do Estado liberal, o entendimento do Estado de Direito, no qual existem direitos que não podem ser colocados em discussão, os chamados *direitos naturais do indivíduo*, a exemplo o direito à propriedade privada.

As mudanças nas concepções e formas de atuação do Estado vão se estabelecendo ao longo do tempo pautadas pela reestruturação do capitalismo e pelas suas crises cíclicas, resultando em grandes discussões no século XX. No bojo da crise econômica dos anos de 1970, com base num discurso que apontava a ineficácia do Estado, o movimento de reformulação do Estado liberal se torna mais forte, propondo a minimização das ações estatais e o fortalecimento das ações do mercado. Surge então o Estado Neoliberal, resumido na filosofia de *menos Estado e mais mercado*. Azevedo nos explica melhor como ela funciona:

“Menos Estado e mais mercado” é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção da liberdade individual, tal como concebida no liberalismo clássico. [...] nesta acepção, o Estado de direito só pode ser responsável por medidas que se estabeleçam como normas gerenciais; caso contrário, produziria, necessariamente, uma discriminação arbitrária entre as pessoas. (AZEVEDO, 2001, p. 11)

Os defensores desse pensamento acreditam que, ao passo que o Estado interfere em vários aspectos da sociedade, ele pode conduzi-la para um regime totalitarista, ou ainda a um *caminho da servidão*⁵. Para que isso não ocorra há a defesa de que a intervenção do Estado seja mínima. Azevedo ainda destaca o significado dessa concepção:

Defensores do Estado Mínimo, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista. (AZEVEDO, 2001, p. 12)

Dardot e Laval (2016) também abordam o modelo neoliberal e debatem o liberalismo de ontem e o de hoje; ou seja, o neoliberalismo. Para eles, “a função do liberalismo no passado foi pôr um limite aos poderes dos reis. A função do liberalismo no futuro será limitar o poder de parlamentos submetidos à pressão impaciente das massas incultas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.46). Assim, percebe-se modificações na função do Estado e seu estreitamento, mas,

⁵ Nome que também é dado ao título do livro de Friedrich Hayek, em 1944, um economista e filósofo austríaco, naturalizado britânico que se tornou um defensor do liberalismo clássico a partir da sistematização do pensamento liberal para o contexto do século XX. Seu livro foi o vencedor do prêmio das Ciências Econômicas em Memória de Alfred Nobel em 1974, tornando-se uma obra de referência para o liberalismo clássico.

mesmo com tal compreensão, os autores ainda exemplificam a importância da intervenção do Estado no modelo neoliberal

A intervenção do Estado é indispensável, não apenas no plano legislativo, para fixar o direito de propriedade e contrato, mas também no plano administrativo, para instaurar nas relações sociais regras múltiplas necessárias ao funcionamento do mercado concorrencial e fazer com que sejam respeitadas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 58).

Os autores debatem que a configuração do Estado vai se tornando mais burocrática e menos ativa em determinadas áreas da sociedade (especialmente nas políticas sociais), para dar espaço às ferramentas de regulação pelo mercado; ou seja, ao relacionar o papel do Estado com as políticas públicas sociais, o pensamento neoliberal considera nefasto esse tipo de responsabilidade adquirida pelo Estado, por considerar que tais políticas levam ao inchamento da máquina governamental (AZEVEDO, 2001)

Com a ampliação do ideário neoliberal, busca-se a reformulação mais uma vez do modelo de Estado. Assim, o Estado vai assumindo uma faceta gerencial, pautando-se na busca pela eficiência e eficácia, baseando-se em metas e resultados, incorporando elementos da administração de empresas, portanto de racionalidade econômica aplicado a diferentes setores do estado, inclusive aos setores da educação.

Dardot e Laval (2016) expõem como esse modelo gerencial vem revelando um tipo de estado chamado de Estado regulador. Para eles, “[o] Estado ‘regulador’ é aquele que mantém com empresas, associações ou agências públicas que possuam certa autonomia de gestão relações contratuais para a realização de determinados objetivos.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284). É possível perceber a relação desse modelo de Estado com as recentes políticas educacionais presentes no Brasil, entre elas, as que utilizam a gestão empresarial como um modelo a ser seguido de eficiência com o objetivo de implantá-la no setor público, para oferecer um serviço de qualidade aos seus “consumidores”. Os autores destacam a relação desse novo modelo de Estado com as políticas públicas, afirmando que:

É essa hipótese que se encontra no princípio de todas as medidas que visam a “terceirizar” para o setor privado ora serviços públicos inteiros, ora segmentos de atividades, incrementar as relações de associação contratual com o setor privado (por exemplo, na forma de “parcerias público-privadas”) ou, ainda, criar vínculos sistemáticos de subcontratação entre administrações públicas e empresas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 283-284).

Esse movimento está presente nas políticas educacionais que fazem relação com organizações do terceiro setor e com empresas que se dizem preocupadas com a qualidade do

serviço público ofertado pelo estado. Assim, surgem parcerias que vão norteando a maneira como esses serviços são ofertados; entre eles, a educação oferecida pela escola pública, que possui agora processos gerenciais inspirados nos modelos da gestão empresarial. A política que nos propomos a analisar, o PMGP-ME, pode ser considerada um bom exemplo dessa nova forma de governar, já que possui o formato gerencialista desde a formulação até a sua implantação nas escolas da rede pública estadual.

No próximo tópico, apresentaremos as políticas educacionais, sua definição e como seu conceito vem tomando novos formatos a partir desse modelo do Estado gerencial, por meio do surgimento de mecanismos de avaliação e regulação das suas políticas públicas de cunho social, como a política educacional.

3.1.2 A política educacional

Para definir a política educacional, trazemos as contribuições de Hofling (2001, p. 31), que aponta “[...] a educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado”. Ao direcionar o nosso olhar para o Brasil, a política educacional tem sua base na instituição do direito à educação para todos os cidadãos, conforme o Artigo 205 da Constituição Federal promulgada em 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 109).

Percebe-se que está explícito que a educação é responsabilidade do Estado, que, a partir de sua ação, fará cumprir tal determinação. Azevedo, Coutinho e Oliveira (2013, p. 42) ainda nos alertam que a política educacional varia com o governo, devendo ser considerada parte da conjuntura política, e os espaços sociais de sua formulação, por isso que sempre estará “vinculada a determinado projeto de sociedade que é implantado em determinado período, por determinados governos”.

Analisar a construção de tais políticas mostra-nos que existem muito mais atribuições na educação pública do que o simples fato de escolarizar a população, podendo a educação ser voltada para determinadas categorias da sociedade e contribuir com a mudança social, ou apenas legitimar seus locais no mundo.

Quando olhamos para as políticas educacionais implementadas pelo Estado, vemos que elas vão além do fornecimento da educação básica para todos. Isso porque a Lei nº 9.394 de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfatiza no seu Art. 4º o “VIII – atendimento

ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1996, p. 09). Dessa forma, a responsabilização do fornecimento da educação pelo Estado deve ser complementada com políticas que contribuam com a saúde, o bem-estar e as condições mínimas de acesso à educação pública.

Azevedo (2013) chama atenção para as disputas no campo da educação, ou seja, para a formulação de políticas nessa área, que refletem as opções de diferentes atores e grandes lutas para pôr em prática determinadas concepções sobre educação.

O campo educacional brasileiro continua sendo hoje, como foi no passado, uma arena de disputas em que diferentes atores tratam de impor suas opções político-pedagógicas e suas categorias de percepção e interpretação. Estas disputas se observam tanto nos processos de formulação política como nas práticas de intervenção no cotidiano da gestão educacional, refletindo políticas diferenciadas sobre a condição humana, a cultural e a educação. (AZEVEDO, 2013, p. 43)

A autora supracitada ainda debate sobre a política educacional numa perspectiva neoliberal destacando que o vírus neoliberalizante não atinge na mesma proporção que as demais políticas sociais, porque, mesmo a educação sendo um dos setores pioneiros na intervenção estatal, ela é considerada e permitida pelo “Estado Guardião”. Ainda a autora elenca os limites que esse modelo de Estado coloca sobre o financiamento da educação e acredita que, quando ela é feita para o treinamento vocacional, não deve ser subsidiada pelos fundos públicos, já que essa educação poderá refletir em melhores salários (AZEVEDO, 2001).

Essa compreensão sobre os custos com o preparo profissional, na visão dos defensores do Estado neoliberal, é chamada de valorização do capital humano, que seria o investimento de tempo e dinheiro em sua própria educação, a fim de garantir o aperfeiçoamento profissional e a valorização de suas capacidades laborais. E isso deveria ser de plena responsabilidade do sujeito, porque, nessa visão, o seu custo financeiro não integra as responsabilidades do Estado.

Trazemos as contribuições de Frigotto (2010) para compreender como essas concepções influenciaram a reforma das políticas educacionais, que veem a educação como necessária para preparar o indivíduo para o mundo do trabalho. Esta concepção é pautada na ideia do “capital humano”, que concebe a educação como um fator importante para o desenvolvimento econômico, possibilitando a qualificação do indivíduo e aperfeiçoamento suas capacidades produtivas, configurando-se, assim, como uma “teoria de desenvolvimento” – “[...] como produtora da capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Percebe-se ainda que a crise que muitas vezes assola o sistema educacional na atualidade é interpretada pelos defensores desse modelo de gestão estatal como o resultado de um inchamento desnecessário com os gastos públicos em educação. Esses consideram que para a política educacional ser bem-sucedida, assim como qualquer outra política social, é preciso seguir as orientações e as leis que regem o mercado, ficando visível as orientações para uma educação pública pautada nas formulações da iniciativa privada.

Na esteira das orientações neoliberais, observamos que nas últimas décadas a política educacional vem assumindo novas formas de regulação, que já são adotadas em um nível global. Segundo Azevedo e Gomes (2009, p. 96), a regulação estatal tem “estreita articulação com as novas configurações assumidas pelo Estado no controle da vida social e econômica materializado pelas políticas públicas”. Esse conceito vem sendo aplicado em discursos e práticas governamentais, entre elas, as políticas de educação, com a justificativa de uma melhoria nos serviços públicos para a população e um amplo espaço para a livre escolha das pessoas que usufruem deles, para que elas possam escolher o serviço mais adequado.

Carvalho (2009, p. 1145) nos ajuda a compreender como essa nova configuração funciona apontando que “o Estado deve responder com maior rapidez e eficiência às constantes mutações do mercado global e às demandas sociais”, podendo flexibilizar a ação estatal através de uma reestruturação produtiva e ainda diversificando as fontes de financiamento para essas demandas. A autora ainda destaca as características desse modelo regulador assumido pelo Estado:

O Estado deixa de ser investidor e mantenedor, eximindo-se da responsabilidade direta de produzir e fornecer bens ou serviços e assumindo o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada. Pressupõem-se, portanto, que ele seja árbitro, não parte, pois sua intervenção consiste em redistribuir ou realocar recursos, em introduzir regras orientadas das relações entre os prestadores públicos e privados, em avaliar previamente necessidades e recursos disponíveis, em definir antecipadamente metas e posteriormente monitorar sua realização. Separa-se, assim, a função de governar e a de executar. (CARVALHO, 2009, p. 1148)

Percebe-se que esse modo de regulação estatal resulta em um novo modelo de gestão pública, o modelo gerencial, que no campo educacional caracteriza-se por novas formas e combinações de financiamento, fornecimento, regulação e controle, considerando, assim, que para a escola ser eficiente deve passar a ser gerida como empresa.

Para compreendermos esse novo modelo gerencial, precisamos discutir uma categoria fundante – a regulação. Barroso (2005, p. 727) destaca que o termo “regulação” está associado, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado

na condução das políticas públicas”. O autor ainda destaca que “a regulação enquanto ato de regular significa o modo como se ajusta a ação (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas.” (BARROSO, 2005, p. 727).

Esse autor também enfatiza que:

De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores. (BARROSO, 2005, p. 728)

A partir dessa concepção, podemos identificar ferramentas de regulação da educação pelo Estado, especificamente as políticas de avaliação dos sistemas educacionais, que vêm sendo analisadas na perspectiva da regulação, em sua articulação com outras estratégias, como é o caso da bonificação por desempenho, foco do nosso trabalho.

3.1.3 A política de avaliação de sistemas educacionais

A avaliação dos sistemas educacionais tomou novo fôlego e vem se ampliando globalmente a medida em que o Estado assume novas configurações de cunho regulador, tomando, inclusive, formulações que o intitulam de “Estado Avaliador”. Segundo Afonso (2009), esse movimento de ampliação iniciou-se na década de 1980 por parte dos governos neoconservadores e neoliberais, significando a ação do Estado adaptada a um “ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p. 49).

No contexto presente do “Estado Avaliador”, ele assume o objetivo de controlar, diminuindo, assim, o seu papel de executor e passando a ser o fiscalizador através das políticas de avaliação e dos exames nacionais, orientando-se pela lógica do mercado.

A partir da compreensão do que é o Estado Avaliador, é possível identificarmos avaliações externas em larga escala como ferramentas aplicadas nas escolas através de programas estaduais ou nacionais, visando a uma verificação da qualidade da educação. Aparentemente, esses mecanismos de controle do Estado com os serviços públicos são considerados positivos pelo fato de ser uma forma de apresentar à sociedade a qualidade do serviço ofertado a partir dos resultados dessas avaliações. Estas são conhecidas como *avaliação*

de sistema ou avaliação em larga escala, que “[...] refere-se à aferição padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito do sistema nacional ou dos sistemas estaduais de avaliação do ensino básico” (BARRETTO et. al, 2001, p. 51).

Os autores chamam nossa atenção para as formas de regulação que envolvem a expressa divulgação dos resultados das escolas. Uma das justificativas para as avaliações externas em larga escala na educação é justamente para que as famílias possam decidir qual escola é a melhor para o seu filho, não por uma base adequada de informações, mas apenas pelo ranqueamento destas escolas com base nas notas atribuídas em testes que são aplicados apenas em duas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática), entre escolas de diferentes condições estruturais e profissionais.

Saviani (2008) aponta as novas configurações que o Estado vem tomando como uma forma de garantir uma performance adequada aos novos padrões:

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. (SAVIANI, 2008, p. 439)

Com isso, o Estado se preocupa e busca de todas as formas resultados que respaldem cada vez mais as estratégias utilizadas como forma de transformar a educação em uma mercadoria, aproximando-se cada vez mais da lógica do mercado. Esse modelo gerencial, que orienta a política global nas últimas décadas, vem se consolidando no controle e na regulação das práticas pedagógicas no chão da escola, inclusive, dos processos de gestão escolar e do cotidiano das escolas.

Bonamino e Sousa (2012, p. 375) informam que há “uma tendência a utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso”. Percebemos que existe esse movimento de igualar os conhecimentos de todos os alunos em todas as escolas que serão avaliadas, mas isso desconsidera que a dimensão territorial e cultural é vasta no nosso país. Além disso, não são levadas em consideração as diferentes formas de desenvolvimento dos conteúdos e das condições estruturais e profissionais para alcançar o padrão exigido pelas avaliações.

Outra autora que também trata sobre a questão das avaliações em larga escala é Coelho (2008, p. 230):

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

As avaliações em larga escala geralmente se restringem a duas disciplinas do currículo escolar (Língua Portuguesa e Matemática), colocando-as como fundamentais para uma educação de qualidade. Esse movimento vem sendo amplamente criticado, porque leva a desvios no processo educativo, como o estreitamento curricular, por exemplo.

Bonamino e Sousa (2012) tecem considerações sobre três gerações de avaliação em larga escala no Brasil. A primeira geração “ênfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo” (BONAMINO; SOUSA, p. 375). Na segunda geração, as autoras destacam que:

Contemplam, além da divulgação dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais [...] as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade (BONAMINO; SOUSA, 2012 p. 375).

Por último, na terceira geração, as autoras delimitam que:

Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrências de responsabilização explícitas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas (BONAMINO; SOUSA, 2012 p. 375).

Esse tipo de avaliação vem tendo destaque dentro das políticas educacionais nos âmbitos nacional, estaduais e municipais como uma forma de prestar contas à sociedade e angariando cada vez mais adeptos. Bonamino e Sousa⁶ (2012) ainda chamam atenção para os pretensos objetivos dessas avaliações dentro de políticas e programas públicos, como a mensuração do desempenho a partir da divulgação de seus resultados, a fim de mostrar à sociedade o seu compromisso com o bom desempenho do setor educativo e promover a transparência e a responsabilização através dos resultados. Em consonância com Bonamino e Sousa (2012),

⁶ Bonamino e Sousa (2012) nos apontam que essa noção de responsabilização das políticas educacionais se alicerça na virada do século, a partir da instituição do Bônus Mérito, com o estado de São Paulo como o propulsor desse formato de responsabilização através do seu Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implantado em 1996. Neste período, já iniciava esse bônus atrelado aos resultados obtidos na avaliação estadual.

verificamos que o PMGP-ME caracteriza-se como uma política de terceira geração porque apresenta todos os elementos elencados pelas autoras: uma avaliação diagnóstica, o SAEPE; a divulgação dos resultados através do IDEPE; e a responsabilização dos sujeitos através do BDE.

Outro elemento presente nessa lógica é o ranqueamento das escolas de uma mesma rede, que, através da divulgação dos resultados, coloca diferentes realidades num mesmo patamar, considerando apenas as notas ou índices alcançados pela escola. Bonamino e Sousa (2012, p. 383) tratam que “os estudos sobre o tema no Brasil são ainda limitados e bastante recentes. Mesmo assim, eles colaboram para o entendimento sobre como escolas e secretarias de educação interpretam e articulam sobre as três gerações da avaliação em larga escala e o currículo escolar”, mostrando-nos que, mesmo vários anos depois do debate proposto pelas autoras, sua fala ainda é atual, pois ainda temos muito a discutir sobre tais temas para chegarmos a uma compreensão significativa sobre os argumentos contra e a favor de tais medidas e o quanto contribuem para a educação no país.

As autoras fazem uma análise do Estado e afirmam que, num momento de crise, a avaliação foi vista como uma estratégia útil para a gestão. Segundo elas, “[a] introdução da avaliação em larga escala na regulação da educação básica se deu no contexto de crise do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central e de restrições à sua atuação na área social, ligando-se ao movimento reformista” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 234). Esse movimento teve como parceria organismos internacionais no incentivo de modificações e estratégias inovadoras para a educação. Bonamino e Sousa (2012, p. 235) completam que:

A atuação de organismos internacionais como [...] UNESCO, e Banco Mundial sendo impulsionadores externos das reformas educacionais. [...] e tendo como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, foi lançado, para a década que se iniciava, na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990.

Essa lógica de responsabilização e premiação está presente em vários países que são apoiados por organizações internacionais para implementar ferramentas de melhoramento e controle da educação com o intuito de homogeneizar e padronizar o sistema de educação.

Atreladas às políticas educacionais de avaliação, residem as concepções de qualidade da educação, que estão em muitos programas e projetos educacionais como sinônimo de alcance das metas preestabelecidas. Mas esse conceito ainda está intrínseco em outros elementos, como nos alerta Bonamino e Sousa (2012, p. 247), quando dizem que “o construto ‘qualidade de ensino’ é retomado como estando associado à qualidade do professor, definida principalmente

pelas práticas pedagógicas, como mais relevantes que o nível de formação do professor ou a performance deste em exame de certificação”.

Ao falarmos de qualidade da educação, precisamos atentar que essa concepção vem exatamente do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), na Meta 7, que estabelece o fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhorias do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb em 2021: 6,0, anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 para os anos finais do Ensino Fundamental; e 5,2 para o Ensino Médio.

Dourado (2011), quando analisa a Meta 7, do PNE, enfatiza a centralidade dada ao Ideb pelo MEC, considerando-a uma garantia da qualidade da educação ou de uma aprendizagem. O autor realiza uma crítica a esse tipo de política educacional de caráter nacional centrado em exames e índices padronizados: “[um] Plano Nacional de Educação não deve se submeter a índices e exames, mas explicitar a política de avaliação e de qualidade adotada, a lógica do sistema que o compõe, etc.” (DOURADO, 2011, p. 45). Ainda destaca que algumas estratégias presentes na Meta 7, como a prestação de assistência técnica e financeira, a garantia do transporte escolar para estudantes do campo de forma gratuita e questões relativas às melhores condições de infraestrutura para as escolas, são importantes, mas outras estratégias são conflitantes, como é o caso da fixação de metas (DOURADO, 2011).

Podemos ainda considerar que existem vários desdobramentos dessas políticas atuais direcionadas para uma educação por resultados que não nos cabe aqui aprofundar, pois não é o foco de nossa pesquisa, mas, trouxemos como um elemento a ser levantado para uma breve reflexão. Além da bonificação dos professores e da responsabilização docente, foco do nosso estudo, há desdobramentos na atuação do professor em sala de aula, na responsabilização da gestão da escola, no papel da comunidade nos resultados da escola, entre outros componentes que geram um rico debate dentro das políticas de avaliação da educação pública.

Ainda sobre a qualidade da educação, Santos e Silva (2019) abordam como esse conceito vem se reconfigurando ao longo do tempo:

O conceito de qualidade inicialmente teve como foco a gestão (anos 1980) e depois assumiu uma posição mais voltada à aprendizagem do aluno (anos 1990), vinculando-se assim às avaliações de rendimento acadêmico, o que colocou a avaliação como ponto central na proposta de nova gestão e de novo papel do Estado e impulsionou grande parte dos países da América Latina e Caribe a criar os seus próprios sistemas nacionais de avaliação da qualidade da educação (SANTOS; SILVA, 2019, p. 82).

Percebemos que uma das funções mais explícitas da avaliação de sistemas, de acordo com as autoras, é medir a qualidade da educação e, para ser regulamentado, o conceito foi implementado a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação no seu último decênio, através dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com definições acerca das metas a serem atingidas e as estratégias a serem perseguidas (BRASIL, 2014).

Com isso, acreditamos ser cada vez mais necessária a análise dessas avaliações e seus resultados, podendo ser extraídas dessas análises considerações e respostas necessárias que contribuam com a sua reconfiguração, a fim de atender às necessidades de cada escola ou instituição escolar.

No próximo item, iremos trazer alguns conceitos que nos ajudaram a compreender a responsabilização docente, sua trajetória nas políticas educacionais, tanto as de cunho nacional quanto estaduais, como é o caso do PMGP-ME. Esperamos que a discussão desses conceitos nos ajude a analisar os elementos presentes na política pernambucana e os seus desdobramentos, sejam eles positivos ou não, que a implementação dessa política resultou para os decentes.

3.2 COMPREENSÕES SOBRE A RESPONSABILIZAÇÃO

O conceito de responsabilização pode ser compreendido como a tradução do termo *accountability*, mas, na sua conceituação original na língua inglesa, a responsabilização é apenas uma parte deste. Afonso (2009) define *accountability* a partir de três dimensões articuláveis, sendo elas: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. O autor critica o modelo pela sua forma autoritária de responsabilização.

O significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (AFONSO, 2012, p. 472).

Percebemos a partir das contribuições do autor que o conceito de responsabilização vem a partir do seu termo original *accountability*, que surge na crescente evolução do capitalismo, como uma ferramenta de controle e muitas vezes dita prestação de contas, e isso é justificado como uma tentativa de alcançar a eficiência e eficácia no ambiente administrativo e empresarial e nas instituições públicas. Quando tentamos conceituar a eficácia escolar, percebemos que esse conceito estima que uma escola é eficaz se consegue atingir o resultado definido pelo Estado e

esperado pela sociedade, de forma que, quando comparada a outras escolas com perfil semelhante, ou seja, infraestrutura e origem socioeconômica dos alunos, apresentaria uma agregação maior de conhecimento aos seus estudantes.

Ao direcionarmos o nosso olhar para as políticas de responsabilização na educação, percebe-se que:

[...] as políticas de *accountability* em educação, que contam já com um percurso relativamente longo em alguns países, têm sido, no entanto, marcadas, em muitos outros contextos, por oscilações mais ou menos acentuadas, a que não são indiferentes os regimes políticos, a natureza dos governos e os dinamismos emergentes das sociedades civis nacionais e transnacionais. Nestes processos não é de estranhar que surjam fragilidades em termos da construção e consolidação de uma cultura social e política democrática de *accountability*, sobretudo quando é ainda relativamente recente a transição para regimes onde a sociedade passou a exigir uma ampla concretização de direitos cívicos, políticos, sociais, econômicos e culturais. (AFONSO, 2010, p. 147)

Percebe-se que esse conceito de responsabilização é moldado pelas oscilações de cada país, seus governos e sua demanda social. Assim, não podemos afirmar que os processos de responsabilização são iguais em todos os lugares, mas eles possuem um fio condutor de estratégias a serem seguidas para atender a sua finalidade de responsabilizar sujeitos ou instituições.

Ao direcionar o nosso olhar para o Brasil, mais especificamente para a educação, o conceito de responsabilização aparece articulado ao uso das avaliações estandardizadas, como uma forma de cobrar o Estado por resultados melhores em seus serviços, estabelecendo metas e padrões considerados positivos ou de qualidade. Esse tipo de avaliação vem se tornando destaque dentro das políticas educacionais, nos âmbitos nacional, estaduais e municipais, como uma forma de prestar contas à sociedade, e tem conquistado cada vez mais adeptos desse formato de avaliação.

Bonamino e Sousa (2012) apontam que esse processo de responsabilização nas políticas educacionais alicerça-se na virada do século, a partir da instituição do Bônus Mérito, com o estado de São Paulo aparecendo como o propulsor desse formato de responsabilização através do seu Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) implantado em 1996. O autor ainda evidencia essas avaliações dentro de políticas e programas públicos como um meio de mensurar o desempenho, e a divulgação de seus resultados serviria para mostrar à sociedade o seu compromisso com o bom desempenho dessas políticas públicas e para promover a transparência e a responsabilização através dos resultados.

Esse modelo de responsabilização, como afirma Freitas (2018), vem sendo implantado nas escolas em que os processos educativos precisam ser “padronizados” e submetidos a um constante “controle”, tal como em uma “empresa”. Freitas (2018) destaca as consequências dessa visão da escola como empresa:

[...] as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. (FREITAS, 2018, p. 28-29)

Essas consequências a que a escola e toda a comunidade escolar estão sujeitas estão intrinsecamente ligadas a esse modelo que considera que a escola deve seguir a mesma lógica de uma empresa, para prestar um serviço de qualidade para a sociedade. A partir dessa visão empresarial para a educação, são implantadas através de políticas públicas educacionais estratégias que vão dar conta de modificar o cotidiano da escola, com a criação de “ferramentas de aferição e certificação de qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade às avaliações na mídia e condicionar recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas” (FREITAS, 2018, p. 34).

Tais medidas implementadas através de políticas públicas não consideram a educação em sua forma mais ampla, vendo-a apenas como uma empresa fornecedora de conteúdo (as disciplinas), que, para melhorar o seu desempenho, precisa apenas de uma nova estratégia de condução.

Essa visão simplista de uma educação baseada em um modelo de gestão empresarial, com o controle da educação por meio das avaliações em larga escala através dos resultados das escolas ou redes de ensino e ainda com premiações ou penalidades para a equipe escolar mostra a concepção neoliberal adentrando o serviço público. Freitas (2018, p. 37) alerta que essa concepção neoliberal pretende “tornar o professor (e a escola) o único responsável pela aprendizagem e, uma vez tendo identificado ‘o responsável’, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo”.

Através da fala do autor, podemos compreender o processo de responsabilização que está presente nas políticas educacionais, cujo discurso de melhoria da qualidade da educação está embasado em índices sintéticos obtidos através da avaliação dos estudantes em testes estandardizados, que, na maior parte das vezes, considera apenas duas disciplinas do currículo escolar (Língua Portuguesa e Matemática).

Ao analisarem essas estratégias de responsabilização, autores críticos discutem o termo *alinhamento*. Segundo Freitas (2018), a lógica esperada por essas políticas é que, definido o que as escolas devem ensinar, a aplicação dos testes de avaliação externa vai verificar se realmente a escola ensinou os estudantes; com isso, a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. De acordo com a reforma que embasa tais políticas, isso é denominado de *alinhamento*.

Percebe-se que o objetivo da escola, que antes era a educação e formação do estudante para a sociedade, agora gira em torno de metas. Considerando a existências dessas metas e das estratégias de responsabilização e ainda com o apoio da mídia para divulgar os seus resultados utilizando-se de *rankings*, criam-se pressões sobre toda a escola, principalmente sobre os gestores; por isso que as instituições recorrem cada vez mais a consultorias e empresas que prometem melhorar os seus resultados através de suas ferramentas, muitas delas em formato digital. Isso acaba introduzindo dentro da escola pública soluções privatizantes, reproduzindo toda a lógica empresarial e, conseqüentemente, fomentando pressões de forma verticalizada da gestão nos coordenadores, supervisores, professores e até estudantes.

Quando voltamos o nosso olhar para essas políticas de responsabilização no estado de Pernambuco, identificamos através da análise do PMGP-ME que o governo adotou um modelo de gestão gerencial para este programa com a intenção de mostrar à sociedade que é possível alcançar um padrão de qualidade diante dos demais estados do país, tendo em vista o péssimo resultado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2005, no qual o estado obteve a menor nota (2,4) no ensino fundamental II.

Santos, Andrade e Marques (2019, p. 14) localizaram na política educacional de Pernambuco:

[o] recrudescimento da responsabilização e regulação do trabalho escolar e do trabalho docente como marca que se evidencia na política educacional em Pernambuco [...] o Governo assume o modelo de gestão gerencial como lógica de ação do Estado. As ações práticas decorrentes desse *modus operandi* gestor focaliza o estabelecimento de metas e a cobrança de resultados, busca a intensificação do trabalho docente e instiga a competitividade entre docentes e escolas.

Percebemos que o modelo de gestão gerencial desenvolvido pelo estado resulta no processo de responsabilização dos professores, principalmente quando atrelado à divulgação dos resultados das avaliações próprias, assim como a gratificação através do BDE aos que são considerados competentes e obtiveram bons índices.

Freitas (2012, p. 383) identifica sistemas de responsabilização através de políticas

educacionais, destacando três elementos para a sua caracterização:

[...] testes para estudantes, a divulgação pública do desempenho da escola e a instituição de recompensas e sanções. Para ele, as recompensas e punições formam o caráter meritocrático desse sistema, mas não somente, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola consiste, em si mesma, em uma forma de recompensa ou sanção. Desse modo, “a meritocracia é uma categoria [...] que perpassa a responsabilização”.

Percebemos algumas aproximações do PMGP-ME com o modelo descrito por Freitas (2012): os estudantes são submetidos às provas do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), depois os resultados são divulgados através do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) e, por fim, é realizada a recompensa através do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) para as escolas que atingiram suas respectivas metas e as exigências para as que não conseguiram atingir.

Ainda no que se refere ao PMGP-ME, o programa é direcionado às escolas da rede estadual de ensino (ensino fundamental e médio). A partir da assinatura do Termo de Compromisso, a gestão da escola se compromete a buscar estratégias para alcançar as metas estabelecidas, assim como alimentar o sistema de informações da secretaria do estado, para compor os dados do Censo Escolar. Depois de assinado o termo, os estudantes desta escola são avaliados anualmente nas séries finais de cada ciclo (5º e 9º anos do fundamental e 3ª série do ensino médio) por meio da prova do SAEPE, que propõe questões relacionadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de identificar o nível de conhecimento dos alunos nessas competências curriculares (PERNAMBUCO, 2008a).

O resultado da avaliação do SAEPE juntamente com os dados do Censo Escolar compõe o IDEPE, que tem como estratégia servir de parâmetro para a educação na rede de ensino através da divulgação dos resultados de cada escola a partir de um ranqueamento, mostrando as escolas que tiveram um bom desempenho e as que não tiveram. Esse índice também é utilizado no momento da identificação de quais escolas conseguiram atingir as metas preestabelecidas anualmente, já que, para premiar os profissionais através do BDE, as escolas precisam atingir no mínimo 50% da meta. (PERNAMBUCO, 2008a, 2008b)

O BDE é regularizado pelo Decreto 32.000 de 2008, o qual define que “§ 3º O cálculo do Bônus a que se refere o art. 1º deste Decreto, devido a cada servidor, será feito considerando a média ponderada das metas alcançadas nas séries avaliadas na unidade escolar.” (PERNAMBUCO, 2008c, p. 03). Com isso, é possível observar que o pagamento só será realizado caso a escola consiga atingir a sua meta, que é obtida a partir das avaliações do SAEPE juntamente com o fluxo escolar, compondo ao final a nota do IDEPE.

Lira e Marques (2019, p. 38) trazem que “[a] decisão de consolidar o BDE como aspecto estruturante da política de responsabilização educacional se apresenta como instrumento indutivo da perspectiva de resultados posta em circulação”. Os autores discorrem a partir de pesquisas realizadas na rede de ensino pernambucana e identificam que os profissionais da educação modificam sua dinâmica na escola, principalmente dentro da sala de aula, com o intuito de garantir o recebimento da bonificação no final do ano. Os autores ainda enfatizam que “o BDE, ao se constituir como estratégia de reforço do modelo de gestão focado em resultados, provocou mudanças nos processos educativos e no trabalho docente na rede de ensino.” (LIRA; MARQUES, 2019, p. 39). Isso evidencia o modelo de responsabilização, que estimula a competitividade dentro das escolas e entre elas e modifica a rotina a fim de alcançar o bônus, desconsiderando muitas vezes outros elementos fundamentais e estruturantes da educação para focar nas avaliações externas.

Freitas (2014, p. 1099) mostra, com base em estudos internacionais, que “os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos”. A necessidade de encontrar culpados e as pressões superiores levam gestores a culpar professores, que, conseqüentemente, culpam os estudantes e pais. Segundo o autor supracitado, “[no] meio de tal deterioração nas relações, emerge a fraude. Alunos são estimulados a procurar outra escola; outros são ‘escondidos’ nos dias de prova; professores são estimulados a mudar de escola, pois ‘estão derrubando as médias e o bônus da escola’ etc.” (FREITAS, 2014, p. 1099). Todos os elementos descritos por Freitas (2014) são apresentados também pelas recentes pesquisas relacionadas às políticas de bonificação de Pernambuco. Esperamos que a partir deste estudo ampliemos o debate sobre os processos de responsabilização atrelados ao ganho do bônus pelos professores, especificamente aqueles professores que não fazem parte da avaliação no estado.

3.3 COMPREENSÕES SOBRE A BONIFICAÇÃO

A implementação de ferramentas de controle sobre a educação pública, visando a uma melhor qualidade pelo serviço prestado, não é tão recente. Observamos mudanças ocorridas na educação pública a partir das reformas administrativas do Estado desde meados dos anos de 1990, gerando a criação de políticas públicas mais intervencionistas, com influências por parte de entidades empresariais ou do terceiro setor.

Essa reforma colocou em evidência a gestão da coisa pública, com foco na eficácia e eficiência, seguindo preceitos e instrumentos da gestão empresarial no setor público, podemos

citar a estratégia de bonificação como exemplo. De acordo com Oliveira (2010, p. 419), “a estratégia do bônus é definida como a prática, por parte dos empregadores, de procurar fazer com que os empregados trabalhem mais e melhor usando como incentivo a concessão de vantagens monetárias adicionais ao salário, condicionadas ao aumento da produtividade”. Podemos visualizar tais procedimentos quando vamos ao supermercado, lojas de conveniências, comércios e até postos de gasolina, onde encontramos a tão comemorada foto do funcionário do mês (aquele funcionário que se destacou entre os demais, seja na venda de produtos e serviços, seja na produção de um produto concreto no seu processo produtivo inicial). Esses funcionários são instigados a cumprir metas e a competir entre os colegas de trabalho, e aquele que consegue atingir tais metas recebe uma bonificação, que pode ser prêmios ou valores acrescidos ao salário no final do mês.

Esse modelo de incentivo aos melhores resultados dos trabalhadores era apenas aplicado na esfera privada, mas agora entra também na esfera pública. Podemos dizer que esse movimento está atrelado aos elementos da Nova Gestão Pública (NGP). Segundo Marques, Mendes e Maranhão (2019, p. 352):

Nova Gestão Pública pode ser definida como um programa de reforma do setor público [...] não adota a perspectiva de retirada do Estado para ampliação capitalista, mas de sua reconstrução. Assim passa-se da ideia de “Estado Mínimo” para a de “Estado Melhor”, que também seria uma esfera regida pelas regras da concorrência e submetida às exigências de eficácia semelhantes às da empresa privada.

As autoras apontam para a aproximação com o modelo empresarial, que é considerado superior à gestão pública; inclusive, a NGP é aplicável não apenas na área da educação, mas em todas as áreas de responsabilidade do Estado. Elas também trazem que os defensores da NGP indicam que esse modelo “adota, portanto, a lógica do setor privado, que deve ser referência para o público, tornando o modelo empresarial universalmente válido para pensar a ação pública e social” (MARQUES; MENDES; MARANHÃO, 2019, p. 352). Podemos observar estratégias desse modelo de gestão presentes na política estadual em Pernambuco, considerando algumas de suas características: “[...] transparência e responsabilização; descentralização na execução de serviços públicos; [...]; controle dos resultados; [e] novas formas de controle [...]” (MARQUES, MENDES e MARANHÃO, 2019, p. 352).

Elementos vinculados à gestão gerencial estão presentes na política analisada no presente trabalho, são elas: a presença das avaliações em larga escala em toda a rede estadual de ensino – o SAEPE; depois, o controle do fluxo escolar através do sistema eletrônico utilizado por todas as escolas e seus docentes – o SIEPE; a implantação do Termo de

Compromisso aos gestores escolares, comprometendo-se a cumprirem as metas e o fluxo dos dados colocados na plataforma digital do SIEPE; a divulgação dos resultados obtidos por cada escola da rede, através de um *ranking* público; e a responsabilização, que fica a cargo da premiação das escolas melhores colocadas no *ranking*, já as escolas com notas mais inferiores recebem penalidades, que pode ser o não recebimento do bônus, transferências de docentes para demais escolas, entre outras já mencionadas no capítulo anterior.

A premiação que existe na política estadual de Pernambuco é intitulada de Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que é pago às escolas que alcançaram suas metas estabelecidas anualmente como uma estratégia de incentivo financeiro para o melhor desempenho dos profissionais da educação e toda a escola, na busca de melhores resultados e desempenho para a comunidade.

3.3.1 O Bônus de Desempenho Educacional

O BDE é uma estratégia para que as escolas consigam atingir as metas propostas pelo programa, configurando-se como uma política de bonificação, com suas particularidades, que forma um incentivo financeiro para os funcionários das escolas, sendo regulamentado a partir da publicação do Decreto nº 32.000 de 08/2008.

O Bônus de Desempenho Educacional – BDE corresponde a uma premiação por resultados concedida aos servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, em função do seu desempenho no processo educacional, de acordo com as metas e condições estabelecidas neste Decreto (PERNAMBUCO, 2008c, p. 01).

Esse pagamento é realizado através das recomendações do Decreto já mencionado, que diz “§ 3º O cálculo do Bônus a que se refere o art. 1º deste Decreto, devido a cada servidor, será feito considerando a média ponderada das metas alcançadas nas séries avaliadas na unidade escolar” (PERNAMBUCO, 2008d, p. 03). É possível observar que o pagamento só será realizado caso a escola consiga atingir a sua meta que é obtida a partir das avaliações do SAEPE juntamente com o fluxo escolar, compondo ao final a nota do IDEPE.

O referido Decreto especifica a metodologia e as disciplinas que serão objeto de avaliação do SAEPE: “§ 1º O SAEPE utiliza a metodologia e escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e avalia o desempenho dos estudantes em leitura e matemática, na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio.” (PERNAMBUCO, 2008d, p. 03). Aqui, percebemos que apenas duas disciplinas são levadas em consideração no momento de medir a proficiência dos estudantes da rede estadual de ensino.

Nascimento (2015) ressalta que, na construção de tal política de bonificação, os professores não foram ouvidos; com isso, surgiram várias dúvidas de como funcionaria o programa e sua tão esperada premiação. Assim, muitos foram surpreendidos ao ver que nem todos iriam receber o bônus:

A criação do BDE não teve a participação dos professores. No primeiro ano da sua publicação, havia uma hipótese, por parte dos docentes, de que todos os profissionais da educação iriam receber. Ou seja, não havia clareza sobre o formato dessa política. Apenas após a primeira divulgação dos primeiros resultados, que saiu em 2009, foi que os professores tiveram ciência do que representava o bônus. (NASCIMENTO, 2015, p. 58)

Percebemos que esta política surge para conquistar os professores. Isso porque ao ser divulgada a premiação no final do ano letivo, oferecida para todos os profissionais de educação a partir das configurações presentes no programa, o chamado 14º salário era muito esperado pelos profissionais da educação, sejam eles docentes ou equipe gestora.

Ainda no respectivo decreto do BDE, foi estabelecido o valor que seria pago, não apenas aos professores, mas aos servidores que estivessem lotados na mesma escola com, no mínimo, seis meses, estimulando os professores e toda a comunidade a contribuir para um melhor desempenho dos alunos nas avaliações, ao ponto de atingirem a meta estabelecida, considerando a proporcionalidade para o seu pagamento. O Art. 5 do mesmo decreto traz que “[o] Bônus será devido a partir da realização de 50% (cinquenta por cento) das metas estabelecidas, com valor proporcional ao percentual realizado da meta, até atingir o valor máximo de 100% (cem por cento)” (PERNAMBUCO, 2008d, p. 02).

Podemos verificar que as escolas que atingem a partir de 50% da meta também recebem proporcionalmente uma bonificação, fazendo jus ao bônus não apenas as escolas que alcançarem de forma integral sua meta. Isso faz com que os professores e toda a escola se mobilizem para alcançar a meta estabelecida, mesmo que não cheguem ao valor total.

Algumas modificações ocorreram ao longo dos anos na lei que institui o BDE. Na Lei 13.486 de 01 de julho de 2008, está a inclusão das Gerências Regionais de Educação⁷ (GRE)

⁷ Conforme definição do Decreto nº 40.599, de 03 de abril de 2014, a Gerência Regional de Educação é um órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Educação que por competência deve exercer, em nível regional: as ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino; promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição, com ênfase na melhoria da gestão da rede e da qualidade da aprendizagem do aluno; orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais; promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; coordenar o processo de organização do atendimento escolar, de apoio ao aluno e à rede física; aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição; planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das

na premiação: “o BDE, correspondente a uma premiação por resultados, destinado aos servidores lotados e em exercício nas Gerências Regionais de Educação e nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino [...]” (PERNAMBUCO, 2009, p. 01). Essa foi a primeira modificação. Depois de dois anos, em 2011, houve mais alteração; dessa vez, a inclusão de mais dois critérios para o recebimento da bonificação:

IV - O cumprimento, pelo professor, do conteúdo curricular correspondente a cada bimestre, de acordo com as matrizes curriculares, as modalidades e níveis de ensino, a ser aferido a partir de registro informatizado - SIEPE;

V - o cumprimento, pelo professor, de 100% (cem por cento) das aulas previstas no ano letivo, de acordo com as matrizes curriculares, as modalidades e níveis de ensino a ser aferido a partir de sistema de frequência informatizado. (PERNAMBUCO, 2011)

Com esses novos itens, os profissionais da educação poderiam ainda ter um acréscimo nos valores de suas bonificações se cumprissem os itens 4 e 5 da respectiva lei, conforme explicitado a seguir:

O valor do BDE a ser pago a cada servidor será acrescido de 20% (vinte por cento) na hipótese de cumprimento do disposto no inciso IV do art. 2º, e de mais 20% (vinte por cento) para o caso de cumprimento do inciso V do art. 2º, totalizando 40% (quarenta por cento) de acréscimo sobre o valor calculado com base nos incisos do § 2º. (AC) (PERNAMBUCO, 2011).

Percebe-se que cada vez mais são utilizadas estratégias, principalmente de ordem financeira, para fazer com que os profissionais das escolas se empenhem para alcançar as metas estipuladas para sua escola. Inclusive, podemos considerar que essas estratégias são cada vez mais invasivas dentro da sala de aula, forçando o professor a cumpri-las e mesmo que não sejam consideradas as variantes existentes, principalmente quando se trata do cumprimento do currículo escolar, já que nem todas as turmas são iguais e nem sempre seguem um mesmo ritmo de aprendizado, devido à pluralidade existente dentro de uma mesma sala de aula.

Oliveira (2010) apresenta três pressupostos que são utilizados como justificativas para a implementação do bônus nos moldes do BDE. O primeiro pressuposto parte de concepções da administração clássica, na qual o trabalho seria uma atividade penosa e com isso não haveria nenhum prazer em exercê-lo, apenas a remuneração no final de cada período trabalhado motivaria os funcionários a atenderem às demandas do trabalho.

suas atividades; organizar o funcionamento da inspeção escolar no âmbito da sua jurisdição; coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição.

O mesmo autor ressalta que “na medida em que proporciona algum grau de satisfação intrínseca, uma atividade, exercida profissionalmente, como trabalho, não é puramente penosa” (OLIVEIRA, 2010, p. 423). Com esse argumento, relacionamos o trabalho de professor, o qual muitos chamam de vocação; outros, associam com amor pelo próximo e até mesmo preocupação com as sociedades futuras, por isso acreditam que os professores têm papel fundamental, juntamente com toda a escola, na construção e moldagem dos novos cidadãos. Esse tipo de profissional não está trabalhando de forma penosa ou apenas para ganhar um salário no final do mês, pois vê sentido e prazer em sua atividade laboral.

O segundo pressuposto apresentado por Oliveira (2010) faz uma comparação entre o objetivo primordial do empresário, que é maximizar seu lucro, com o do trabalhador, que seria maximizar seus ganhos salariais. Dessa forma, o trabalhador estaria disposto a trabalhar mais para ganhar mais. Oliveira (2010, p. 424) ainda fala sobre o que os professores almejam na atualidade:

Nos dias de hoje, o que almejam os professores cuja mentalidade ainda não foi colonizada pelo sistema não é propriamente “ganhar o necessário para viverem do modo que estão habituados”, mas sim ganhar um salário suficiente para que possam levar uma vida digna, condizente com suas responsabilidades – além, naturalmente, de boas condições de trabalho, reconhecimento social etc. É disso que o professor precisa, não de bônus.

Por fim, o terceiro pressuposto levanta a bandeira de que a recompensa monetária seria a única forma de incentivo aos trabalhadores. Para responder a tal pressuposto, Oliveira (2010) retoma a resposta ao primeiro, afirmando que se existem atividades que podem ser realizadas como lazer, sem nenhum tipo de remuneração, elas também podem ser realizadas de maneira formal, garantindo ao trabalhador o mesmo sentimento de satisfação. Então, o bônus não seria uma forma de incentivar, pois o prazer de exercer tal atividade bem-feita, a sua paixão intelectual, o reconhecimento dos seus colegas ou alunos, o gosto por pertencer a uma instituição, orgulhar-se dela e contribuir para seu fortalecimento e para o bem de todos, isso, sim, motivaria os profissionais da educação.

Oliveira (2010) ainda acrescenta de modo mais simplificado seu argumento contra o terceiro pressuposto, aliado às recomendações institucionais para a função do professor:

Dito de um modo simplificado, isso significa que a formação para a cidadania só pode ser realizada pelo exemplo. E como poderá o professor ‘idiota’, aquele cuja única motivação é a do autointeresse monetário, dar esse exemplo? Podemos concluir então que o terceiro pressuposto da estratégia dos bônus implica, senão um absurdo no sentido lógico, algo de inadmissível a saber, uma concepção da docência em completa contradição com princípios

solidamente ancorados na legislação e no pensamento pedagógico em nosso país. Não seria despropositada, portanto, a afirmação de que é inconstitucional o emprego da estratégia dos bônus na administração do trabalho docente. (OLIVEIRA, 2010, p. 428)

Percebemos que esse tipo de estratégia financeira, utilizada para melhorar o desempenho nas atividades exercidas pelos docentes, são criticadas por vários motivos, que posteriormente destacaremos.

Acreditamos que as críticas e insatisfação por parte dos professores e gestores, bem como os resultados obtidos nas avaliações pela rede estadual de ensino, influenciaram as mudanças na lei do bônus em Pernambuco. A alteração mais recente foi promulgada em 2019, com a revogação dos itens VI e V do art. 2 da Lei nº 14.514, de 07 de dezembro de 2011, tratadas aqui anteriormente, e a alteração do art. 2 item I para “o desempenho e participação dos estudantes a serem aferidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE, sendo considerados também os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB nos anos em que for aplicado” (PERNAMBUCO, 2019).

Com essa modificação, para o recebimento do bônus, não será levado em consideração apenas o desempenho dos estudantes na avaliação do SAEPE, mas também suas notas na avaliação nacional (SAEB), que acontece bianualmente. Indicando, como já havíamos comentado, uma inclusão de ferramentas e estratégias para o controle e obtenção de melhores notas nas avaliações, seja com o BDE, seja com ferramentas de responsabilização e sanções.

No próximo capítulo, levantamos o que trazem os documentos oficiais que regem o Programa e as legislações que foram acrescentadas posteriormente para incrementar a política de bonificação e responsabilização no estado de Pernambuco, a fim de compreender como o PMGP-ME está estruturado e quais objetivos ele intenta alcançar para a educação. Com isso, teremos caracterizado o que pode ser visto ou não nas escolas que utilizaremos como campo de pesquisa.

4 COMPREENDENDO O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA DE PERNAMBUCO – METAS PARA EDUCAÇÃO (PMGP-ME)

Para compreendermos melhor o programa que estamos analisando, precisamos observar a conjuntura em que se deu a sua implementação no estado, juntamente com a sua relação com o capital. É importante salientar que o debate em torno da educação teve uma nova roupagem a partir de 1990.

Tendo como referência a Teoria do Capital Humano (TCH), que surge anterior a isso, defendia-se que a educação escolar poderia influenciar o sistema econômico-produtivo do país. Segundo Silva (2013, p. 92), a Teoria do Capital Humano “[...] foi retomada como pressuposto para justificar a necessidade de reformar a educação tendo em vista uma suposta relação direta entre educação e desenvolvimento econômico”. Além disso, foi também a partir de 1990 que os movimentos de reforma da educação surgiram e tinham como objetivo implantar nas instituições públicas a lógica de um gerenciamento privado, utilizando como argumento a melhoria da qualidade da educação pública do país.

Dando continuidade ao processo de aproximação entre a influência do pensamento empresarial e a educação do estado, no ano de 2008⁸, o governador de Pernambuco na época, Eduardo Campos, implementou o programa de modernização da gestão. Com isso, ele propôs fixar uma avaliação anual para todas as escolas da rede estadual com o intuito de melhorar o IDEB do estado. Para isso organizou e criou o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME) e outras ferramentas que iriam contribuir para a qualidade da educação, tornando-o uma política de Estado, para que, mesmo com as mudanças na gestão estadual, o programa não deixasse de existir.

A justificativa para a implantação do programa foi apresentada pelo então governador Eduardo Campos, que utilizou a situação econômica e educacional do estado, trazendo também as suas motivações para a implantação de tal política educacional:

Este cenário [de crescimento econômico] só aumenta a nossa responsabilidade. É fundamental que o Estado esteja preparado para receber estas conquistas, potencializando as oportunidades que vão elevar a qualidade de vida dos pernambucanos com mais empregos e geração de renda. É consenso entre todas as esferas de Governo que não há desenvolvimento econômico sem que seja priorizada a educação. (CAMPOS *apud* PERNAMBUCO, 2008a, p. 03)

⁸ Esse movimento iniciou nos governos de Jarbas Vasconcelos (1999-2006).

Depois da carta introdutória no programa, apresentada pelo governador, temos a fala do Danilo Cabral, Secretário da Educação na época, no sentido de reforçar a importância do que foi dito anteriormente pelo governador do estado, que afirmou que “essas ações constituem uma via de mão dupla” (CABRAL apud PERNAMBUCO, 2008a, p. 5), mostrando-nos que o estado estava investindo em estrutura física e material escolar, numa forma de contribuir com a elevação da qualidade da educação e, por isso, deveria cobrar a partir das recomendações estipuladas para cada escola, com o objetivo de alcançar a qualidade da educação tão almejada. Por fim, o então Secretário pede para que todos contribuam com o programa: pais, professores, estudantes e sociedade civil.

O PMGP-ME traz uma visão ambiciosa para o estado quando diz que pretende “tornar-se referência em educação de qualidade até 2011” – com base nas notas das avaliações até o presente momento, isso não se concretizou. Além disso, apresenta enquanto missão “assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 08). Destacamos que, no documento norteador do programa, é dado destaque para a parceria estabelecida entre a gestão estadual e representantes da sociedade civil, especificamente o Movimento Brasil Competitivo (MBC)⁹ e o Instituto Nacional de Desenvolvimento e Gerenciamento (INDG)¹⁰. Juntos, construíram estratégias de organização e regulação para alcançar os objetivos propostos pelo programa em questão.

Entre as várias ações presentes no programa, destacamos: o Termo de Compromisso, o IDEP, o SAEPE e o BDE, apresentado no capítulo anterior. Em seguida, iremos discorrer um

⁹ Foi criado em 2001 e é reconhecido como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) voltada ao estímulo e ao fomento do desenvolvimento da sociedade brasileira. Esta instituição congrega as funções do Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade (IBQP) e do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP). O Movimento tem como objetivo principal viabilizar projetos que visam ao aumento radical da competitividade das organizações privadas e públicas, de maneira sustentável, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população. Seu fundador é Jorge Gerdau Johannpeter. Uma organização que tem contribuído nessa mesma direção é o Movimento Todos Pela Educação, organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022, ano que se comemora o bicentenário da independência do Brasil.

¹⁰ Esta organização teve origem na Fundação Cristiano Ottoni, na UFMG, a qual na década de 80 iniciou o movimento conhecido por “Qualidade Total”. Em 1998, ampliou sua atuação, atendendo à demanda de empresas que procuravam por consultoria em gestão e necessitavam de novos patamares de resultados. Foi criada então a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). A partir de 2003, a FDG passou a atuar somente em projetos sem fins lucrativos, prestando serviços a instituições carentes; e fundou o INDG, organização que se tornou líder em consultoria de gestão com foco em resultados no Brasil. A partir de outubro de 2012, a empresa passou a se chamar FALCONI Consultores de Resultados.

pouco sobre cada uma dessas ações para compreendermos como o programa funciona em suas variadas ferramentas.

4.1 O TERMO DE COMPROMISSO

O Termo de Compromisso (TC)¹¹ é uma estratégia que compromete e responsabiliza a gestão das escolas que aderirem ao Programa; nele, estão presentes os objetivos que precisam ser alcançados. O TC funciona como uma parceria entre a gestão da escola e a Secretaria de Educação do Estado. No termo, constam diversas ações a serem tomadas pela escola para atingir a meta preestabelecida anualmente. Caso a escola queira aderir ao programa, deverá assinar impreterivelmente o termo, que está disponível no site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, especificamente no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). O documento contém ainda as premissas da execução e implantação do Plano de Ação:

a) A implantação da matriz curricular e o desenvolvimento integral do currículo; b) O cumprimento do calendário escolar com no mínimo 800 horas anuais, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; c) A garantia de acesso e permanência do aluno na escola e o apoio a todas as ações que visem o sucesso escolar; d) O preenchimento dos dados solicitados pelo Censo Escolar com informações fidedignas e de qualidade; entre outros compromissos. (PERNAMBUCO, 2008c, p. 06)

Presentes no referido termo, estão as metas que cada escola deverá alcançar. Acrescenta-se que, a cada ano, é acrescido um valor para chegar na meta final, que é obter a média 6,0 para o ano de 2021 (para todas as escolas do estado). De acordo com a tabela, o cálculo dessa meta é construído através da nota do IDEPE, combinada com a avaliação de desempenho do SAEPE e a taxa de aprovação medida pelo Censo Escolar naquele ano. Levando em consideração a realidade de cada escola, assim sendo, a partir do ano de 2008:

[...] todas as unidades passam a ter metas anuais definidas a partir da realidade vivida por cada uma e terão que melhorar em relação a elas mesmas. As escolas com desempenho insatisfatório receberão atenção e apoio diferenciado da Secretaria de Educação. As metas de cada escola estão explicitadas no Termo de Compromisso. (PERNAMBUCO, 2008a, p. 09)

¹¹ É um documento assinado pela gestão da escola comprometendo-se a cumprir o Plano de Ação da escola, a partir de estratégias para conseguir atingir as metas estipuladas no documento, que são estabelecidas ano a ano.

Quando analisamos minuciosamente tal proposta, percebemos que as metas estabelecidas por escola não são fáceis de serem alcançadas, mesmo tendo como referência a própria meta do ano anterior. Elencamos a seguir algumas situações que podem contribuir para que a meta desejada não seja alcançada: falta de professores, falta de estrutura, laboratórios inadequados, defasagem educacional dos alunos nos anos anteriores ao da avaliação, entre outros.

Ainda devemos destacar que ao assinar o TC, o diretor da escola faz um pacto com a Secretaria de Educação do Estado (SEE-PE) no qual se compromete a criar estratégias para alcançar as metas estabelecidas no respectivo termo. Lira (2018, p. 127) ressalta a responsabilidade que é colocada sobre a função de diretor escolar ao assinar o TC ao destacar que:

Sob essa perspectiva, cabe ao diretor escolar conduzir o processo de execução e acompanhamento da respectiva proposta, já que, nessa configuração, o profissional é o responsável em última instância pelos resultados escolares de suas unidades, uma vez que assina o termo de compromisso perante SEE-PE.

O autor ainda levanta que é necessário que o diretor da escola construa um plano de ação, que também é considerado um instrumento de pactuação entre a gestão escolar e a SEE-PE, para mostrar o seu compromisso em cumprir um conjunto de medidas detalhadas criadas a fim de garantir as metas estabelecidas no TC especificamente daquele ano, uma vez que ele é reformulado anualmente (LIRA, 2018). O autor também enfatiza que o plano de ação é considerado pela gestão estadual parte integrante para o cumprimento das metas e de inteira responsabilidade do diretor escolar e ressalta que, para o PMGP-ME, “[a] solução perpassa, portanto, pelo grau de mobilização dos sujeitos situados na unidade de ensino” (LIRA, 2018, p. 127), e a mobilização dos sujeitos é dever do diretor como responsável pela instituição de ensino.

4.2 O SAEPE

No estado de Pernambuco, no governo de Jarbas Vasconcelos (1999-2006), uma das primeiras ações instituídas voltada para a lógica de modernização da educação foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), no ano 2000, com a realização da segunda edição no ano de 2005. Mas a sua visibilidade ficou maior a partir da gestão do governador Eduardo Campos (2007-2014), que inseriu essa avaliação no Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco – Metas para a Educação.

Ao falarmos desse tipo de avaliação implementada pelo governo estadual de Pernambuco, percebemos que o seu foco é diferente de outras avaliações. Para explicar melhor tal definição, Melo (2015) aponta as mudanças que ocorreram com as avaliações educacionais ao longo dos anos e que resultaram no atual modelo de avaliação implementado pelo estado de Pernambuco, que também está presente em outros estados do país.

Em sua trajetória, percebe-se que a avaliação deixou de ter como foco apenas a aprendizagem e ampliou o seu espaço no sentido político e social, quando relacionada à educação. No setor público, a avaliação se tornou um instrumento de Estado através da regulação e do controle. Diante disso, é comum existir exames de rendimento escolar e indicadores de desempenho/qualidade que servem como instrumentos de respaldo para a prestação de contas e a responsabilização dos sujeitos envolvidos na educação pública. (MELO, 2015, p. 47)

Percebemos a aproximação do que a autora apresenta ao analisar as configurações do modelo de avaliação do SAEPE, que se espelha no SAEB, prova aplicada em nível nacional. Aquela, assim como esta, é aplicada nas séries consideradas "chaves", ou seja, no ano final de cada ciclo escolar (5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio), para avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O SAEPE foi aplicado no ano de 2005 em formato de teste, para diagnosticar a educação no estado, e os resultados foram considerados positivos para aquele momento, mas somente em 2007, na gestão de Eduardo Campos, foram divulgados. Desde a sua implementação, em 2008, o PMGP-ME passou por reestruturações, com avaliações em Língua Portuguesa e Matemática ocorrendo anualmente. A aplicação das avaliações juntamente com a divulgação dos dados, referentes ao desempenho dos estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio, são disponibilizados em uma plataforma criada em parceria com o Centro de Políticas de Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Sobre o CAEd/UFJF, o seu site institucional destaca:

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) é referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar. Com foco em pesquisa e produção de medidas de desempenho e fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes, o CAEd atua há mais de vinte anos em parcerias com o governo federal, as redes municipais e estaduais de ensino e instituições e fundações da área educacional. São muitas ações e projetos, inseridos em diferentes contextos, mas cujo objetivo é sempre o mesmo: garantir a todas as crianças e a todos os jovens o seu direito de aprender.

Melo (2015, p. 47) ressalta que esse tipo de avaliação por desempenho, marcado por modelos gerencialistas, conduzem “a uma competitividade, comparação ou classificação”. E ainda afirma que a avaliação não é neutra pelo fato de possuir diferentes intencionalidades, critérios, ideologias e relações de poder, bem como a busca por uma hegemonia (MELO, 2015). Os elementos trazidos pela autora nos instigam a analisar de forma crítica o funcionamento da avaliação desenvolvida pelo PMGP-ME, acreditando que tais elementos devem ser considerados em conjunto com as falas dos professores, para que nos aproximemos da real condição e fundamentação da avaliação na rede estadual de educação.

4.3 O IDEPE

Outro elemento presente no programa é o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), que é a combinação dos resultados do SAEPE e o Fluxo Escolar, cujo papel é “dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando na evolução, ano a ano” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 11). Com essa estratégia, o estado tenta se aproximar dos índices desejáveis, de forma a se adaptar a cada realidade exposta na rede, tratando de forma diferente as diversas realidades através de acompanhamento pedagógico e estrutural para as instituições que obtiverem notas baixas, bem como capacitação para os professores da rede, na qual experiências exitosas podem ser compartilhadas com as demais escolas, pelo menos é o objetivo de acordo com o documento oficial do programa. Tudo isso com o intuito de que todas as escolas consigam atingir a meta final almejada, que é a média 6,0, baseada na média de outros países desenvolvidos que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que adotam essa média como um padrão de qualidade na educação.

Martins (2016) cita o alinhamento das ações do governo na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no estabelecimento de metas para toda educação básica. Neste documento estaria a indicação para a criação do Plano Nacional de Educação, estipulando diretrizes e metas para os dez anos seguintes nas diferentes modalidades de ensino de responsabilidade do estado e entes federativos. No PNE também está a designação de um sistema de monitoramento nacional, que ficou conhecido como SAEB, para medir quantitativamente a evolução dos resultados das escolas. As notas do SAEB compõem o IDEB, o índice que estabelece o padrão de qualidade da educação. Ao analisar os dados presentes no PMGP-ME, é possível perceber que a criação do IDEPE segue a mesma linha de raciocínio do índice nacional.

O cálculo da meta a ser alcançada por cada escola é construído da seguinte maneira: inicialmente, leva-se em consideração a nota da avaliação do SAEPE teste realizado no ano de 2005 com a nota da escola no 1º ano de implantação do programa que foi em 2008, então a diferença entre os índices de 2005 para o de 2008. Trazemos abaixo o exemplo presente no próprio Programa sobre como é construído a meta de cada escola.

Figura 2– Exemplo da composição da meta por escola.

EXEMPLO DAS METAS DA ESCOLA DR. FRANCISCO PESSOA DE QUEIROZ						
NÍVEIS DE ENSINO	2005		2008		META 2008*	
	LÍNGUA PORT.	MATE- MÁTICA	LÍNGUA PORT.	MATE- MÁTICA	LÍNGUA PORT.	MATE- MÁTICA
4ª SÉRIE DO EF	3,06	3,11	3,51	3,53	0,45	0,42
8ª SÉRIE DO EF	2,08	2,31	2,34	2,45	0,26	0,14
3ª SÉRIE DO EM	1,88	2,03	2,34	2,41	0,46	0,38

Fonte: (PERNAMBUCO, 2008, p. 09).

Dessa forma, a meta a ser acrescida na nota da escola anualmente até chegar ao final a nota desejada que é 6,0 no IDEPE, a média padrão para todas as escolas ao término do programa. Considerando esse cálculo, a escola que está com a menor média vai ter um acréscimo maior na sua meta em cada ano até chegar à média desejada; já escolas que possuem uma maior nota, terão um pequeno acréscimo a cada ano, uma vez que estão mais próximas de alcançar a média 6,0.

Alguns autores nos ajudam a compreender o movimento gerado pela criação de um índice sintético para medir o desempenho dos estudantes e da escola; ou seja, professores e gestão. Nascimento (2015) enfatiza a visibilidade dada à educação através de discursos e propostas que enaltecem a qualidade da educação, mesmo sendo baseada apenas em testes padronizados para medir apenas conteúdos de duas disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática). Com isso, a autora destaca que “[a] educação é entendida como uma ferramenta de prestação de contas à sociedade e a maior preocupação está na relação entre educação/trabalho, mediada sob a lógica da teoria do capital humano” (NASCIMENTO, 2015, p. 45).

Assim, através desse novo entendimento sobre a educação, os índices são utilizados para não apenas ranquear as escolas, mas responsabilizar os sujeitos envolvidos. Nascimento (2015,

p. 47) destaca que “no contexto das reformas, as escolas se tornam responsáveis diretas em apresentar a melhoria na produtividade do ensino, responsabilizando os profissionais da educação para produzir um sistema mais eficiente”. Percebe-se que o IDEPE é o meio pelo qual são avaliadas as escolas; e, dependendo de seu desempenho, essas escolas serão responsabilizadas com o ganho ou não do bônus e outras consequências, como o fim dos contratos dos professores que atuam nas escolas mal avaliadas ou transferências para outras escolas, conforme foi mencionado no capítulo sobre Responsabilização.

4.4 OUTROS ELEMENTOS DO PROGRAMA

Outro aspecto presente com a assinatura do termo é a implantação do Sistema de Monitoramento nas escolas estaduais, a fim de assegurar o cumprimento do Termo de Compromisso. Esse sistema tem como finalidade “alcançar as metas estabelecidas pelas escolas, já a Avaliação da Aprendizagem dos Alunos afere se os resultados obtidos se encontram em consonância com as metas estabelecidas” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 09).

Esse Sistema de Monitoramento prevê medidas gerenciais para atender às demandas referentes à infraestrutura da escola, quadro de pessoal, entre outras necessidades; também trata da frequência dos alunos e professores, atuando na comprovação de que as aulas foram ministradas dentro do cronograma escolar; além disso, acompanha o desenvolvimento do currículo. Tudo com o intuito de controlar as informações repassadas pela escola à Secretaria de educação em relação aos critérios norteadores do programa em questão.

A supervisão como forma de monitoramento acontece da seguinte forma: na Secretaria de Educação existe 1 (um) técnico educacional habilitado em Pedagogia que acompanha as ações das Gerências Regionais de Educação (GREs) de todo o estado. Nas gerências regionais, 1 (um) técnico educacional igualmente habilitado atende às ações de 10 (dez) escolas cada; assim, esse profissional tem as seguintes atribuições:

[...] acompanhamento das ações dos técnicos nas unidades; consolidação mensal dos dados de cada uma das escolas; análise e elaboração em conjunto com a unidade; do plano de intervenção e o acompanhamento da sua execução; e averiguação de que as ações programadas estão sendo executadas em conformidade com o Plano de Ação da Escola e com o Termo de Compromisso (PERNAMBUCO, 2008a, p. 10).

Ainda existem os técnicos educacionais. Neste caso, são alocados 1 (um) para cada escola, a fim de realizar o acompanhamento diário das atividades desenvolvidas na instituição de ensino. Todos os profissionais possuem a mesma destinação, isto é, monitorar as escolas

para que atendam às exigências do Termo de Compromisso, bem como atinjam as metas estabelecidas para cada uma delas.

Santos (2019) enfatiza que os componentes do PMGP-ME afetam de forma gerencial e reguladora a gestão das escolas. Para ela, “[o] trabalho com metas e resultados avaliativos na escola, via avaliação estandardizada, é um exemplo, de fato, que se configura pela influência da regulação e impacta na prática da gestão escolar” (SANTOS, 2019, p. 105). Assim, acreditamos que cada elemento acrescentado para o programa estar presente dentro da escola, vai se materializar em formas de regulação, podendo ocasionar ganhos ou perdas na condução das atividades pedagógicas, que são a finalidade da escola, não apenas dar conta dos objetivos dos programas implementados pela SEE.

Outro elemento presente no programa é a Gestão Bem-Sucedida, que trata de uma série de medidas implantadas através do diagnóstico da rede e tem como objetivo fortalecer as escolas para que elas atinjam os objetivos propostos pelo programa em questão, dividido em três pontos prioritários: infraestrutura, currículo e quadro de pessoal.

A infraestrutura está relacionada a investimentos, como, por exemplo, a implantação de laboratórios de Ciências, Matemática e Informática, aquisição de novos materiais para as bibliotecas e o auxílio para a aquisição de livros e materiais pedagógicos pelos professores da rede.

No que se refere ao currículo, o programa propõe algumas medidas, como, por exemplo, a definição de matrizes curriculares por nível de ensino, a elaboração de uma Base Comum Curricular, a implantação de avaliação bimestral para todos os alunos e a realização anual da avaliação do SAEPE (PERNAMBUCO, 2008a).

Em relação ao quadro de pessoal, entre suas estratégias, há a nomeação de professores efetivos, a abertura de novos concursos (que ocorreram nos anos de 2015 e 2016) e a contratação de profissionais para limpeza e merenda através de licitação. Outra proposta é a capacitação e especialização dos professores da rede através de vagas disponibilizadas pelo estado; também podemos mencionar a distribuição de microcomputadores para todos os professores da rede. Ainda em relação a esse item, foi realizada a implantação de 31 novas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), que têm como foco a educação profissionalizante, todas elas possuem carga horária ampliadas na modalidade integral (dois turnos) e atividades extracurriculares.

Ao falarmos das EREMs e da proposta de ampliação de novas escolas com este modelo, parece inicialmente um ganho para os alunos, mas, de acordo com a pesquisa realizada por

Lindoso (2017), há dados afirmativos de que haveria consequências negativas caso houvesse o aumento de EREMs promovido pelo PMGP-ME, como a queda na qualidade da educação na escola pela falta de profissionais em algumas áreas de conhecimento, o que já vinha ocorrendo nas demais escolas. Percebemos que não basta simplesmente o aumento do tempo que o aluno passa na escola, é preciso de profissionais capacitados para dar todo o suporte aos alunos no contraturno, seja nas matérias regulares do currículo da escola, seja nas atividades que vão preparar os alunos para a vida em sociedade ou o mundo do trabalho.

A correção de fluxo escolar fica sob a responsabilidade de parcerias público-privadas que vão contribuir com materiais específicos e treinamentos para os docentes de cada escola, a fim de corrigir a distorção entre idade-série, como afirma o programa

[...] através de parceria com o instituto Ayrton Senna (Se liga, Acelera, e Alfabetizar com Sucesso) e com a Fundação Roberto Marinho (Travessia) para corrigir a distorção entre a idade série e acelerar a aprendizagem de estudantes do ensino fundamental e médio com mais de dois anos de repetência (PERNAMBUCO, 2008a, p. 14).

Todos esses elementos do programa foram vistos de forma positiva por muitos, isso porque ajudaria no avanço da qualidade na educação pública do estado. Essa aprovação foi maior principalmente entre aqueles que não têm aproximação com a realidade das escolas da rede estadual de Pernambuco e aconteceu mediante a divulgação dos elementos do programa em reuniões ou propagandas governamentais, com a promoção de uma modernização da educação pública no estado, e todas as suas estratégias para alcançar a qualidade da educação básica a partir de avaliações externas e índices sintéticos.

No próximo capítulo, discorreremos sobre os diálogos realizados com os 18 (dezoito) professores entrevistados nas 6 (seis) escolas selecionadas a partir dos métodos já indicados na metodologia. Assim trataremos as compreensões dos professores sobre diferentes aspectos da política de responsabilização e bonificação em Pernambuco, suas contribuições para uma possível reformulação do atual programa analisado e ainda as impressões deles sobre as possíveis consequências para a educação pública causadas pela pandemia da covid-19.

5 HIERARQUIZAÇÃO E ESTREITAMENTO CURRICULAR: OS SENTIDOS ADVINDOS DA RESPONSABILIZAÇÃO DA POLÍTICA DO BDE

Neste capítulo, dedicamo-nos às análises dos dados primários coletados nesta pesquisa, especificamente por meio da aplicação de entrevista, que nos ajudaram a compreender a percepção dos professores que não lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em relação à responsabilização docente atrelada ao ganho do Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Assim, buscamos analisar como esses professores observam e compreendem a relação entre a política do BDE e os processos de responsabilização docente e conhecer as estratégias utilizadas por eles para alcançar a meta estabelecida.

Para iniciar o capítulo, apresentaremos a estratégia utilizada para nomear as escolas a fim de manter o sigilo sobre a identidade das instituições e, em seguida, apresentaremos uma caracterização dos sujeitos entrevistados.

Para uma melhor caracterização das escolas que fizeram parte do nosso campo de pesquisa e para proteger suas identificações, optamos por nomeá-las de forma alternativa. Sendo assim, escolhemos utilizar os nomes de algumas plantas oriundas da vegetação nativa do Agreste Pernambucano, onde foi realizada a pesquisa. Com isso, destacamos os nomes escolhidos e um pouco da descrição de cada planta.

Mandacaru: é uma cactácea nativa do Brasil, adaptada às condições climáticas do Semiárido. Esta planta alcança até seis metros de altura e possui um formato que pode lembrar um candelabro. O mandacaru é importante para a restauração de solos degradados, serve como cerca natural e alimento para os animais. A planta espinhenta sobrevive às secas devido à sua grande capacidade de captação e retenção de água.

Figura 3 – Mandacaru com flores



Fonte: DoDesing-s.

Coroa-de-frade: é um cacto do bioma Caatinga, tem formato arredondado, pequeno e achatado e alcança até 12 centímetros de altura. Possui espinhos mistos, grossos e finos e flores em tons rosa e vermelho bastante procuradas pelas abelhas. Somente em sua fase adulta desenvolve o cefálio – uma espécie de coroa que se forma em seu topo, com um belo tom de vermelho. Daí vem o nome dessa planta cujo formato se assemelha à cabeça calva de um frade franciscano.

Figura 4 – Coroa-de-frade



Fonte: DoDesing-s.

Avelós: Este arbusto que pode atingir até 5 metros de altura pertence às *Euphorbiaceae*, uma família com espécies facilmente confundidas com os cactos e as suculentas, mas que possuem um mecanismo particular para se defender dos predadores: o látex. Quebre um pedaço dos caules, os raminhos verdes que formam esse emaranhado cheio de vida, e você encontrará uma seiva esbranquiçada. É uma substância inofensiva para a planta, mas tóxica quando ingerida ou em contato com a pele, mucosa e olhos. Alvo da ciência, o látex torna o avelós uma importante fonte de pesquisa para estudos no tratamento de doenças como o câncer.

Figura 5 – Avelós



Fonte: DoDesing-s.

Umbuzeiro: intitulado por Euclides da Cunha como a “árvore sagrada do sertão”, o umbuzeiro é também conhecido como imbuzeiro. O seu fruto é o umbu ou imbu. A palavra que lhe deu esse nome é o “umbu”, de origem tupi-guarani, que significa “árvore que dá de beber”, uma referência à sua característica de armazenamento de água, especialmente da raiz, qualidade necessária para sobrevivência nos longos períodos de seca no seu hábitat natural, a Caatinga. A planta pode alcançar sete metros, tem tronco curto e copa em forma de guarda-chuva. As flores são brancas, agrupadas, perfumadas, com néctar que é retirado pelas abelhas para se alimentarem e produzirem mel.

Figura 6 – Umbuzeiro



Fonte: DoDesing-s.

Juazeiro: é uma árvore de tronco espinhento de porte mediano, também conhecida como Juá, que pode chegar até dez metros de altura, com cerca de 70 centímetros de diâmetro, formando grandes copas. Suas folhas possuem um verde intenso e com algum brilho, suas flores são bem pequenas, apresentam coloração creme e ficam agrupadas. Os frutos são abundantes e amarelados, do tamanho de uma cereja. O juazeiro tem a capacidade de permanecer sempre verde, mesmo no período de seca, devido às raízes profundas que exploram quaisquer resquícios de água no subsolo ou solo. Por essa habilidade, no local onde existe planta de juazeiro é indicativo de umidade local.

Figura 7 – Juazeiro



Fonte: DoDesing-s.

Xique-xique: Cacto típico de todo sertão nordestino. Invadem as serras e caatingas do nordeste. Seus galhos se arrastam pelo chão formando verdadeiros alastrados. Os espinhos presentes nesta planta são brancos e formam-se em um conjunto. A planta é de cor verde claro. Ao lado do mandacaru, o xique-xique é um dos frutos da caatinga disputados por colecionadores da espécie e integra alguns cardápios exóticos do Nordeste brasileiro (com pratos como o "cortado" de xique-xique); é utilizada pelos agricultores, como uma alternativa para alimentação dos animais em períodos de longa estiagem nas caatingas.

Figura 8 – Xique-xique



Fonte: DoDesing-s.

Após essa breve apresentação das plantas escolhidas para dar nomes às escolas pesquisadas, apresentamos abaixo (Quadro 05) o regime escolar de cada escola em que os professores foram entrevistados, juntamente com a condição de recebimento do bônus no último ano que foi realizada a avaliação do SAEPE, em 2019 – não houve a avaliação no ano de 2020 devido à pandemia da covid-19. Além disso, também definimos as cores que identificarão cada grupo de professores.

Quadro 5 – Caracterização das escolas pesquisadas

ESCOLA	RECEBEU O BDE/2019	NOME ALTERNATIVO	REGIME ESCOLAR
Escola 01	SIM	Mandacaru	EREM
Escola 02	SIM	Coroa-de-frade	Regular
Escola 03	NÃO	Avelós	EREM
Escola 04	NÃO	Umbuzeiro	Regular
Escola 05	NÃO	Juazeiro	Regular
Escola 06	SIM	Xique-xique	EREM

Fonte: a autora.

5.1 CARACTERIZANDO OS PROFESSORES

Foram realizadas entrevistas com 18 (dezoito) professores no total, nas 06 (seis) escolas já indicadas. Mesmo com a possibilidade de os professores realizarem a entrevista de forma remota, elas aconteceram presencialmente por preferência deles mesmos, declarada no momento inicial das visitas nas escolas. Todos os professores aceitaram participar da pesquisa e leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A).

Do total de 18 (dezoito) professores entrevistados, 12 (doze) responderam que se consideram do gênero masculino; e 06 (seis), do gênero feminino. A média de idade dos professores ficou em 39 anos, tendo o professor mais novo 27 anos de idade e o mais velho, 57 anos. Já em relação ao seu tempo de docência, a média foi de 11 anos, tendo o mais novo apenas 1 ano e o mais velho, 26 anos de experiência em sala de aula. Em relação ao tempo de atuação na escola onde ministrava aula, a média ficou em 3 anos e meio, considerando os professores mais recentes, com apenas 10 meses na escola pesquisada – começando suas atividades no ano de 2021 – e o mais antigo com 11 anos na escola pesquisada.

Em relação à formação dos professores, todos possuíam graduação em licenciatura, 13 (treze) possuíam alguma pós-graduação, entre eles apenas 01 possuía 03 pós-graduações e 02 possuíam 02 pós-graduações, ambos na área da Educação. Além disso, 03 (três) professores possuíam mestrado na área da educação, entre eles, 01 está cursando doutorado também na área da Educação. Por fim, apenas 02 (dois) professores não possuíam nenhum curso subsequente à sua graduação inicial. Ao olharmos para o tempo desde a sua formação inicial, a maioria dos professores se formou há mais de dez anos, 10 (dez) no total; os outros 08 (oito) professores se formaram há menos de dez anos. O mais recente se formou há 03 anos; e o mais antigo, há 30 anos.

Como já explicitado na metodologia, entrevistamos 03 (três) professores de cada escola; destes, 01 (um) de cada área do conhecimento. Os professores que entrevistamos lecionavam as seguintes disciplinas: Inglês (03); Química (03); Geografia (03); Artes (03); Física (02); História (02); Sociologia (01) e Ciências (01). Dos 18 professores, boa parte leciona disciplinas de acordo com a sua formação (11 professores), mas foram encontrados ainda 07 professores que não lecionavam disciplinas para as quais eram formados; por exemplo, encontramos um professor formado em História ministrando aulas de Artes ou Geografia e ainda professor de Matemática com aulas de Física ou de Ciências (Ensino Fundamental II).

5.2 O QUE ELES PENSAM SOBRE A POLÍTICA DO PMGP-ME

Apresentaremos a seguir as diferentes visões dos professores sobre o PMGP-ME como um todo, em específico a avaliação e a política do BDE, dando destaque para o seu local de fala no sentido de especificar se a sua escola é de referência (EREM) ou de ensino regular, juntamente se a sua escola recebeu a bonificação na última avaliação no ano de 2019, para nos ajudar a compreender a atual situação destes professores já caracterizados no subitem anterior.

Primeiramente ao questioná-los sobre o PMGP-ME, dos 18 (dezoito) professores entrevistados, apenas 02 (dois) expressaram que conheciam o programa e esses relataram que o achavam desafiador, mas, ao explicarmos um pouco sobre os pilares do PMGP-ME, todos os professores afirmaram conhecer alguns aspectos (SAEPE e IDEPE); no entanto, ressaltaram não conhecer todas as suas estratégias. Assim, 04 (quatro) professores responderam não concordar por completo com o programa; outros 04 (quatro) relataram concordar em partes; e os 10 (dez) professores restantes disseram concordar com essa política e vê-la como um incentivo para os professores e um processo avaliativo necessário.

Quando perguntamos especificamente sobre a política do bônus, o BDE, 14 (quatorze) professores responderam conhecer a política, apenas 04 (quatro) mostraram desconhecimento – estes estavam na rede estadual há pouco tempo. Percebemos que as ações da política educacional, aquelas que atuam diretamente no cotidiano das escolas e dos professores, acabam sendo mais conhecidas; e as demais, esquecidas ou nunca compreendidas. Os professores, em especial, percebem a política de forma diferente do que geralmente são formuladas. No atual contexto do programa aqui discutido, vemos que o conhecimento que os professores têm sobre o PMGP-ME diz respeito muito mais à avaliação e ao bônus, mesmo desconhecendo seus cálculos e regras.

Do total dos professores, apenas 05 (cinco) afirmaram concordar com a política do BDE e acreditar que é importante para as escolas públicas; enquanto 13 (treze) afirmaram não concordar com esse tipo de política. Destacamos algumas dessas falas:

Não concordo, às vezes a ânsia pela meta tá acarretando uma pressão que o aluno não suporta, e a escola acaba sendo um agente excludente, isso é uma coisa totalmente sem sentido, atenta até pra própria universalização da educação básica. Como é que pode uma escola pública gerar uma situação dessas e ser motivo de desmotivação dos alunos? (PROFESSOR P1-MANDACARU)

Cada escola tem que se virar e muitas vezes esse tipo de cobrança que existe por trás dela é diferenciada porque cada escola é uma realidade. Tem escolas que realmente em termos estruturais é mais equipada do que a outra e tem

escolas que muitas vezes não tem as devidas proporções. E tem que se esforçar mais já que não tem tanta estrutura e a outra que já tem estrutura é mais fácil dela conseguir (PROFESSOR P13 - JUAZEIRO)

Tu atinges determinada meta que eu te impus; em troca, eu te dou determinado valor, enquanto que o valor deveria ser pago ao professor por respeito e por admiração a esse trabalho que é de suma importância para a sociedade, como um todo no geral. (PROFESSOR P18 - XIQUE-XIQUE)

Podemos perceber a crítica que os professores fazem em relação à cobrança excessiva para que as escolas consigam atingir determinada meta e, conseqüentemente, tenham direito ao bônus. Porém, o processo avaliativo não leva em consideração as especificidades de cada escola, apontando para os aspectos estruturais e da condição social da sua comunidade escolar, chamando a atenção para possíveis processos de desigualdades gerados dentro da escola pública.

Santos (2019) revela que o modelo de política do PMGP-ME é baseado no imediatismo e no desconhecimento – ou desmerecimento – das questões sociais que estão ligadas diretamente aos sujeitos que fazem parte da escola e vão ser afetados de diferentes formas pela política implantada, são eles: estudantes, professores, gestores. A autora ainda destaca que “[a] questão social é colocada em segundo plano, não se leva em consideração as questões individuais, o contexto social em que a escola está inserida. Tudo é visto pela ótica da homogeneização” (SANTOS, 2019, p. 185).

A partir dos achados de sua pesquisa, Nóbrega (2016) também levanta que a política do PMGP-ME tem característica homogeneizadora; com isso, traz impactos diferentes para as escolas que possuem mais estrutura física e profissional, ou seja, as escolas de referência (integrais e semi-integrais), porque possuem mais recursos tecnológicos, laboratórios, professores com dedicação exclusiva, entre outras características que contribuem para obter melhores resultados nas avaliações externas e o recebimento do bônus. Já as escolas que não estão inseridas nesse contexto, isto é, as escolas regulares, acabam sendo penalizadas com baixos resultados e o não recebimento do bônus para seus profissionais da educação, porque, mesmo buscando ao longo do ano letivo alcançar a meta da escola, as condições estruturais muitas vezes não são suficientes para atender às necessidades do ambiente e contribuir com o desempenho dos alunos nas avaliações.

A fala dos professores ressalta a questão das diferenças estruturais entre as escolas de uma mesma rede de ensino na mesma cidade. Eles percebem que há uma desigualdade perante a avaliação do SAEPE e acreditam ser um ponto dificultador para que algumas escolas atinjam suas metas e, conseqüentemente, ganhem o bônus no final do ano.

Não, pois cada escola tem que se virar e muitas vezes esse tipo de cobrança que existe por trás dela é diferenciada, porque cada escola é uma realidade. Tem escolas que realmente, em termos estruturais, são mais equipadas do que as outras, e tem escolas que muitas vezes não têm as devidas proporções. Então essa precisa se esforçar mais, já que não tem tanta estrutura; e a outra que já tem estrutura, é mais fácil dela conseguir. Isso. Aí isso acaba gerando desigualdade. (PROFESSOR P13 - JUAZEIRO)

Outras falas dos professores que também são contra o BDE reforçam que o valor gasto para compor o bônus poderia ser reformulado e distribuído para os professores de outra forma. Segundo um dos professores, “eu acho que esse dinheiro poderia chegar pra nós em outras formas” (PROFESSOR P15 - JUAZEIRO). Outro professor acrescenta, “bom seria que ao invés desse bônus o valor fosse acrescido no salário continuamente, não houvesse bônus nesse sentido.” (PROFESSOR P3 - MANDACARU).

Oliveira (2010) levanta aspectos do modelo taylorista que foram incorporados no atual modelo neoliberal do capitalismo em empresas privadas e nos serviços públicos, o que ele chama de estratégia do bônus, a qual tem como principal objetivo incentivar o aumento da produtividade através de vantagens monetárias adicionais ao salário, uma vez que o recebimento é condicionado a metas relativas à produtividade. Vemos que a fala de Oliveira (2010) relaciona-se com o atual modelo do BDE e gera muitas críticas, principalmente pelo fato de os professores perceberem que os valores recebidos como bônus não são incorporados em seus salários, por isso não são contabilizados em caso de afastamento por saúde, licença-maternidade ou em aposentadoria futura.

Nascimento (2015) já revelava em sua pesquisa que os professores questionavam a valorização da carreira e do cargo no programa, “ao invés de implementar políticas de premiação, meritocracia, classificação entre bons e maus professores e/ou escolas, implementasse a todos os professores bons salários, incentivando o trabalho docente” (NASCIMENTO, 2015, p. 30). Assim, o autor nos mostra que a pseudovalorização dos professores com a política do bônus não está sendo aceita pelos professores há tempos. Isso porque, mesmo com mais de dez anos da implementação do PMGP-ME, os professores e demais profissionais da educação na escola percebem que esse valor a cada ano vem diminuindo e, quando mais precisam dos valores monetários, seja por questões de saúde, seja por aposentadoria, eles não são contabilizados. Dessa forma, acaba gerando frustração nos profissionais que tanto lutaram para conseguir salários dignos e até mesmo buscaram diferentes maneiras de alcançar a meta da escola para receber o bônus ao longo desses anos. Assim, não se veem valorizados como profissionais, e sim vistos como uma máquina produtiva que pode ser descartada no momento em que parar de produzir.

Ao questioná-los sobre a estratégia do BDE ser pago a todos os professores, não apenas aos ligados diretamente à avaliação do SAEPE, que seriam os professores de Língua Portuguesa e Matemática, os números mudam um pouco. De acordo com as respostas, 09 (nove) professores veem como um incentivo e não uma valorização, e os outros 09 (nove) acreditam que seja uma estratégia de maquiar os dados reais da educação, gerar desigualdades na escola, estimular a competição entre professores e instituições e ressaltam o processo de responsabilização dos professores para trabalhar mais em busca desse bônus.

Já estamos ganhando esse bônus já há uns 10 anos consecutivos nessa escola. Já que nosso salário é uma vergonha, pelo menos, é uma forma de nos incentivar ainda mais, pois nosso trabalho sempre foi assim, e a gente só intensifica, fazendo com que nossos alunos sejam cidadãos críticos. “Mas e o BDE?”, eu não entendo por que que incomoda tanto o professor receber. (PROFESSOR P3 - MANDACARU)

Vemos que os professores reconhecem a precariedade e o quão defasado está o salário do professor, principalmente dos que ministram aulas na educação básica. É por esse motivo que muitos acreditam que o bônus vem para contribuir com as contas do final do ano, já que não existe outro tipo de política que realmente valorize os professores principalmente no aspecto financeiro.

Oliveira (2010, p. 423) ainda nos ajuda a compreender tal situação ao abordar o modelo essencialmente capitalista e mercadológico da estratégia do bônus: “[o] objetivo primordial do empresário é maximizar seus lucros, o do trabalhador é maximizar seus ganhos salariais, estando, dentro de seus limites físicos, sempre disposto a trabalhar mais para ganhar mais”. Assim, vemos que muitas vezes os profissionais da educação se submetem a trabalhar mais na busca de obter essas estratégias de ganho, para complementar sua remuneração, que está cada vez mais defasada.

A avaliação é aplicada em duas disciplinas. Contudo, o trabalho coletivo é constante, né? Então, sendo dessa forma, acredito que sim, que todos merecem, porque uma vez que, que se trabalha com esse mecanismo, em conjunto com esse sistema orgânico aqui. Então o professor de História ajuda o de Português; o professor de Português ajuda o de História; o de Matemática ajuda o de História; e assim, a gente cria uma rede, então não existe disciplinas isoladas. (PROFESSOR P4 - COROA-DE-FRADE).

Podemos perceber que a fala vem de um professor de uma escola regular que não recebeu o bônus no ano de referência para esta pesquisa (2019). Barbosa (1996) desde muito tempo já nos alerta para os processos avaliativos baseados na meritocracia, ressaltando que dilemas que surgem pelos sistemas de avaliação de desempenho são resolvidos através de

teorias da administração e pelos seus administradores. Uma das estratégias é a de atribuir culpa aos instrumentos que são utilizados na avaliação ou ainda aos avaliados, que são considerados mal preparados para tal avaliação. Assim, a responsabilidade pelo êxito em determinado modelo de medição do desempenho dos seus funcionários, seja em empresa pública ou privada, recai para o profissional.

A cada momento das entrevistas surgiram aspectos e reflexões feitas pelos professores que nos surpreenderam. Uma dessas reflexões aconteceu quando questionamos o uso do bônus como uma valorização da qualidade da educação dos alunos, obtivemos a seguinte resposta:

Não, eu acredito que se fosse um trabalho mais coerente com a realidade, aquilo que são as reais necessidades deles, se houvesse uma cobrança maior da gerência de ensino em relação àquilo que o município faz, quando ele chega aqui no ensino médio, ele vem sem a base que deveria ter no ensino fundamental. Então, temos que nos virar nos trinta e fazer acontecer a mágica. Então se a coisa fosse mais coerente, assim as peças fossem mais encaixadas, todo mundo dentro da sua competência, que é o básico que se tem que fazer, os resultados seriam muito melhores. (PROFESSOR P1 - MANDACARU)

Sua reflexão nos faz pensar sobre o olhar crítico que esse ou até outros professores possuem ao receber muitos alunos apenas na etapa do ensino médio, muitas vezes isso ocorre nas atuais EREMs. Nessas situações, o aluno não chega preparado para adquirir e compreender conteúdos mais complexos, porque não teve uma base educacional adequada no seu ensino fundamental anos iniciais e finais ou pelo fato de a sua rede de ensino de origem (a municipal) possuir metodologias diferentes. De forma que acabam não tendo o resultado esperado para um aluno de ensino médio.

Nesse sentido, Barbosa (1996), apresenta uma perspectiva de avaliação de desempenho adequada, que vai ter um olhar mais social e simbólico, e se daria por meio da avaliação de desempenho dos funcionários de uma determinada instituição, identificando as áreas que necessitam de treinamento, se os critérios de seleção estão realmente adequados, bem como se as pessoas selecionadas foram alocadas nos lugares certos ou precisariam ser remanejadas para serem mais bem aproveitadas.

Vamos analisar outra fala, agora a de um professor de uma escola que também possui a mesma situação de receber alunos apenas na etapa do ensino médio. É importante salientar que essa escola também é de referência, ou seja, tem mais estrutura que as escolas regulares, e possui uma nota alta no IDEPE, mas na última avaliação não recebeu o BDE. Este professor possui uma visão bem parecida com o professor anterior P1 - Mandacaru:

Quando a gente vai ver a realidade da educação brasileira sempre estamos nos últimos patamares, né? E em relação às nossas avaliações, quando a gente começa a ver os dados e ficamos muito tristes, né? A educação no Brasil. Aí, existe esse projeto, né? E que vai começar a ser implantado no próximo ano, a do novo ensino médio, que eu acho que tá um pouco equivocado; na verdade, não é um ensino médio que tem que ser reformulado, tem que na minha opinião é a base, é a base. No ensino médio, são três anos ali, eu vejo o ensino médio mais como uma revisão de todo, de todo aquele momento escolar. E eu acho que não deve ser aqui no topo não que a gente tem que fazer muita diferença já. Teria que ser na base. Então, acho que o Brasil, ele precisa investir na base. Então, eu acho que em relação à educação brasileira fala-se que quer mudança, que quer transformação, mas não é dessa forma que vai acontecer a transformação não, vai ser pela base. (PROFESSOR P7 - AVELÓS)

Percebemos que existe a compreensão por parte dos professores de que, para ter uma boa qualidade, o investimento e a preocupação devem se iniciar na base, no ensino fundamental (anos iniciais e finais). Entretanto, o programa só se refere às escolas da rede estadual, e estas estão em processo de reformulação para ter o seu atendimento apenas aos alunos do ensino médio, deixando o ensino infantil e fundamental exclusivamente de responsabilidade dos municípios. Dessa forma, o objetivo do programa de melhorar a qualidade da educação pública fica à mercê da qualidade que é aplicada pelos municípios no ensino fundamental.

Em continuidade a esse debate, questionamos os professores sobre o que seria, para eles, uma boa qualidade da educação na rede estadual de Pernambuco, obtivemos respostas variadas, mas nenhuma estava ligada ao pagamento do bônus ou a avaliação do SAEPE. Dos 18 (dezoito) professores, 07 (sete) relacionaram uma boa qualidade da educação na rede educação estadual a partir de investimentos na infraestrutura das escolas:

O governo deveria investir mais, né? Porque, veja, a gente tem uma escola aqui, mas não tem um laboratório, entendeu? Então, os alunos têm a aula teórica, eu levo algumas práticas pra sala de aula, mas limitado. Limitado, porque não tem um laboratório. Então, eu acho que o governo deveria investir mais na estrutura da escola, no laboratório, isso ia dar uma boa qualidade. (PROFESSOR P12 - UMBUZEIRO)

Às vezes, eles têm acesso a tela do computador, mas muitas vezes é pelo celular que eles assistem às aulas. O celular tem limitação, a aula não entra, às vezes é falta de domínio deles da tecnologia. Então eu acredito que se tivesse uma melhor estrutura nas diferentes modalidades de ensino, se tivesse, por exemplo, um laboratório de informática, pelo menos um, que pudesse comportar 50 alunos, com uma boa conexão de internet, um computador com um bom processador, que dê condições deles acompanharem as atividades, tivesse fone, tudo direitinho, e fizesse um trabalho em um ambiente virtual de aprendizagem, com aquela estrutura todinha interativa... porque o que a gente perde é a interação, o aluno, a natureza do ensino médio é regular, o presencial; então, pelo contexto da pandemia, teve o ensino remoto, mas a natureza do

curso é presencial, não se pode esquecer disso. (PROFESSOR P1 - MANDACARU)

Vemos aqui duas realidades diferentes e a mesma percepção sobre a influência que uma boa estrutura na escola faz na educação. Na primeira fala, temos um professor de uma escola regular, com uma estrutura reduzida, demonstrando a sua insatisfação pela falta de laboratórios, que contribuiriam com o ensino-aprendizagem do aluno. Para ele, se o governo criasse políticas de investimento para todas as escolas, a qualidade da educação que é tão almejada poderia ser alcançada.

Já na segunda fala, temos um professor de uma escola de referência – que possui uma estrutura melhor que as escolas regulares – mostrando que, mesmo com os altos investimentos nas EREMs divulgados pelo estado, há falhas, pois a escola possui um laboratório de informática, mas que não está equipado adequadamente (com fones de ouvido, microfones, câmeras integradas, uma boa conexão de internet) e não possui um professor específico para o laboratório, para auxiliar tanto os alunos quanto o próprio professor das diversas disciplinas que existem na escola. Isso mostra a falta desse equipamento e a falta de capacitação adequada para os professores sobre ferramentas tecnológicas. Posteriormente, esse assunto será foco de nossa análise.

Uma das justificativas do estado quando questionado sobre a falta de investimento nas escolas, principalmente no caráter estrutural, é que os recursos chegam, mas são mal administrados, por isso não se pode continuar investindo em gestões malsucedidas. Por esse motivo acabam apelando para estratégias como a do BDE, que estimulam as escolas a alcançarem melhores resultados. Segundo eles, mesmo sem investimento ou com investimentos desiguais entre as escolas, elas precisam usar os meios que já possuem e mostrar que o que falta na educação não é investimento, e sim força de vontade dos professores e gestão para contribuir com uma boa qualidade da educação para os seus alunos.

Como ressalta Laval (2019), a partir dos movimentos que querem “modernizar” a escola, referente a seus objetivos estão muitas vezes alinhados ao modelo empresarial, justificado pela busca da eficiência. Segundo ele, “[o] tema da escola eficiente remete à redução ou, no mínimo, ao controle dos gastos com educação, que se tornou prioritário depois que a intervenção do Estado foi questionada: a ordem é ‘fazer mais com menos’” (LAVAl, 2019, p. 221). Percebemos a relação dessa reflexão do autor com a situação presente nas escolas da rede estadual de ensino aqui em Pernambuco, uma vez que até nas escolas em que já foi instituído um valor maior anualmente de recursos, nas quais há uma estrutura igual ou até maior do que algumas escolas da rede privada de ensino, não há na realidade, um investimento voltado para

contribuição no ensino e na melhoria da qualidade da educação pública tão enfatizada pelo programa do PMGP-ME.

Ainda falando sobre a visão dos professores sobre a qualidade da educação pública na rede estadual, tivemos 04 (quatro) professores que afirmaram que uma melhoria da qualidade na educação só seria possível a partir de uma real valorização dos professores. Segundo um deles, “no momento atual em que vivemos, a educação no nosso Brasil é desestimulante, o ideal seria mais capacitação, mais formação para os professores, o valor do salário que o professor recebe hoje ele é infinitamente irrisório” (PROFESSOR P18 - XIQUE-XIQUE). Esse mesmo professor ainda complementa:

A qualidade da educação perpassa por muitos caminhos, desde a requalificação a esse modo de avaliarmos os nossos alunos até a questão da bonificação, que não seria uma bonificação, mas sim um reconhecimento real. Quando eu falo real, não é só no plano de valores, mas no plano de vida que nós, professores, temos. A última pesquisa que o Dieese fez, o salário-mínimo no nosso país deveria ser no nosso país de quase R\$ 5.600,00 reais; infelizmente, para um professor chegar a um salário em torno desse valor, ele tem que estar há muito tempo na casa, prestes a se aposentar. (PROFESSOR P18 - XIQUE-XIQUE)

Apple (2005) chama a atenção para o que é indispensável para o bom desempenho do professor e, conseqüentemente, para uma boa educação: “como se fosse possível uma boa escola sem uma boa professora e bom professor bem formado/a, bem pago/a e tendo condições físicas e materiais de trabalho, condições subjetivas e objetivas sem as quais não há um bom trabalho pedagógico” (APPLE, 2005, p. 09). Assim, percebemos que, para o professor conseguir fazer um bom trabalho, o qual ele se propôs no momento da escolha de sua formação, é preciso ter condições adequadas. Uma delas (não apenas para os profissionais da educação) é um salário digno e suficiente para manter suas necessidades básicas, já que a profissão não acaba quando o profissional sai da escola, ela continua durante todo o ano letivo até ter concluído o ciclo anual do ensino/aprendizagem dos seus alunos, que irão para outra série ou ciclo no próximo ano e, conseqüentemente, iniciar um novo ciclo com outros alunos. É por isso que o professor deve ser tão reconhecido quanto outros profissionais que possuem uma função social de suma importância para a nossa vida em sociedade e para o futuro, já que o que esperamos desta mesma sociedade será determinado pelo que os próprios cidadãos aprendem ainda na escola.

O ponto mais levantado pelos professores em relação à qualidade da educação pública na rede estadual de ensino foi a formação continuada para os professores. Esta questão foi abordada por 03 (três) professores, que assumem uma relação direta entre o ensino de boa

qualidade em sala de aula e a formação continuada, tendo como resultado alunos mais preparados. “A qualidade da educação, ela está melhorando no sentido de que temos professores mais capacitados na escola pública. Cada vez mais professores capacitados, isso vai refletir na educação. Uma educação mais satisfatória.” (PROFESSOR P4 - COROA-DE-FRADE)

Outros 02 (dois) professores responderam que a qualidade da educação está relacionada à quantidade de alunos em sala de aula; para eles, “existem muitos alunos em sala de aula, isso atrapalha, se diminuísse, seria melhor” (PROFESSOR P11 - UMBUZEIRO). Por fim, ainda nesse mesmo ponto, destacamos a fala do professor que faz relação entre a qualidade da educação e a política do PMGP-ME:

Olha só, primeiro, ela não pode ser convertida em números, eu acho que é uma nota que vai representar [se] aquela escola tem qualidade ou aquela outra não tem qualidade? Não. Então, a primeira coisa que eu diria pra você é que não tem nada a ver com nota. Educação, ela é um ensinamento que transforma vidas. É tanto que têm pessoas que podem ganhar muito dinheiro sem necessariamente ter tido um curso de PhD. O que nós precisamos despertar nesses jovens é o espírito de cidadão, de empreendedor e dizer pra ele assim: “confie em você, cara! Você tem que se sentir desafiado”. Então eu acho que a nota, ela acaba pressionando e fazendo com que a parte emocional do menino muitas vezes fique abalada. (PROFESSOR P15 - JUAZEIRO)

Vemos que a visão deste professor está voltada para uma formação mais completa e emancipadora do sujeito, assim como Freire (1992) salienta. Para o autor, “é exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas dá razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos” (FREIRE, 1992, p. 53). Podemos ainda relacionar esse mesmo pensamento reflexivo que o professor fez a partir de sua realidade com a crítica que Freitas (2018, p. 82) realiza sobre a exaltação de políticas voltadas para a “elevação da nota da escola [,] que é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*”. Assim, fica mais fácil perceber que o atual modelo de avaliação, o ranqueamento a partir de índices sintéticos e o incentivo por meio de uma premiação podem mascarar a real finalidade educacional, que é a formação humana e cidadã atrelada aos conhecimentos teóricos e práticos base para seguir as diferentes carreiras profissionais disponíveis.

Percebemos que a qualidade da educação levantada pelos professores está distante da apresentada pelo programa, porque este tem como objetivo: “Assegurar, por meio de uma política de Estado, **a educação pública de qualidade, focada em resultados**, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e

cidadania” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 08, grifo nosso). De acordo com o objetivo, podemos perceber que o foco para se ter uma boa qualidade é atingir resultados, metas, índices sintéticos, não refletindo a qualidade da educação voltada para o social e cultural que tanto almejamos e que os próprios professores levantam como necessária para uma educação pública.

Ainda sobre a qualidade da educação, perguntamos aos professores se eles acreditam que a atual política do SAEPE e do BDE contribui para as definições de qualidade da educação que eles nos apresentaram. A maior parte dos professores – mais especificamente 11 (onze) – afirma não contribuir por diferentes razões.

A parcela é pequena, diante de tantas outras coisas que são necessárias. Já que tem muita coisa extracurricular, né? Assim. E também dentro da escola. Questão de valores, que às vezes os estudantes chegam na escola não tem valores em relação à ética, em relação ao bem comum, em relação a ser sensível com relação ao próximo, né? Então aí não, bônus que vai só por si só melhorar, é só um incentivo, mas não é só o bônus não. (PROFESSOR P9 - AVELÓS)

Não, pelos motivos já expostos anteriormente, pois ele mascara a realidade de nossas escolas, o desempenho dos nossos alunos, há uma certa conscientização dos próprios alunos de uma espécie de boicote a essas provas externas, principalmente alunos terceiranistas, onde “ah, se eu fizer uma boa prova, tirar uma boa nota, a escola vai atingir determinado índices, os professores e gestores vão atingir determinado número exigido pela secretaria, conseqüentemente, receberão mais verba, seja individualmente nas suas contas ou pra reforma da escola, e eu não vou mais estar aqui ano que vem, porque eu sou terceiranista, eu não quero isso”, é algo pra sabotar o sistema, a política por si só já é fadada ao fracasso, essa política de incentivo. (PROFESSOR P18 - XIQUE-XIQUE)

Não tem nada a ver. Mais uma vez, o foco é totalmente outro, o foco é um número, *vêi*, no final das contas. Viviane, você hoje está super bem, você está aqui fazendo essa entrevista, essa mesma entrevista, vamos supor, que amanhã você recebe... você é casada, né? Pronto, eu também, imagine que amanhã você recebe uma notícia que seu esposo está com a covid. Mas você tem que cumprir o cronograma do seu mestrado. Eu tenho certeza que você até vem, mas você não vai vir com a mesma segurança, com a mesma estrutura que você está hoje. Então, talvez o trabalho de amanhã, não tenha saído com a mesma eficácia do de hoje. E aí? Vivi é boa ou é ruim? Agora vamos trazer pro aluno, tem aluno aqui que não tem nem o que comer, Vivi, mas ele tem que vir, porque ele tem que fazer uma prova. E aí é dado uma prova a ele com não-sei-quantas questões de Matemática e Português e, simplesmente, faça. Então, no final das contas, a gente está medindo o aluno por um número que às vezes não representa ele. (PROFESSOR P15 - JUAZEIRO)

Nas falas anteriores, existe fala de professor que recebeu a bonificação e de professor que não recebeu, sendo o primeiro da escola integral com mais estrutura e com um público mais específico de alunos e o segundo da escola regular e periférica que não possui tanta estrutura disponível na escola. Ainda assim, apesar dos contextos bem diferentes eles concordam que

esse tipo de política não está ajudando, muitos ainda se referem a ela como um mero incentivo, mas nada além disso; inclusive, alguns profissionais (como mostrado) acreditam que ela mais atrapalha do que incentiva os professores e toda a escola.

Novamente Apple (2005, p. 25) nos ajuda a compreender as falhas da implantação de tais políticas quando enfatiza que “a clara implicação de que o que conta como bom ensino deve ser avaliado apenas se observando a melhoria nos escores dos testes dos alunos não só é insatisfatória, bem como demonstra um profundo equívoco quanto à complexidade do ato de ensinar”. A partir de suas contribuições, presenciamos os mesmos princípios nas falas dos professores entrevistados, mostrando que não é apenas o resultado em uma avaliação em um dia específico do ano que vai definir se os alunos possuem o conhecimento desejado, ou se os professores são ou não qualificados para ensinar, ou ainda se possuem um desempenho desejável aos olhos da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Do total de entrevistados, 07 (sete) professores afirmam que a política contribui de alguma forma, destacamos a fala de alguns desses professores. Um deles diz o seguinte: “Sim, acho que ajuda, sim, faz o simulado antes, né? É bom!” (PROFESSOR P11 - UMBUZEIRO). Essa fala representa a visão de uma escola que não recebeu a bonificação e ainda assim o professor acredita que realizar vários simulados antes da prova, vai contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos. Abaixo, destacamos a fala de um professor que recebeu o bônus:

Sim, eles saem dominando, a gente tem aqui a semana dos descritores, o dia dos descritores, eles já sabem, fazem parte do nosso dia a dia, e não é só a questão do dia D que a gente chama, é a questão é que, quando eles saem daqui eles utilizam isso na prática, em concursos, muitos fazem concurso de polícia e essas coisas (PROFESSOR P3 - MANDACARU).

Isso nos mostra que em uma mesma rede de ensino, numa mesma cidade, há visões bem diferentes sobre uma determinada política. E, ainda, que o potencial dessas avaliações está apenas nas revisões e trabalhos voltados para os conteúdos que serão aplicados na prova e não num currículo que englobe todos os conhecimentos, inclusive os externos à escola.

Não podemos deixar de falar sobre questões de desigualdade que emergiram das entrevistas com os professores, em relação à política do bônus. Uma das formas de desigualdade apresentadas está ligada às condições estruturais e de financiamento, porque, na rede estadual de ensino atualmente, existem diferentes modelos de escolas e, conseqüentemente, diferentes estruturas e recursos empreendidos.

Aí isso acaba gerando desigualdade. Acaba desvelando nesse sentido, porque, assim, eu, quando trabalho na escola técnica, a gente vê que a estrutura é outra,

tem auditório, um refeitório próprio, um laboratório. Acaba na realidade tendo os laboratórios de informática. Aqui, na nossa escola, nós temos um laboratório de informática, mas não funciona. Aí já é um ponto negativo. E muitas vezes tem falta [de] professor; às vezes, os meninos não têm o curso como deveriam ter. E na escola de referência de onde eu vim eles tinham até curso que preparava pra o SSA, pra o Programa Ganhe o Mundo, tinha professor, tinha uma carga horária bem pensada, bem planejada... muitas vezes, tem escolas que não tem essa estrutura toda, então querendo ou não a gente está em desvantagem e o peso pra se chegar a um determinado desafio é muito pesado. Mas a gente vê que é um desafio e que, apesar dos trancos e barrancos, a gente sempre está tentando alcançar. (PROFESSOR P13 - JUAZEIRO)

A outra forma de desigualdade explicitada pelos professores foi em relação à diferenciação entre os professores contratados e os concursados:

Eu estou falando isso enquanto contratado, porque me incomoda muito o fato de nós sermos tratados com discrepância dentro da escola. Os efetivos têm certas regalias; e os contratados, não. Eu digo isso desde uma xerox de um material que você precisa trabalhar em várias turmas ao mesmo tempo, como eu já precisei de 20 cópias pra trabalhar com 7 turmas e foi negado, e enquanto no mesmo dia uma resma de papel de cópias foi entregue a dois professores por serem das disciplinas de Português e Matemática, então isso me inquietou bastante. (PROFESSOR P18 - XIQUE-XIQUE)

Claro que a diminuição do quadro de pessoas com licenciatura tem crescido absurdamente, né? Então, tem diminuído cada vez mais a quantidade de pessoas buscando licenciaturas. Ou seja, o número de professores tem diminuído. Mas os poucos que ficam, nós, resistentes, buscamos uma melhoria. E essa melhoria por um salário melhor, pra quem passa num concurso, tem tudo aquilo agregado, né? De pós-graduações, tudo mais, mas mesmo assim buscamos uma melhoria. Então, apesar das deficiências, apesar de todos os cortes, os poucos que ficaram estão tentando buscar essa qualificação. (PROFESSOR P4 - COROA-DE-FRADE)

Ball (2010) exemplifica que a junção de formas de regulação e governamentalidade tem impacto social e interpessoal e acaba subentendida dentro de um complexo institucional de equipe, de grupo e de relações comunitárias. O autor ainda destaca que dentro da educação esse movimento engloba “interesses materiais e pessoais [que] estão entrelaçados na competição por recursos, segurança e estima e na intensificação do trabalho profissional público – da transformação das condições e dos sentidos do trabalho” (BALL, 2010, p. 04). Vemos justamente o que ocorre nas escolas mencionadas pelos professores, mostrando essa busca constante pela afirmação diante de seu grupo e a busca por mais capacitação para garantir um lugar reconhecido pelos demais no meio educacional.

Por fim, finalizamos este subitem mostrando a visão dos professores sobre a importância de suas disciplinas, mesmo não estando presentes na avaliação do SAEPE. Todos os 18

(dezoito) professores afirmam que as suas disciplinas contribuem de diferentes formas para um bom desempenho dos estudantes nesta avaliação, conseqüentemente, subindo a nota da escola, que define o ganho ou não do BDE no final do ano letivo. No próximo tópico, falaremos sobre as estratégias utilizadas pelos professores para o alcance do bônus e as suas visões relacionadas às implicações no seu trabalho docente a partir da implantação da política do PMGP-ME.

5.3 VISÕES SOBRE A RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE

A partir das falas dos professores, percebemos a presença de alguns processos de responsabilização docente atrelados ao ganho do bônus, ao alcance das metas na avaliação do SAEPE e em atender às recomendações da Secretaria de Educação através da GRE. Percebemos que as falas abordam questões de diferenciação de escolas técnicas e integrais em relação às demais diante da GRE, “a questão de professores, a gente vê muito mais nas escolas integrais, que têm uma atenção maior tanto na GRE quanto na própria Secretaria, pra manter sempre aquele professor” (PROFESSOR P8 - AVELÓS). A fala do professor representa um processo de fidelização dos professores que são contratados mediante as notas alcançadas no SAEPE, mostrando que, se o docente, principalmente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, faz parte de uma escola que vem atingindo suas metas, a Secretaria e a GRE tentam reconhecer seu desempenho com a continuidade do seu contrato e de preferência na mesma escola, mas normalmente esses professores fazem parte das escolas com mais privilégios estruturais e, com isso, têm uma facilidade maior de alcançar tais metas.

Para esse tipo de ocorrência aqui no estado de Pernambuco, Apple (2005) traz referências do modelo de política implantado nos EUA. Segundo ele, o modelo adotado pelo país trazia conseqüências para as escolas que não atingissem suas metas em um prazo de quatro anos consecutivos, entre as sanções a escola receberia apoio financeiro e pedagógico para superar sua atual situação e deveria mudar alguns de seus profissionais. Se a nota não aumentar no seu quinto ano, a mudança é mais radical, “uma escola pode ser solicitada a fazer mudanças na sua gestão, o que pode incluir transformar-se em uma fundação-escola, com o Estado assumindo o controle, ou passar a sua administração a uma companhia privada” (APPLE, 2015, p. 21). Vemos que as medidas tomadas nos Estados Unidos estão bem mais avançadas em relação a responsabilizar, chegando até a privatizar as escolas que não melhorarem seus desempenhos na avaliação externa, mas não deixa de ter semelhanças com o modelo implantado na nossa rede estadual, com a troca de professores e até gestores a partir do desempenho nas avaliações do SAEPE.

Nesse processo de tentar a todo custo alcançar as metas estabelecidas para cada escola, vemos que muitos gestores acabam pressionando sua equipe de professores e estes, conseqüentemente, pressionam seus alunos para conseguir melhorar a nota na avaliação ano após ano. Uma dessas falas é “em relação ao que a gente trabalha, o tanto de cobrança que a gente tem, que não são poucas, mas no final é sempre bem-vindo uma ajuda extra” (PROFESSOR P16 - XIQUE-XIQUE); outra fala que é bem relevante e retrata esse processo de responsabilização através de um modelo de pirâmide é:

[...] eu acho que se tivesse um desenvolvimento de uma política aonde esse dinheiro pudesse chegar ao professor de uma forma diluída, anual e o professor já soubesse que, *pô*, não, *velho*, e essa grana eu tenho está aqui, realmente eu acho uma tranquilidade. Animaria mais, dava uma tranquilidade, porque tem, existe uma pressão sobre a gestão, aí é aquele efeito cascata, aí a gestão pega o professor, aí o professor pega o aluno e depois quando não atinge a média, parece que todo o trabalho que nós fizemos, Viviane, não foi pra tentar construir um cidadão... foi pra ter o BDE. (PROFESSOR P15 - JUAZEIRO)

Freitas (2018, p. 37) já nos alertava sobre os processos de responsabilização verticalizados, conforme mencionados pelo Professor P15 - Juazeiro, que tentam “tornar o professor (e a escola) o único responsável pela aprendizagem e uma vez tendo identificado ‘o responsável’, promover políticas de ‘responsabilização verticalizadas’ como forma de pressioná-lo”. Outra fala que corrobora com o pensamento do autor é a seguinte: “a gestão é bem incisiva, assim que acontece uma situação externa com a GRE vem cobrando, ela já repassa e monta um plano de ação, para fazer as intervenções necessárias aqui na escola” (PROFESSOR P17 - XIQUE-XIQUE). Mesmo que pareça diferente por não mencionar os professores diretamente, a fala deixa claro que a gestão toma medidas rápidas de intervenção para atender às cobranças da GRE, que está hierarquicamente acima da gestão da escola; então, mostra o início dessa pirâmide de cobranças que afeta diretamente o cotidiano das escolas.

Outro elemento que foi apresentado através das respostas dos professores está ligado ao conceito que Ball (2004) define como performatividade, que surge através de uma nova cultura de competitividade e envolve tanto um processo de descentralização quanto alvos e incentivos que irão produzir novos perfis institucionais, inspirados em teorias econômicas e recentemente utilizados na educação “por meio de um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade” (BALL, 2004, p. 1107). Vemos que o modelo apresentado por Ball (2004) se assemelha com a política educacional implantada em Pernambuco, o PMGP-ME. Para ilustrar o que acontece na realidade pernambucana, destacamos algumas falas dos professores que remetem a esse modelo descrito pelo autor. Um dos professores afirma que “o

bônus é uma maneira de passar a mão na cabeça dos professores e dizer: ‘oh, se tu atingires determinado índice, eu te dou em troca tal valor’. Isso pra mim é complicado, porque do meu ponto de vista é um toma lá dá cá!’ (PROFESSOR P18 - XIQUE-XIQUE).

Outra fala é “eu não concordo com essa prática de fazer das tripas coração pra acontecer o resultado, aí você esquece que o aluno é aluno, e começa a tratar como um número. É aí que acontece o problema” (PROFESSOR P1 - MANDACARU). E ainda “é como se a gente fosse convidado pra ir pra uma guerra, e você pudesse receber uma arma, e eu recebesse uma faca, só porque os dois estão armados, não são iguais, pois de longe você iria conseguir me alcançar, e eu precisaria me esforçar um pouco mais pra poder alcançar o objetivo” (PROFESSOR P15- JUAZEIRO). Por fim, destacamos a seguinte fala:

A gente sabe que chega uma hora que você não atinge, você é cobrado por uma coisa que você não vai conseguir atingir. Às vezes, a gente questionar que a gente já tem uma média boa, a gente consegue atingir uma média boa, mas a gente não consegue mais atingir as metas que são propostas, são metas altas, a gente tá ficando naquele mesmo valor e não tá mais subindo. (PROFESSOR P8 - AVELÓS)

Todas essas falas vêm demonstrar como os professores se veem diante da atual política do PMGP-ME, que tem influência diretamente na escola, por meio das metas estabelecidas, do controle através da avaliação do SAEPE e ainda do seu monitoramento para que todos estejam empenhados em atender às exigências do programa para ao final ganhar uma gratificação. Ball (2004) novamente demonstra a presença da *accountability* e da performatividade nas políticas educacionais baseadas em modelos mercantilizados, que visam aos números em vez das pessoas, e ressalta que a performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Isso porque ela pode ser utilizada de diversas maneiras, seja para “atar as coisas”, seja para reelaborá-las. Também facilita ao Estado o monitoramento a distância, o chamado “governo sem governo”, porque permite que o Estado modifique profundamente a cultura das escolas e dos seus colaboradores, de forma prática ou em suas subjetividades, em todo o setor público, sem ser de maneira explícita.

Ela (performatividade) muda o que ele ‘indica’, muda significados, produz novos perfis e garante o ‘alinhamento’. Ela objetiva e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento das instituições educativas transforma-se em ‘resultados’, ‘níveis de desempenho’, ‘formas de qualidade’. O discurso da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (BALL, 2004, p. 1116)

Ao indagarmos os professores sobre o papel que as suas disciplinas possuem no alcance da meta da escola e, conseqüentemente, no ganho do BDE, todos os 18 (dezoito) professores afirmaram que as suas disciplinas contribuem e tem papel fundamental para auxiliar a escola na conquista de suas metas e do bônus, mesmo não lecionando as disciplinas foco da avaliação do SAEPE. Algumas dessas falas são: “Sim, pois se o aluno faz leitura, eu mesma cobro muita leitura, eu estou explicando, eu paro e digo ‘começa aí, fulano, a ler’, isso já ajuda em Português, pois o que conta não é Português e Matemática?” (PROFESSOR P6 - COROA-DE-FRADE). Dentre outras, destacamos ainda:

Sim, a gente contribui a partir do momento que a gente incentiva o aluno a saber interpretar, a ser crítico, a ser pensante, a ser atuante na sociedade, pra desenvolver problemas de Matemática ou de Português, eu preciso saber ler, saber interpretar, então a disciplina de ciências humanas tem um foco principal aí (PROFESSOR P2 - MANDACARU).

Sim, a gente pode perceber que todas as disciplinas se interligam, se contextualizam, o fato de você saber o conhecimento científico, um pouco da ciência também, não quer dizer que você só vai aprender ciências, mas vai envolver a Matemática, o Português, História; enfim, Geografia... então contribui, sim (PROFESSOR P5 - COROA-DE-FRADE).

Geografia trabalha vários aspectos importantes para se viver em sociedade, eu acho que contribui, sim, a gente analisa o geral, as questões sociais, as questões econômicas. Então a gente acaba trabalhando a interdisciplinaridade com outras matérias, ela é bem discriminada e rejeitada, a Geografia, mas eu acho que a geografia é uma disciplina muito importante para a formação do aluno, até porque questões de concurso, em sua maioria, cai questões de geografia, que é de atualidade e tudo mais. Português e Matemática têm sua importância, mas Geografia também tem sua importância. (PROFESSOR P10 - UMBUZEIRO)

Através de suas falas, é possível perceber que todos os professores se sentem comprometidos com a nota que a escola alcança anualmente, por entenderem que as suas disciplinas estão conectadas e contribuem no momento da avaliação para um bom desempenho dos estudantes na prova. Assim, vemos que, mesmo a avaliação abordando apenas duas disciplinas, todas as demais estão envolvidas nesse processo, principalmente pelo fato de os professores modificarem suas aulas para tentar contribuir com o desempenho dos alunos nas disciplinas que são o foco da avaliação. Freitas (2018) alerta para o modo como se desenvolve esse tipo de política do PMGP-ME. Segundo ele, “a lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso, a reforma chama de ‘alinhamento’” (FREITAS, 2018, p.78). Analisando a fala do autor e relacionando-a com a

dos professores, identificamos que, a partir dos descritores que norteiam a avaliação, todos os professores, mesmo os que não ministram aulas de Língua Portuguesa e Matemática, buscam alinhar seus conteúdos com esses descritores, propondo, assim, estratégias para que no momento da avaliação o aluno possa atingir o objetivo e, conseqüentemente, a escola consiga atingir sua meta naquele ano. Para ilustrar essas estratégias usadas pelos professores e consideradas necessárias para que a escola conquiste o tão almejado bônus no final do ano, dedicaremos o próximo subtópico.

Percebemos também que a gestão tem papel imprescindível nesse alinhamento mencionado por Freitas (2018), pois, ao perguntar se a gestão da escola realiza algum tipo de determinação para que os professores, mesmo os que não ministram as disciplinas que norteiam a avaliação, possam buscar estratégias para contribuir com os de Língua Portuguesa e Matemática para o alcance do BDE, novamente todos os 18 (dezoito) professores responderam que sim, de diferentes formas, mas todas as escolas possuem esse mesmo entendimento de que, independentemente da disciplina que o professor leciona, é importante alinhar seus conteúdos aos da avaliação do SAEPE.

Todos contribuem. Muitas vezes, quando eu falei logo no início que existe um peso em cima de Português e Matemática, é porque realmente existe uma cobrança excessiva, porque a gente vê muito de nossos amigos abatidos às vezes e fica a sensação como se estivessem só, mas só que não estão só, nós estamos de forma integrada. Então eu acredito, sim, que tanto a minha disciplina como as demais, nós temos o mesmo peso, que, inclusive, toda vez que tem reunião, a linguagem da gestão é essa: “gente, estamos no mesmo barco! gente, cada um cobra a todos, todo mundo tem que fazer”. (PROFESSOR P13 - JUAZEIRO)

Eu participei de uma formação e agora eu estou fazendo minhas avaliações em cima das questões do SAEPE, já preparando os alunos para a avaliação. Antes, a gente trabalhava mais em cima do livro didático, ficava uma coisa meio dispersa; com esse programa do SAEPE, vem questões bem elaboradas, vem um texto de apoio para o aluno entender. Então eu acho bem interessante trabalhar essas questões com os alunos em sala de aula, mesmo que sejam de outras turmas, pois nem todas fazem a avaliação, mas eu acho que essa estratégia vai dar certo. (PROFESSOR P10 - UMBUZEIRO)

Outras falas que também foram destacadas sobre essa percepção dos professores com a sua responsabilidade de contribuir com a avaliação externa são: “pois cada um tenta ajudar da sua forma, eu mesmo sendo da área de humanas, quando precisa, eu cedo minhas aulas para os professores de Português e Matemática, já pra ajudar” (PROFESSOR P7 - AVELÓS). Também destacamos: “eu procuro fazer com que ele entenda mais a área de português. Português na obra

de arte. Por que qual idioma que nós falamos? É o português” (PROFESSOR P14 - JUAZEIRO).

Martins (2016) trata sobre os elementos do Programa Todos Pela Educação, sendo que muitos foram incorporados ao PMGP-ME. Um deles é a responsabilização docente, no qual é proposto um acompanhamento pela sociedade de metas mensuráveis de cada escola, e os responsáveis por elas devem se sentir estimulados a consegui-las e constrangidos caso não consigam alcançá-las. A mesma autora enfatiza que essa responsabilização recai para os professores, “o docente é responsável individualmente pelo desempenho dos alunos, e a escola deve apoiá-lo naquilo que ele sabe fazer: ensinar e garantir que os alunos aprendam” (MARTINS, 2016, p. 55). A partir desse processo, os professores tentam a qualquer custo ajudar as suas turmas a alcançarem a meta estabelecida, com receio de que sejam taxados como profissionais ruins. Com isso, muitos tomam diferentes atitudes, uma que mais nos chamou a atenção foi:

Sim, a gestão incentiva todas as disciplinas, todas as áreas, é como eu te falei, como se fosse uma equipe, um por todos e todos por um, até porque todos vão ser beneficiados. Então a gestão incentiva, sim, mas aí eu já disponibilizo minhas aulas caso as disciplinas de Português ou Matemática necessitem das aulas das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Direitos Humanos. (PROFESSOR P7 - AVELÓS)

Novamente, Martins (2016, p. 104) apresenta a fala de um dos representantes do TPE (Todos Pela Educação) sobre o papel do professor no modelo promovido pelo movimento, no que diz respeito à responsabilização docente: “Às vezes, a gente escuta ‘ah, não podemos culpar o professor pela aprendizagem do aluno’. Tudo bem, não é só o professor, mas se ele não for responsabilizado pela aprendizagem do aluno, como é que fica?”. Esse pensamento de que quem tem que se responsabilizar pela educação e aprendizagem dos estudantes são os professores acaba se disseminando na sociedade, fazendo com que os familiares destes alunos procurem novas escolas com base na nota alcançada pela instituição. Para argumentar com a fala do representante do TPE, Cabrito (2009) afirma que o desempenho dos estudantes depende de vários fatores, não apenas do seu professor em sala de aula.

A verdade é que o êxito do professor depende não só dele, das capacidades que consegue mobilizar (comunicação, criatividade, desafio, empatia etc.), mas também, e muito naturalmente, do contexto em que se insere. De facto, o desempenho do professor depende das características económicas, sociais e culturais dos alunos, das escolas e do meio envolvente. (CABRITO, 2009, p. 185)

Com a fala de Cabrito (2009), percebemos que, de fato, são muitos fatores que influenciam para que o aluno tenha um desempenho elevado ou não e que, em uma sala de aula, com mesmo o professor e a mesma didática, terá alunos com desempenhos diferentes, pelos fatores externos que o autor nos elencou acima. Devemos analisar o contexto de cada escola, cada turma e de cada aluno, para fazer uma avaliação mais qualitativa do todo o seu aprendizado ao longo do tempo em que ficou na escola, seja alguns meses ou até anos. Tudo pode influenciar, positivamente ou negativamente. E esse resultado não deve ser ligado diretamente apenas ao professor em sala de aula, apesar de ser a tendência, principalmente pelas estratégias utilizadas pelo PMGP-ME para responsabilizar os sujeitos que mais contribuem para uma boa formação dos estudantes de escolas públicas.

Ao questionar os professores sobre o sentimento que eles têm ao saber que suas disciplinas não fazem parte da avaliação, tivemos respostas variadas. Dos 18 (dezoito) professores, apenas 03 (três) informaram se sentirem tristes. Entre eles, destacamos a seguinte fala:

Triste, eu me sinto triste e também me sinto preocupado. [Na] disciplina de Ciências Humanas precisa ser quebrado esse tabu que História é só contar o que aconteceu no passado, pra dizer que um líder fez isso, não! É pra tornar a pessoa crítica, pensante, atuante, saber o que é uma sociedade, saber, de certa forma, como ela funciona, isso é muito importante. Aí, eu fico muito triste nesse sentido, pois se você fizer uma busca em outros países e você vai ver que essas disciplinas [das Ciências Humanas] são muito valorizadas, e a coisa lá dá certo. (PROFESSOR P2 - MANDACARU)

Outros 03 (três) se sentem discriminados, “excluída, o que mais poderia ser? Poderia fazer uma grande diferença. Eu não acho correto só ter Português e Matemática, eu acho que as outras disciplinas deveriam fazer parte, me sentiria melhor se todos fossem contemplados” (PROFESSOR P12 - UMBUZEIRO). Outra fala bem marcante é:

É como se fosse uma discriminação, né! Porque, assim, a Geografia sempre foi, até quando eu fazia a faculdade, Geografia sempre foi: “ah, é o último curso”, “ninguém precisa saber”, “ah, ninguém quer se professor de Geografia”, mas quando a gente volta pra formação em busca de uma efetividade de um trabalho, nas provas de concurso tem a Geografia, tem as atualidades, e as pessoas acabam pecando nessa disciplina, porque esquecem de estudar, porque desvaloriza a disciplina, porque não querem estudar Eu me sinto bem desvalorizado e discriminado com isso. (PROFESSOR P10 - UMBUZEIRO)

Ainda 04 (quatro) professores afirmam não se importar para o fato de não estarem incluídos na avaliação. Destacamos a fala do Professor P8 - Avelós, que informa que não se importa pelo fato de não se sentir cobrado na avaliação, mas enfatiza a cobrança excessiva em

cima dos professores foco das avaliações, juntamente com os alunos que irão realizá-las; nesse caso, as turmas do 9º ano do fundamental e 3ª série do médio.

Penso na pressão que é dada aos professores que são da área, do professor de Português e de Matemática, tanto das turmas específicas, que são os terceiros, quanto das turmas anteriores. Porque ela não é aquela coisa, tipo, tal conteúdo é coisa de primeiro ano e os alunos não tiveram, a gente recebe lá o resultado no terceiro, né? Os barulhos são com os escritores, mas as habilidades que foram mais atingidas, as que não foram habilidades no primeiro ano, tá? Então existe essa cobrança acho que em cima dos professores da disciplina. Eu me sinto tranquilo em não fazer parte, não me sinto cobrado. (PROFESSOR P8-AVELÓS)

E ainda existe o quantitativo maior, 08 (oito) professores que afirmam se sentir representados, mesmo que indiretamente. Segundo o professor P9 - Avelós, “ela não está lá. Ela está lá indiretamente e está lá, assim, quando a gente faz aquelas atividades em contato com outros professores. Aí, a gente se sente também um pouco representado, não tenho problema com isso”. É possível perceber as diferentes visões que os professores possuem diante da avaliação e seus desdobramentos dentro da escola.

Para deixar claro nosso posicionamento frente à avaliação aqui apresentada, corroboramos a fala e justificativa apresentada por Freitas (2013), que deixa claro que não somos contra um método avaliativo para as escolas, e sim essa cultura de auditoria imbricada com a *accountability* travestida de avaliação da qualidade da educação para escolas da rede pública.

Quero dizer também que temos feito críticas à *accountability*, não à avaliação – vamos separar bem. Uma coisa é a cultura de avaliação que defendemos, outra coisa é a cultura de auditoria que a *accountability* traz. São duas coisas diferentes. Sou favorável à cultura da avaliação, mas não sou favorável à cultura da auditoria – auditoria pesada em cima da escola, dos profissionais, das redes. (FREITAS, 2013, p. 350)

Por considerar que esse modelo de avaliação não contempla todos os conteúdos que o aluno vivencia na escola e não possui um movimento contínuo do crescimento do desempenho do aluno ao longo dos anos, apenas do final de cada ciclo, e agora cada vez mais a rede estadual de ensino está apenas responsável pela modalidade do ensino médio, o aluno faz apenas uma prova ao final quando já está saindo de todo o processo de escolarização básica, não sendo possível mais nenhuma melhora que contribua com seu aprendizado.

A partir desse esclarecimento, sigamos agora com a visão dos professores sobre a avaliação do SAEPE apenas contemplar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Do total de 18 (dezoito) professores, 13 (treze) afirmam não concordar, uma das justificativas

levantadas pelos professores foi: “Não, porque todas as disciplinas devem ser contempladas, pois todas devem ter o mesmo papel, de formar o ser humano para a sociedade; então, não tem porquê para ser só Português e Matemática, se eu uso todas as disciplinas na minha formação como humana” (PROFESSOR P5 - COROA-DE-FRADE). Outra fala que destacamos foi: “se tivesse as outras disciplinas, seriam boas pra eles, já que alguns que se identificam com outras disciplinas e não Português e Matemática. Uns gostam de Inglês; outros, de História; outros, mais de Geografia” (PROFESSOR P11 - UMBUZEIRO).

Vemos que o principal argumento para não concordarem com a avaliação ser apenas nas disciplinas citadas é que os professores reconhecem a importância de todas as disciplinas na construção da formação do aluno, e que cada um tem uma identificação diferente com cada área do conhecimento. Quando se define apenas duas disciplinas a serem avaliadas, os alunos que se identificam com outras disciplinas acabam não mostrando o seu desempenho, podendo ser considerado como um aluno com mau desempenho ou até má educação. Freitas (2014), em outra obra, destaca uma das consequências das avaliações em apenas dois componentes do currículo escolar:

O professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. (FREITAS, 2014, p. 1100)

Essa lógica pode ser vista mais à frente quando outros 05 (cinco) professores afirmam concordar com a avaliação ser apenas nesses dois componentes e trazem a seguinte justificativa:

O nosso trabalho aqui é unificado, não existe “olha, o BDE é só de Português e Matemática”, professor de Português e Matemática não carrega nas costas os nossos números não! Todos. Nosso trabalho é assim, em conjunto, é uma visão muito pequena de vocês, não trabalhamos “olha, português é uma, e eu sou outra”, a minha está e como tá inserida, é porque parou, vocês precisam acompanhar o nosso trabalho desde o início do ano. (PROFESSOR P3 - MANDACARU)

Podemos ver que aos poucos os professores se sentem na obrigação de trabalhar os conteúdos das disciplinas foco nas avaliações do SAEPE, para não ter a impressão de que são apenas os professores que ministram essas disciplinas os responsáveis para que a escola consiga o BDE, assim todos ficam com a consciência tranquila, pois sabem que também ajudam os alunos a alcançarem a nota.

Para concluir este subitem, perguntamos aos professores como se sentiam frente ao resultado alcançado por sua escola na última avaliação, em 2019, e recebemos respostas variadas. Dos 18 (dezoito) professores, 09 (nove) se sentem satisfeitos com a nota (destes, 07 fazem parte de escolas que recebem o BDE; e 02, não); 04 (quatro) professores afirmam que a nota não foi satisfatória, que poderia ser melhor (destes, 01 faz parte de uma escola que recebeu o bônus; e 03, não); 01 (um) professor diz ter uma responsabilidade ainda maior para a próxima avaliação (este é de uma escola que não recebeu a bonificação); por fim, outros 04 (quatro) professores não estavam na escola na data da última avaliação em 2019, por isso afirmam não ter como responder (destes, 01 faz parte de uma escola que recebeu o bônus; e 03, não).

Vemos aqui que o sentimento dos professores está muitas vezes atrelado ao recebimento ou não da bonificação, pois, dos que se sentiam satisfeitos, a maioria era de escolas que tinham recebido. Ainda em relação à troca de professores, vemos que, dos 04 (quatro) professores que chegaram à escola no ano da realização da pesquisa, 03 (três) chegaram em escolas que não receberam o bônus. Isso reflete a rotatividade dos professores, como já mencionado no início deste subitem, essa mudança depende da nota que a escola alcança na avaliação do SAEPE.

Por fim, trago uma fala do Apple (2005, p. 81-82) que, mesmo já tendo mais de 15 anos, ainda é muito representativa no atual cenário em que vivemos: “a questão não é se precisamos ou não de responsabilidade, mas os tipos de lógicas de responsabilidade e para quem ela está orientada, que tende agora a guiar o processo de escolas públicas e instituições de ensino superior”. E ainda com a fala de Afonso (2012, p. 481) reiterando que “não é por acaso que os defensores da responsabilidade e da responsabilização individuais são, sobretudo, os neoconservadores e neoliberais, os quais, coincidentemente, tendem a ser os mesmos que criticam as políticas públicas (universais) do Estado-providencia”. Compartilhamos do mesmo pensamento dos autores e questionamos se o atual modelo de responsabilização implantado no estado de Pernambuco possui uma visão ampla do que seria a melhor conceituação e implantação de uma responsabilização na educação pública.

5.4 SUAS ESTRATÉGIAS LIGADAS À GESTÃO DA ESCOLA PARA ALCANÇAR O BÔNUS

Como já mencionado no tópico anterior, os 18 (dezoito) professores responderam que a gestão faz algum tipo de determinação para que mesmo os professores que lecionam as disciplinas que não são o foco da avaliação do SAEPE também contribuam com o bom

desempenho dos estudantes no momento da prova e, conseqüentemente, a escola consiga ganhar o tão almejado bônus o BDE.

A partir dessa afirmação, questionamos os professores possíveis mudanças nas suas aulas quando a avaliação do SAEPE está próxima. A maioria dos professores afirmou que não modificam suas aulas próximo da avaliação (uma semana antes). Os 10 (dez) professores alegam que já trabalham os conteúdos da avaliação desde o começo do ano letivo e não veem necessidade de mudar a dinâmica nas turmas.

Já um quantitativo menor de 08 (oito) professores afirma modificar suas aulas. “Sim, eu trabalho durante a semana 2 ou 3 questões voltadas para isso, aí, quando vai se aproximando, eu trabalho mais questões, pra deixá-los mais preparados” (PROFESSOR P2 - MANDACARU). Destacamos também a seguinte fala: “A gente faz uma revisão geral, tipo, um aulão com questões do SAEPE por turma” (PROFESSOR P10 - UMBUZEIRO). Um deles ainda disse: “Sim, bastante revisão, eu costumo dizer: ‘você, não estudam em casa, então hoje vamos estudar aqui’” (PROFESSOR P11 - UMBUZEIRO). Vemos que a prática de modificar suas aulas para melhorar o desempenho na prova do SAEPE é um procedimento comum, seja durante todo o ano letivo, incorporado em seus planejamentos, seja com revisões quando estiver próximo da data de aplicação.

Sobre essa questão, Freitas (2018) nos alerta para o processo de redução, sendo a primeira etapa a que reduz a busca pela “boa educação” pela busca por uma “boa aprendizagem”, que é entendida como uma coleção de habilidades e competências em apenas duas disciplinas básicas, ou seja, Português e Matemática, enfatizando o “direito de aprender” e não o “direito a ser educado”, que é muito mais amplo do que as habilidades nessas duas disciplinas bases. Já em uma segunda etapa, vai definir que a qualidade da aprendizagem pode ser medida através de avaliações externas com base nessas duas disciplinas e que a média de desempenho dos estudantes de uma escola representa se ela é ou não de boa qualidade, e os conteúdos que não cabem na avaliação ficam de fora e os alunos não são estimulados a aprendê-los.

Percebemos essa relação da fala de Freitas (2018) com as dos professores entrevistados, pois, mesmo suas disciplinas não estando dentro dos componentes da avaliação do SAEPE, eles dedicam suas aulas para fazer revisões ou trabalhar questões específicas que possuem seus conteúdos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mostrando o reducionismo ou, como outros autores chamam, estreitamento curricular.

Ao questioná-los sobre a forma que fazem esse tipo de contribuição com as disciplinas de Português e Matemática para atender à solicitação da gestão, obtivemos as seguintes respostas: “Sim, é um trabalho em conjunto. Em 2019, a gente estava nessa maratona, com simulados, intensivão. O nosso trabalho é unificado, isso é questão de gestão, para que nossos alunos realmente saiam, a gente pensa nos nossos alunos” (PROFESSOR P3 - MANDACARU); “Todos têm que fazer, têm que ter projetos. Eu mesma tenho um projeto muito rico sobre consciência negra, é importantíssimo e muito enriquecedor, abrange todas as disciplinas” (PROFESSOR P6 - COROA-DE-FRADE); “[...] não é porque você não é professor de Português e Matemática que você não vai fazer nada. Todo mundo tem que contribuir” (PROFESSOR P13 - JUAZEIRO); “Tem, sim, a gente busca fazer um trabalho em conjunto sempre, né? Com a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, então tudo isso a gente trabalha em conjunto mesmo, é um trabalho em conjunto. A escola toda é mobilizada. Com todas as disciplinas” (PROFESSOR P16 - XIQUE-XIQUE); e ainda, “Existe, foi colocado um plano de ação que a gente terá de elaborar e mostrar desempenho nas atividades relacionadas com as avaliações do SAEB e SAEPE” (PROFESSOR P17 - XIQUE-XIQUE).

Aqui, podemos ver falas de professores que trabalham em escolas que receberam o bônus, como é o caso dos professores P3 - Mandacaru, P6 - Coroa-de-frade, P16 - Xique-xique e P17 - Xique-xique. Mas também vemos falas de professores que atuam em escolas que não receberam o BDE; nesse caso, os professores P13 - Juazeiro, P7 - Avelós e P8 - Avelós, que são mostrados abaixo:

Sim, a gestão incentiva todas as disciplinas, todas as áreas, é como eu te falei como se fosse uma equipe, um por todos e todos por um, até porque todos vão ser beneficiados. Então a gestão incentiva, sim, mas aí eu já disponibilizo minhas aulas caso as disciplinas de Português ou Matemática necessitem das aulas da disciplina de Filosofia, Sociologia e Direitos Humanos. (PROFESSOR P7-AVELÓS)

Descritores que a gente trabalha junto. É todo mundo junto pra que cada um possa ganhar, a gente faz mais isso de professor pra professor. A gente senta com o professor de exatas, a gente conversa e faz essa questão de motivação. Pessoal do português já lidaram ali, conversa também. A gente fala com a educadora de apoio pra ver está sendo trabalhado qual área do conteúdo ali que eu estou trabalhando que vai ser útil ali pra prova de Matemática, pra prova de Português, né? Que eu posso mostrar ali contribuir. (PROFESSOR P8-AVELÓS)

Percebemos que, independentemente da situação da escola em relação ao bônus, todas as gestões influenciam para que todos os professores possam contribuir de alguma forma com

as disciplinas foco da avaliação, para juntar forças na tentativa de alcançar sua meta anualmente e, conseqüentemente, ganhar a gratificação no final do ano letivo.

Com base nas recomendações da gestão da escola, essas são estratégias que os professores realizam. Também os questionamos sobre as suas estratégias específicas e individuais que eles utilizam em sala de aula para alcançar o bônus todos os anos. Dos 18 (dezoito) professores entrevistados, apenas 02 (dois) afirmaram não utilizar nenhuma estratégia específica para que os alunos melhorem o seu desempenho na avaliação. Os outros 16 (dezesseis) professores afirmaram que usam uma ou mais estratégias em sala de aula para contribuir com a avaliação e a possibilidade do ganho da premiação todos os anos.

Entre esses professores, as estratégias mais utilizadas são: trabalhar com os descritores presentes na avaliação do SAEPE com seus conteúdos e até questões das avaliações anteriores para familiarizar o aluno ao modelo de prova que ele será submetido ao final do ano. Um total de 09 (nove) professores utilizam essa estratégia. Segundo um deles, “trago questões assim para que eles possam responder no quadro, e que ajude eles há questões parecidas com a avaliação. Questões que tem na avaliação, então eu sempre trago isso. Aí isso vai deixá-los mais preparados pra na hora da avaliação ter uma ideia do que ela é” (PROFESSOR P12- UMBUZEIRO); outra fala é a seguinte: “sim, e normalmente a escola ela proporciona aulões, né, que a gente pratica provas prévias né, como se fosse, como eu posso dizer, é um simulado. Então isso a gente faz pra que o resultado seja bom, né? Seja um bom resultado, então a gente busca fazer essas coisas” (PROFESSOR P16 - XIQUE-XIQUE). Outras falas são:

Eu sei que é Português e Matemática, mas o que é que eu faço... eu procuro fazer um alinhamento, aqui a gente tem um programa dos descritores, onde a gente facilita o que o aluno consiga interpretar uma questão de Matemática ou de Português; por exemplo, eu começo falar sobre uma questão do Egito, veja vai entrar ali o quê? Vai entrar o texto de Português, vai entrar cálculos de Matemática, “gente vocês já imaginaram cada bloco desse, um em cima do outro, vamos ver isso aqui...”, é uma maneira de você fazer com que o aluno, ele interprete a questão de Matemática e a questão de Português, porque [n]a maioria das provas as questões são textos. (PROFESSOR P2 - MANDACARU)

O segredo é o seguinte: eu gosto de trabalhar com conteúdos que estão alinhados àquela proposta e também nas provas procurar questões que facilitam, que possam facilitar a compreensão deles no dia da prova. Porque eles têm que primeiro estar habituado com aquela linguagem. Ele tem que primeiro estar habituado naquele sentido. Então a gente faz de uma forma que aos poucos já vai preparando-os sem muitas vezes eles perceberem. Então os descritores são essenciais. Então a gente trabalha em cima disso. (PROFESSOR P13 - JUAZEIRO)

Ao analisar suas falas, vemos que os professores se utilizam do horário disponível das suas aulas para dar conta de conteúdos que serão alvo das avaliações. Em sua pesquisa realizada com professores, Nóbrega (2016, p. 130) afirma que eles já apresentavam tal comportamento, mostrando ser uma consequência da implantação do PMGP-ME:

O que se percebe diante desse tipo de sistema é um *estreitamento curricular*, há uma redução nas habilidades, limitando-as a domínio em áreas específicas do conhecimento como Português e Matemática. Além disso, o foco nos resultados leva a um treinamento dos discentes para os testes, em detrimento de uma formação que poderia contribuir para uma formação mais integral e cidadã dos sujeitos.

Uma outra estratégia utilizada pelos professores é o incentivo para que os alunos participem da avaliação e realizem a prova com determinação, para, assim, receberem pontuação extra nas suas disciplinas, juntamente com o aumento de prazo para entrega de atividades. Assim, eles conseguem se dedicar à avaliação do SAEPE através dos aulões ou simulados, já mencionados antes, como uma solicitação da gestão no período próximo à avaliação. Destacamos a fala do Professor P17-Xique-xique que afirma: “Utilizo, eu faço busca ativa, dou novas oportunidades para que eles não percam os prazos de entrega das atividades.” Uma outra fala que destacamos é a seguinte:

Eu acho essa questão da nota atribuída. Esse estímulo que você faz, aí os meninos. Eu vi que eles vão atrás para conseguir. E já tem aquele aluno que diz assim: “ah, *tô* com uma nota boa em Matemática”, por exemplo, mas tem uma nota não tão boa em Química, “então vou fazer aquela prova ali que eu já vou ter uma nota melhor em Química”. Existe essa relação, é o que a gente faz e viu que funciona. Os alunos tiveram essa vontade na hora de fazer a prova já pra ter uma nota e outras disciplinas. (PROFESSOR P8 - AVELÓS)

Percebemos que escolas diferentes, entre as que ganharam o bônus e as que não ganharam, utilizam-se da mesma estratégia para alcançar o BDE. Nascimento (2015) já apontava em sua pesquisa a existência desse fenômeno apresentado pelos professores atualmente, o qual ele chama de *estreitamento curricular*. Segundo ele, “Como se pode ver, os docentes já identificam a vinculação da política à questão exclusivamente numérica e também fazem referência ao estreitamento curricular, já que o foco se volta para o domínio da língua portuguesa e matemática” (NASCIMENTO, 2015, p. 84). Isso demonstra que houve poucas mudanças em relação a isso, apenas houve o agravamento, já que cada vez mais está presente nas escolas da rede estadual a utilização de tal estratégia para atender as demandas dessa política, isto é, o aumento da nota da escola por meio da avaliação do SAEPE.

Um outro elemento elencado pelos professores foi a presença de formações continuadas para os professores. Do total de 18 (dezoito) professores, apenas 1 (um) informou desconhecer as formações continuadas para os professores que lecionam disciplinas que não sejam Língua Portuguesa ou Matemática. Segundo ele, “se tem, nunca participei. Nesse tempo que estou aqui, tive uma formação só, de Química, em 2017 e não era voltada pra avaliação, era pra atividades em sala, formas de trabalhar e tal.” (PROFESSOR P8 - AVELÓS). Nos chama a atenção sua fala pelo fato de ser um professor de uma EREM, e os seus colegas responderam o contrário, que existiam as formações, mas com prazos diferentes. Mesmo ele informando que desconhecia as formações, o próprio professor realizou uma na sua disciplina há quatro anos.

A grande maioria dos entrevistados, 17 (dezesete) professores no total, afirmou ter formações continuadas organizadas pela GRE e que, quando têm, sempre participam. Porém, denunciam a baixa frequência com que acontecem ou que são voltadas para as disciplinas e conteúdos da avaliação do SAEPE, retomando novamente sobre o reducionismo do currículo escolar para dar preferência apenas para aquelas que são avaliadas, que vão mostrar o resultado quantificável da escola e seus professores através da divulgação de seus resultados em *rankings*, sejam de toda rede estadual ou apenas das escolas de uma mesma cidade.

Algumas falas trazem denúncias: “Tem, sim, é muito reduzido ainda, mas existe, sinceramente não sei, acontece pouco” (PROFESSOR P4 - COROA-DE-FRADE); destacamos outra fala da mesma escola, “existe, todos os anos temos capacitação, antes era 1 vez por ano, mas agora está mais frequente” (PROFESSOR P6 - COROA-DE-FRADE). Salientamos que esses professores fazem parte de uma escola que ganhou o bônus, agora veremos as falas de professores que ministram aulas nas escolas que não receberam o bônus e que também fazem a mesma denúncia sobre o estreitamento curricular nas formações continuadas com os professores das demais disciplinas: “sim, mas todas que eu participei eram sobre Português e Matemática, se teve alguma específica para minha disciplina, foi antes de eu entrar na rede, pois nunca participei” (PROFESSOR P10-UMBUZEIRO); segundo um professor, “sim, trabalham os conteúdos de forma que eles sempre falam sobre a avaliação do SAEPE. Então, só praticamente de quatro em quatro meses. Isso, mais ou menos” (PROFESSOR P12-UMBUZEIRO). E ainda a fala do professor de outra escola “existe, esse ano mesmo eu tive uma formação em Artes, eu acho pouco, entendeu? Até agora só uma. É assim, História, Geografia realmente é assim. Não tem muito, quase nenhuma” (PROFESSOR P14-JUAZEIRO). Vemos que poucas são as formações continuadas para esses professores; em sua maioria, uma ou duas vezes por ano. E como mencionado anteriormente, nas falas dos sujeitos,

essas formações são voltadas para que esses professores contribuam com os conteúdos de outras disciplinas no seu horário de aula, que já é bem reduzido em relação às disciplinas de Português e Matemática no currículo escolar.

Laval (2019) chama atenção para a falácia de que a lógica da eficiência é neutra; para ele, “As lógicas de eficiência que vêm se impondo não são ‘axiologicamente neutras’, como dizem os gestores que gostam de posar de filósofos ou sociólogos: elas não são apenas técnicas, mas, ao contrário, profundamente culturais e políticas” (p. 78). A partir dessa reflexão, o autor nos induz a relacionar com a aplicabilidade dessa lógica da rede estadual de Pernambuco, a qual se utiliza das formações continuadas para proporcionar mais conhecimento para os professores da rede, só que na busca dessa tão falada eficiência na educação pública, forçando, assim, os professores que lecionam disciplinas diversas a se encaixar na dinâmica e conteúdos voltados para as avaliações externas, com a finalidade de melhorar a nota das escolas e, conseqüentemente, propagandear que Pernambuco tem avançado na qualidade da educação pública, como tem feito vários outros estados do país.

Também questionamos os professores se existem e se eles conhecem a frequência das formações continuadas para os professores que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e as respostas foram surpreendentes. Primeiramente, um total de 05 (cinco) professores afirmaram não saber a frequência dessas formações, mas sabem que existem formações específicas para os professores dessas duas disciplinas. Depois, temos algumas formações distintas, 03 (três) falam que ocorrem de dois em dois meses; outros 03 (três), que são mensalmente; ainda 02 (dois) professores informam que acontece duas vezes ao mês; e, por fim, o restante dos professores, ou seja, 05 (cinco), afirmam que a frequência é semanalmente e que há um dia específico na semana para Língua Portuguesa e outro para Matemática.

Sim, eu conheço pelo tempo que eu fui coordenador de escola, então são dois dias na semana (um dia de Português e outro de Matemática). Se não me engano, Português é na quinta-feira e Matemática nas terças-feiras de todas as semanas, são dias letivos que eles não vêm pra escola para participar dessas formações. (PROFESSOR P18 - XIQUE-XIQUE)

Percebemos o quão contrastante é a quantidade das formações continuadas dos professores das disciplinas que fazem parte da avaliação do SAEPE em relação aos professores que não lecionam essas disciplinas (Língua Portuguesa ou Matemática); enquanto os primeiros realizam semanalmente suas capacitações direcionadas para suas disciplinas, os outros professores possuem entre uma ou duas vezes por ano. Além disso, os conteúdos ministrados em suas capacitações são direcionados para os conteúdos da avaliação, e não na contribuição

nas suas disciplinas em específico, proporcionando uma restrição de acesso a esses conteúdos por parte dos alunos, que acabam tendo uma sobrecarga de conteúdos relacionados a apenas duas disciplinas e vendo superficialmente as demais que compõem o currículo escolar público.

Almeida (2004) foca na relação direta para uma melhoria da qualidade da educação, com estratégias políticas para os professores, seja com a melhora na formação dos docentes, seja nas suas condições de trabalho dentro e fora da sala de aula, já que sabemos que não é de hoje, e a pandemia pela qual passamos veio escancarar, que as atribuições dos professores não acabam no término de sua aula, preenchimento de cadernetas, planejamento de aulas, correções de trabalhos e provas, pesquisas e etc.

Para se redefinir o sentido da escola e assegurar que ela tenha a qualidade que os alunos, os pais e a sociedade desejam, há que se levar a sério a ideia, muito presente nos debates, mas não na ação, de que é preciso investir na melhora da formação dos professores e das condições em que eles exercem sua profissão. Ou seja, é preciso colocar o professor e o seu trabalho no centro das atenções. (ALMEIDA, 2004, p. 167)

Ainda falando sobre as estratégias propostas pela gestão para os professores contribuírem com o ganho do bônus pela escola, questionamos se identificam uma diferenciação no tratamento deles em relação aos professores de Língua Portuguesa e Matemática. A maioria dos professores, 10 (dez) no total, falou que não, que todos são tratados da mesma forma; mas uma quantidade bem próxima, 08 (oito) professores, colocou que o tratamento é diferente, mas afirmaram que esse tratamento diferenciado é em relação a uma cobrança maior, um monitoramento das atividades desses professores por conta da avaliação, por isso eles têm acesso a mais material. Além disso, alegaram que é uma questão da dinâmica da avaliação e que não veem isso como uma coisa boa, já que eles recebem mais recursos, mas serão mais cobrados e monitorados do que os demais professores.

Ball (2010, p. 05) nos alerta para o fetiche que é implantado nas escolas com o advento de uma política voltada para a performatividade, no qual nos ensina que “nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já fomos. Existe algo muito sedutor em ser adequadamente apaixonado pela excelência, em conquistar o pico da performance”. Com isso, vemos que, ao passo que para os professores das disciplinas foco da avaliação são disponibilizados mais material didático, eles são chamados a melhorar as suas performances através do resultado da avaliação. Para isso, é feito um acompanhamento direto da gestão incentivando esses professores a buscarem cada vez mais, independentemente de todas as circunstâncias que podem influenciar o desempenho dos estudantes em testes estandardizados.

Ainda falando sobre a diferenciação dos professores que fazem parte da avaliação e dos que estão fora dela, indagamos os professores se, pelo fato da avaliação do SAEPE ser aplicada apenas com duas disciplinas, cria algum tipo de hierarquização entre as demais. As respostas dos professores são novamente alarmantes, considerando que do total de 18 (dezoito) professores, 15 (quinze) afirmam existir um processo de hierarquização das duas disciplinas em relação às demais, em diferentes aspectos, seja na visão da escola, dos alunos e de suas famílias.

Algumas dessas falas são: “Sim, e isso não é bom, pois a gente se sente um pouco desvalorizado por isso” (PROFESSOR P2 - MANDACARU); “passa essa impressão aos próprios alunos, ‘puxa, só Português e Matemática’, a gente sabe que não, que não é isso, mas dá. Dá essa impressão, né!” (PROFESSOR P7 - AVELÓS); “De certa forma, sim, eles acabam se dedicando apenas às disciplinas da avaliação, já existe essa discriminação entre elas e com a avaliação intensifica ainda mais” (PROFESSOR P10 - UMBUZEIRO). E ainda as falas:

Sim, com certeza, pois até para os alunos eles chegam, “Matemática e Português são as mais importantes”. A gente vê muito isso no nosso contexto social. Além de pais e familiares, eles dizem: “ah! Ele tem muita dificuldade em Matemática, há mais Português”, por que não pensam nas outras disciplinas também? Se todas estão inseridas no contexto escolar, principalmente aquelas pessoas que não estão no contexto da educação acabam tendo essa impressão: que só Português e Matemática é que são importantes. (PROFESSOR P5 - COROA-DE-FRADE)

Cria, porque elas são prioritárias, principalmente agora com o novo ensino médio, onde o professor de Português e Matemática vão ser priorizados com uma carga horária maior de suas disciplinas, já por conta dessa cobrança nas avaliações, e as outras disciplinas vão ser distribuídas ou até mesmo não vão ser muito focadas nessa parte de avaliação do SAEPE. (PROFESSOR P17 - XIQUE-XIQUE)

É possível perceber que independente da escola ter ganho ou não o bônus, a visão dos professores é muito semelhante ao processo de hierarquização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e essa relação está ligada diretamente à avaliação do SAEPE e também do SAEB, já que as duas cobram as mesmas disciplinas. Melo (2015) apresenta a presença de processos de hierarquização entre as escolas, propagados pela criação da política do PMGP-ME e a sua implantação em escolas de regimes distintos (integral, semi-integral e regular).

Outro sentido destacado dos discursos diz respeito à separação e à hierarquização entre as escolas, principalmente entre as escolas de referência, as técnicas e as regulares. Uma professora chega a mencionar que o modelo adotado pelo Governo do Estado incita a uma divisão de classes a partir dos modelos de escolas estaduais em Pernambuco. (MELO, 2015, p. 128)

Esse processo vem se intensificando para atualmente ser direcionado também para a hierarquização dentro da própria escola, pela classificação das disciplinas do currículo como as mais importantes (Língua Portuguesa e Matemática) das demais. Segundo Menezes (2010, p. 03), isso pode ser definido como “uma clivagem corrosiva dentro dos seus quadros, alicerça uma condição avassaladora de hostil competição entre seus membros”. Ao passo que as escolas competem entre si numa mesma rede, e os professores internamente competem entre eles para afirmarem sua relevância perante toda uma comunidade escolar, que é convencida através da mídia e da avaliação que tais disciplinas avaliadas são mais importantes que as demais.

Afonso (2009, p. 25) já afirmava que “o que é avaliado é o potencial de trabalho de cada um e este é comparado com o dos outros e *trocado* por classificações, graus, certificados ou diplomas”, esse modelo de avaliação implantado no estado, potencializa o modelo de classificação entre bons e ruins, com qualidade e sem qualidade, das escolas, dos gestores, dos professores, de suas disciplinas e até dos alunos que participam dessas avaliações.

Questionamos também os professores sobre a percepção em relação à falta de cumprimento da escola de suas reais responsabilidades, para atender as exigências de tal política na rede de ensino o PMGP-ME. Em sua maioria, 16 (dezesesseis) professores afirmam que não, que a gestão dessas escolas está atenta a cumprir todos os aspectos educativos relacionados a suas competências como uma instituição educacional pública. Apenas 02 (dois) professores colocam:

Na realidade, assim, muita coisa é revista. Muita coisa é dita. Mas existe de certa forma uma falta, sim. Às vezes, dessa compreensão. Porque a gente tem uma comunidade muito difícil de lidar, com uma diferença social muito grande e muitas vezes o próprio aluno não compreende determinadas questões e muitas vezes, quando tem esses prazos em cima da hora, a escola tem que dar uma resposta; então, essa resposta que se dá, pode contribuir pro resultado final, porque muitas vezes tem escola também que não se planeja pra isso, tem escola que faz, assim, as coisas de supetão, de última hora. Então isso daí influencia, sim. (PROFESSOR P13 - JUAZEIRO)

Olha, nessa questão, eu acredito que não é necessariamente a gestão, mas, assim, o sistema todo, porque tem as questões adversas dos alunos, né? A gente sabe que a gente quer que o aluno venha pra escola e faça essa prova de forma mais completa possível, né? Mas há questões adversas, né? Tem questões pessoais de casa, de trabalho, emocionais... então, tudo isso, eu acho que meio não é levado em consideração, né? (PROFESSOR P16 - XIQUE-XIQUE)

Percebemos que suas falas mostram um movimento, que pode até está sendo iniciado a pouco tempo, já que a sua presença está num quantitativo pequeno de escolas, mas que está presente tanto numa escola que não recebeu o bônus e não tem tanta estrutura quanto numa

escola com estrutura e que recebeu a bonificação. Fica aqui o alerta para posteriormente analisarmos se esse movimento tem se alastrado para demais escolas ou foi apenas casos isolados.

Freitas (2018) nos alerta para as consequências da utilização de avaliações estandardizadas, para definir uma boa qualidade da educação nas escolas, transformando-a o numa instituição que gira em torno de testes e pontuação dos testes, dia após dia e mês após mês, instalando um sistema de concorrência e competição dentro e fora da escola. O autor destaca ainda que o problema de tal modificação estrutural e cultural é que “o problema com a competição é que ela gera ganhadores e perdedores – um paradigma inadequado para a educação” (FREITAS, 2018, p. 114). Assim, ressaltamos a necessidade de compreender cada vez mais as modificações que ocorrem dentro da escola a partir da implantação de tais políticas, que se utilizam de um modelo de *accountability* na educação com a finalidade de melhorar e que muitas vezes essa mudança não é real, apenas aparecem em dados divulgados para a sociedade sem o devido contexto da sua formulação.

Para finalizar, destacamos que as estratégias utilizadas pelos professores entrevistados se assemelham as estratégias dos professores que integram as disciplinas presentes na avaliação (os de Língua portuguesa e Matemática), sendo elas: revisões dos conteúdos da avaliação; trabalhar questões da avaliação; trabalhar os descritores presentes na avaliação; pontuação extra para os alunos, para incentivar a sua dedicação na hora da prova e simulados.

Para buscar um melhor resultado nas avaliações, percebemos que muitas vezes, pressionados pela gestão, os professores acabam por dar mais atenção e tempo de suas aulas aos conteúdos que estarão presentes no SAEPE, deixando de aprofundar as aprendizagens dos alunos na sua área de conhecimento e focando no aprendizado dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, já que são esses que serão avaliados e vão compor a nota do IDEPE da escola. Esse movimento presente nas escolas acaba por contribuir para um estreitamento curricular, já que os alunos acabam aprofundando seus conhecimentos nas disciplinas que serão avaliadas no SAEPE, deixando de lado o aprofundamento nos conteúdos das demais disciplinas. Além disso, ainda promove a hierarquização das disciplinas presentes no SAEPE diante das demais, já que aquelas têm mais recursos fornecidos pela gestão da escola e atenção pela GRE e gestão da escola, ainda mais formações continuadas ao longo do ano letivo e todo um apoio para que os alunos tenham um bom desempenho na avaliação externa, secundarizando as demais disciplinas dentro da escola. Ainda contribui para o fortalecimento da política de bonificação e responsabilização, ao passo que as notas das escolas acabam subindo, mas às

custas da diminuição dos conteúdos ou da carga horária das outras disciplinas, tornando-se apenas a busca da meta e com ela o bônus.

5.5 SUAS SUGESTÕES PARA UMA REFORMULAÇÃO DA POLÍTICA DO BDE

Neste subitem, nós nos propomos a apresentar as sugestões levantadas pelos professores no momento da entrevista para uma reformulação da atual política educacional de Pernambuco o PMGP-ME, que pode contribuir para o melhor desenvolvimento das atividades dentro e fora da sala de aula e uma qualidade da educação que o atual programa tanto presa.

Entre as sugestões, estão aquelas voltadas para área financeira da educação, como o aumento de verbas para a escola a fim de subsidiar atividades mais dinâmicas e materiais diferenciados, já que atualmente não são disponibilizados pela SEE; conseqüentemente, os professores custeiam vários materiais do seu próprio salário, este que, como eles já relataram anteriormente, está muito defasado.

Dizer assim: “aluno, você pode contribuir com o que você tem”, só que nós precisamos de meios, porque é aquilo que a gente conversava. Se esse dinheiro fosse diluído no salário do professor pra que ele pudesse ter ali uma liberdade de “hoje eu vou comprar um saco de pirulito”, “hoje eu vou comprar”, mas não, então o governo quer que a gente faça das tripas coração, que a gente faça momento de música de teatro e tal, e o investimento zero, tudo de nós, aí a gente não aguenta tu entendes, Vivi? Então eu acho que outras maneiras seriam fazer com que o menino fosse parte integrante do meio e a gente pudesse aproveitar, fazer intervenções onde ele apresentasse o ele verdadeiro, está entendendo? (PROFESSOR P15 - JUAZEIRO).

Outro elemento que faz parte do aspecto financeiro é o salário dos professores, “acredito que uma proposta um pouco financeiramente, né? Mas é o que eu posso dizer mais larga em relação ao valor financeiro, não é equivalência de contratos e de pessoas que tem aí seus vínculos efetivos” (PROFESSOR P4 - COROA-DE-FRADE); outra fala é: “um piso salarial adequado e uma melhor valorização dos professores” (PROFESSOR P6 - COROA-DE-FRADE).

Ainda falando do aspecto financeiro, vários professores apontam para uma necessidade de investimento na estrutura das escolas, como a implantação de mais laboratório (bem equipados, não apenas com o básico), aliado, principalmente, a ferramentas tecnológicas. “Aí, você citou o laboratório. Você acha que teria é porque aí incentiva mais os alunos a quererem estudar, né? Uma aula diferente, uma coisa diferente, então eu acho que se as escolas fossem melhor equipadas, já iria contribuir bastante” (PROFESSOR P12 - UMBUZEIRO); ainda destacamos: “Mais laboratórios, metodologias mais dinâmicas, mais ferramentas pedagógicas

atualizadas, salas de aula compatíveis com a tecnologia, suporte para o aluno fora da escola e assim sucessivamente, e vários outros mecanismos que poderíamos aprimorar” (PROFESSOR P17-XIQUE-XIQUE).

Infraestrutura das escolas é importante pra que os estudantes tenham mais diversidade de atividades, investimento real nos esportes, né? Que as escolas tivessem quadros interessantes, né? Para que o estudante se sentisse incentivado diante de uma oferta maior de atividades pra eles. Eu acho que era uma ideia, seria uma ideia até mais interessante do que o bônus em si. (PROFESSOR P9 - AVELÓS)

Mais investimento em tecnologia, isso é muito importante. O aluno ter mais acesso a uma internet de qualidade, uma biblioteca atualizada, um programa que incentive a conhecer pontos estratégicos, como, por exemplo, o espaço ciência. Veja, um aluno que mora no Sertão, ele não tem um ambiente igual aquele aluno que mora na capital, num local onde ele pode fazer experiência. Eu já levei alguns alunos para lá [espaço ciência], colocaram eles lá em cima de uma placa e ligaram para fazer o efeito de um terremoto, imagina um aluno do Sertão ou do Agreste não tem um espaço desse pra fazer experiências como essa. (PROFESSOR P2 - MANDACARU)

Melo (2015) já alertava que, para que seja alcançado um bom índice de qualidade nas nossas escolas da rede, é preciso se atentar para o funcionamento da escola, suas questões estruturais, uma real valorização dos professores com a construção e execução de um plano de cargos e carreiras e o pagamento do piso salarial, juntamente com a disponibilização de materiais didáticos e midiáticos para os alunos; “ou seja, é preciso garantir um local propício para a educação, no entanto, ela não pode ser pensada apenas pelos resultados dos indicadores” (MELO, 2015, p. 133). Assim, vemos que ainda hoje os professores compartilham dessa mesma visão que a autora e o resultado que sua pesquisa apresentou. Lembramos que as falas acima dos professores representam também as EREM que já são mais estruturadas que as regulares, porém vimos que existem limitações que precisam ser melhoradas.

O tema de formação ou qualificação, também foi bem mencionado pelos professores, é uma forma de readequação da atual política educacional do estado, o qual seria um diferencial para os professores, principalmente para aqueles que já estão há um bom tempo na rede, “poderíamos ter mais acesso às qualificações, ter mais a certeza de formações, se tivesse mais formações... eu acho que estaria mais preparado” (PROFESSOR P10 - UMBUZEIRO). Também destacamos outras falas:

Mas, além do bônus, eu acho que os professores deveriam ter mais formações, capacitações. Pra isso, eu acho que se o governo disponibilizasse mais isso, pois, às vezes, quando tem, é no horário de aula, aí, a gente tem de deixar a aula pra ir pra formação. Se tivesse uma capacitação ou até mesmo uma

especialização que fosse disponibilizada pelo governo, que a gente pudesse fazer nas nossas horas vagas... então, eu acho que contribuiria muito mais. (PROFESSOR P5 - COROA-DE-FRADE)

Boas estruturas nas escolas, equipamentos tecnológicos, bons livros, professores bem-remunerados, qualificados, ajudar na qualificação na formação do professor; por exemplo, professores eram pra ter desconto em universidades, né? E vai se capacitar cada vez mais, e isso é investindo não do salário do próprio professor, mas do próprio governo se fizesse esse investimento. (PROFESSOR P7 - AVELÓS)

Os professores apresentam suas visões sobre como contribuiriam se fossem mais qualificados. Segundo eles, a partir de incentivos do governo, como descontos em faculdades, para a realização de cursos de especialização e/ou capacitação, assim eles estariam mais preparados para lidar com as inúmeras e variadas situações em sala de aula, principalmente em relação aos aspectos sociais do alunado; e, com isso, propor soluções que contribuiriam para um melhor ambiente escolar, seja dentro ou até mesmo fora da sala de aula.

Almeida (2004) chama atenção para as condições de trabalho docentes, as quais os professores enfrentam a partir da implantação de políticas educacionais de cunho neoliberal; ou seja, políticas que visam apenas o desempenho medido através de dados estáticos e não revelam a precariedade por traz destes, o que dificulta o trabalho de educar nossas crianças e jovens.

A esses problemas soma-se a precariedade das condições disponíveis para a realização do ensino às crianças e jovens. Por insuficiência dos recursos destinados à educação, os professores e as escolas têm vivido dificuldades enormes. Os primeiros têm enfrentado um rebaixamento salarial grave e uma desvalorização social de sua profissão sem precedentes. As escolas sofreram intensa deterioração e, como consequência, têm oferecido condições cada vez mais precárias para o trabalho docente e para o estudo dos alunos. Isso gera sentimentos de fracasso e de frustração, que minam as possibilidades de os professores realizarem um trabalho positivo. (ALMEIDA, 2004, p. 168)

Percebemos que a fala da autora tem relação direta com a percepção dos professores que estão no dia a dia lidando com esses desdobramentos. Assim, percebemos que não é apenas um bônus no final do ano letivo que irá resolver todas as situações as quais os professores são surpreendidos no seu cotidiano. Um outro aspecto que os professores consideram necessário à sua reformulação para melhorar a educação pública é a redução da quantidade de alunos por turma, isso é um desafio enfrentado há tempos pelos docentes.

Olha, eu acho que um primeiro passo seria uma redução nas turmas, porque a gente tem turmas lotadas de quarenta, cinquenta alunos. E eu acho que isso é muito inviável, porque fica muito complicado pra um professor dar conta de uma turma de quarenta, cinquenta alunos, né? Seja ela de modo integral ou regular, do caso aqui é semi-integral, né? Mas essa questão da superlotação

das salas, eu acho uma coisa que não contribui tanto para a aprendizagem cem por cento do aluno. Porque eu tive experiência já de trabalhar com turmas com menos alunos e o resultado... eu percebi que é alarmante, sabe? Então essa é uma questão que tá bloqueando muito essa questão da mediação do conhecimento para o para os alunos. (PROFESSOR P16 - XIQUE-XIQUE)

Fica evidente na fala do professor que a quantidade de alunos em sala de aula dificulta o processo de ensino/aprendizagem, pois o profissional tem dificuldade em acompanhar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos ou ainda conseguir elaborar materiais mais específicos, já que a pluralidade é bem maior quando a turma é grande. Normalmente, as turmas têm 40 (quarenta) alunos, podendo ser mais, há turmas com 50 (cinquenta) alunos. Se levarmos em consideração as estruturas das escolas já levantadas por outros professores e a falta de capacitação, esses elementos juntos acabam dificultando a função de ser professor, de conseguir acompanhar e auxiliar todos os alunos de acordo com as suas especificidades no tempo que ele tem em sala de aula, que, dependendo de sua disciplina, pode chegar a apenas uma aula de 50min por semana.

Laval (2019) aponta que esse e outros elementos são utilizados para economizar os recursos da educação pública e, por ter um cunho histórico de desvalorização, se trata de uma educação voltada para as classes populares, por isso elas poderiam ser educadas de qualquer forma, mesmo que amontoadas em salas pequenas, por vezes sem ventilação ou climatização adequada, forçando a visão dos alunos que ficam no fundo das salas para enxergar os escritos no quadro pelo professor.

Entre outros aspectos que são causados por uma sala superlotada a nossas crianças e jovens, aborda-se:

A escassez de recursos, a falta de docentes, a superlotação das classes, embora revelem uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos, também se devem a uma velha tradição das elites econômicas e políticas, que, quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros. (LAVAL, 2019, p. 27)

Devido a essa dificuldade de o professor ensinar uma turma superlotada, como consequência podemos ter um baixo rendimento de parte dos alunos dessa mesma turma, principalmente aqueles que possuem mais dificuldades em determinadas disciplinas, ou os que são mais tímidos para tirar suas dúvidas em público e, conseqüentemente, suas dúvidas não são sanadas. Por essa e outras razões, tivemos um professor em nossa entrevista que levantou como sugestão uma estratégia já utilizada em algumas redes educacionais, o reforço escolar no contraturno, “talvez aulas de reforço no contraturno, isso iria incentivar mais esses alunos, seria

muito bom, sempre cobram mais Português e Matemática, mas o bom seria em todas as disciplinas.” (PROFESSOR P11 - UMBUZEIRO).

Soligo (2010, p. 07) aponta para as possibilidades de usar o resultado da avaliação como forma de diagnosticar onde deve ser melhorado na educação, assim “quando os resultados apontam deficiências, não significa o fracasso da escola, mas a deficiência em algum lugar, que, se percebida e trabalhada de forma correta, pode se transformar em aparato pedagógico, transformando também a qualidade da educação”. A visão do professor citado anteriormente vai de encontro com a fala do autor, pois, caso a avaliação apresentada pelo Programa tivesse apenas a finalidade de auxiliar os professores em tal diagnóstico, poderia utilizar seus resultados não para um *ranqueamento*, mas sim criar estratégias para melhorar os aspectos que precisam ser melhorados.

Por fim, uma última sugestão dada pelos professores para uma reorganização da política educacional no estado seria em relação a melhorar a dinâmica de preparação dos alunos para o mercado de trabalho, principalmente nas escolas que atendem apenas alunos do ensino médio.

Porque é aquela questão, não é só você dar eletiva, não é só você dar o projeto de vida. Você tem que fechar parcerias com empresas, outros órgãos, porque esses meninos, eles têm uma necessidade de se inserir também no mercado de trabalho. Seria a forma deles ver aquilo na prática, tá dentro da empresa, tá vendo se é aquilo que eles querem. (PROFESSOR P13 - JUAZEIRO)

A visão do professor está voltada para as demandas de empregabilidade que os jovens enfrentam ao concluir a sua educação básica, porque muitas vezes não estão preparados para lidar com um mercado de trabalho tão competitivo. A estratégia se aproxima de uma proposta de estágios que os alunos realizariam para vivenciar as experiências antes debatidas apenas na sala de aula, nas disciplinas eletivas disponibilizadas nas escolas integrais e semi-integral. Segundo ele, a ideia é que os alunos passem um tempo em empresas parceiras do estado e, assim, melhorar a preparação desses jovens ao saírem da escola. O que já acontece nos cursos técnicos ou médio-técnico, oferecidos tanto pelo estado, tanto por institutos federais ou escolas particulares.

Podemos perceber com todas essas sugestões apresentadas pelos diferentes professores que é necessário ouvir os sujeitos que farão parte das políticas educacionais, principalmente naquelas que interferem diretamente as atividades do professor em sala de aula. Assim, acaba sendo mais fácil construir estratégias que façam sentido com o chão da escola, que possa ser aplicada e tenha resultados reais, e não um mero treinamento para uma prova específica, com disciplinas específicas e que acabam apenas reduzindo o professor a um treinador para testes a

fim de conseguir sua premiação, esquecendo os outros aspectos educacionais que os alunos precisam se apropriar antes de terminarem todo o seu ciclo básico de ensino. É assim que estaríamos preparando-os para o mundo lá fora, seja adentrando numa carreira acadêmica, carreira militar ou até mesmo na busca por um concurso público ou para o amplo mercado de trabalho.

Soligo (2010) nos lembra que existem várias discussões sobre a qualidade da educação.

As experiências educacionais brasileiras realizadas a partir da década de 1980, assim como vários estudos nacionais e internacionais, mostram que a discussão sobre a qualidade da educação deve ir além de resultados de aprendizagem medidos por testes em sistemas de avaliação em larga escala. (SOLIGO, 2010, p. 13)

Com isso, percebemos o quanto é complexo a definição de uma qualidade da educação e a definição de parâmetros para ela. A partir das discussões apresentadas, vemos que a atual limitação dessa qualidade por meio dos índices alcançados pelas escolas públicas não representa uma qualidade real, já que não leva em consideração os diversos aspectos já mencionados neste subitem e nos anteriores a partir da própria vivência dos professores em sala de aula.

5.6 SUAS IMPRESSÕES SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Agora nos propomos a apresentar alguns achados da pesquisa que surgiram em meio às falas dos professores sobre o que está acontecendo durante a pandemia da Covid-19, que começou no ano de 2020 e se estendeu para 2021, consequências para a educação nos próximos anos.

Dias (2021) apresenta que desde sua manifestação no Brasil, em março de 2020, toda a sociedade está buscando respostas para viver no novo mundo que surgiu com a pandemia. Tentamos nos adaptar ao novo mundo, novo normal, novas vacinas, teletrabalho, ensino remoto, novas formas de nos relacionar, novas restrições de distanciamento, uso de máscaras e com a constante higienização das mãos ou objetos.

A autora afirma que “tudo isso foram adaptações que tivemos de fazer para manter o desempenho e os resultados que são esperados de nós, seja no campo familiar, no profissional, no educacional ou na vida em sociedade.” (DIAS, 2021, p. 266) Hoje, o cenário descrito pela autora, modificou-se um pouco, mas ainda se apresenta em constante alerta pelo fato de que até o momento da finalização da presente pesquisa ainda não podemos dizer se a pandemia acabou. Esperamos que esteja mais próxima do fim.

Primeiramente, os professores apresentam que foram pegos de surpresa na pandemia, devido a promulgação de determinações municipais e estaduais para o fechamento das escolas, a fim de prevenir a contaminação e proliferação do vírus a toda a comunidade escolar. A partir daí, pensou-se como estratégia o ensino remoto para os alunos e o trabalho remoto para os professores e a gestão. Apesar de ter sido a solução mais segura no momento, foi a mais desafiadora para os professores, pois a maioria não tinha capacitação com ferramentas digitais de ensino remoto, fora as novas ferramentas que foram implementadas por empresas para atender a lacuna e necessidade vista no período da pandemia que ocorreu não apenas aqui no nosso estado, mas em todo o mundo.

Uma das falas que representam essa dificuldade enfrentadas pelos professores foi:

Olha, eu volto a repetir, os professores precisamos de capacitação com urgência, o valor do salário é irrefutável em relação ao salário-mínimo e tudo, a grande questão da capacitação dos professores é a seguinte, não sermos pegos como fomos ano passado em plena pandemia; e muitos colegas, inclusive eu, tivemos que aprender ao fim da força, não tinha essa de querer ou não a mexermos em ferramentas que antes desconhecíamos, como o *classroom* do Google, outras ferramentas da Microsoft. Enfim, mexermos em algo que nós não recebemos capacitação é algo que me inquieta também, não sei nem se vem ao caso aqui, são essas políticas de valorização quando eu falo em capacitação, e não só em mexermos com essas ferramentas, mas lidarmos com os mais diversos públicos. Eu tenho alunos aqui que são especiais, e eu não me sinto em condições de avaliá-los, porque o processo de avaliação como te falei ele é contínuo, ele é processual, não é em uma prova que eu vou medir o conhecimento daquele aluno, até porque ele será incapaz de me dar a nota esperada pelo sistema, naquele dia, naquela hora, infelizmente. O que nós precisamos é de capacitação, formação continuada para os professores. (PROFESSOR P18 - XIQUE-XIQUE)

Sobre o papel dos professores diante de tais transformações, Libâneo (2011) já apontava o seguinte:

Assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. (LIBÂNEO, 2011, p. 03)

Relacionando a fala do professor com a do autor, percebemos que há um tempo já se discutia sobre a escola estar pronta para preparar seus alunos para fazer uma leitura crítica do mundo lá fora e para que isso fosse possível, os professores precisariam estar capacitados e a escola dispor de recursos físicos e tecnológicos adequados para esse modelo de ensino.

Outro elemento levantado pelos professores foi o aumento da carga de trabalho nesse modelo de ensino remoto.

Inclusive, há pouco eu estava conversando com alguns colegas em sala de aula, alunos, que eu chamo de colegas, e eu questionei pra eles sobre a carga de trabalho que eu estou tendo com essas atividades remotas, quase 4x mais do que só presencialmente. A gente vê que alguns cargos políticos, por exemplo, alguns secretários de prefeituras (de obras, de infraestrutura, de fiscalização, de educação), eles possuem assessores, (assessor de comunicação, assessor de mídias de informática, assessor de marketing) e o professor não tem assessor de nada. Por exemplo, hoje eu tenho SIEPE pra entregar, mas hoje é o dia que eu fico na escola em tempo integral, nos dois horários eu já almoço aqui. Quando eu chegar de noite em casa, eu chego acabado, mas mesmo assim eu terei de me sentar na frente de um computador, pois meu trabalho não cessa quando eu saio daqui da escola. (PROFESSOR P18 - XIQUE-XIQUE)

Percebemos que a função de ser professor se burocratizou ainda mais. Com a pandemia, o professor tem as suas atividades online: ministrar aulas com os alunos virtual ou presencial com turmas reduzidas, reuniões online ou na própria escola. E ainda as atividades offline, são elas: planejamento das aulas, preenchimento de caderneta digital, criação de atividades online através de ferramentas digitais, pesquisa de vídeos e link de materiais de apoio para os estudantes que estão em casa, acompanhamento da frequência dos alunos na sala de aula virtual, entre outras. Como já mencionado pelo professor, suas atribuições vão além da mera sala de aula, e isso ficou mais evidente com a utilização de um modelo de ensino remoto ou até mesmo no modelo híbrido. Atualmente, no estado de Pernambuco, as aulas da educação básica foram liberadas para a quantidade máxima devido aos baixos números de contaminação e o crescente número de pessoas já vacinadas com pelo menos uma das doses, que em sua maioria é o público mais jovem.

Santos (2020, p. 06) apresenta uma reflexão bem pertinente sobre o papel do vírus na sociedade, mostrando como esta pode ser modificada drasticamente e essa mudança ser considerada tão normal quanto antes: “eles se vão alterando paulatinamente, mas as mudanças passam quase sempre despercebidas. A irrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas. E, de repente, elas tornam-se possíveis como se sempre o tivessem sido”. A isso, podemos relacionar com o modelo do ensino remoto e híbrido aplicado em todo o país, que parecia muito distante de nossa realidade e num piscar de olhos foi implantado e ainda não vemos perspectiva de sua desvinculação total.

Os professores também levantam suas preocupações sobre os impactos na educação devido a pandemia, pois, mesmo com toda a tecnologia utilizada nesse processo, para que esse

modelo tenha um resultado positivo, os alunos precisam ter acesso às ferramentas adequadas (notebook ou computador, internet de qualidade, local adequado para estudos). Sem isso, o aproveitamento do ensino remoto fica comprometido. Algumas das falas que destacamos em relação à pandemia são as seguintes: “Eu não sei se é por falta de tempo, não sei se é por falta de política. Simplesmente, a gente joga uma prova nas costas desse menino. A gente não sabe se esse menino está bem, se esse menino perdeu alguém, se esse menino a gente simplesmente vai lá e diz faça” (PROFESSOR P15 - JUAZEIRO),

Acho que está péssima, mas, assim, principalmente agora, depois desse momento pandêmico que a gente está vivendo, eu acho que a tendência é a gente continuar ainda nesse déficit por muitos anos, mas, trazendo em consideração o tempo que eu estudava, eu acho que era melhor do que a gente está vivendo hoje em dia. Eu acho assim, não só por parte dos estudantes, que muitos já não sabem o que querem pra o futuro, mas o fato de alguns professores ainda estarem presos no fato de não quererem se modernizar, ou não quererem buscar novas formações para isso, acho que são poucos os professores que buscam isso. (PROFESSOR P5 - COROA-DE-FRADE).

Dias (2021) aponta para os desdobramentos na educação causados pela pandemia, que inviabilizou o cumprimento de todo o ano letivo em 2020 e, conseqüentemente, levou a um déficit de aprendizagem por parte dos alunos, em escolas públicas e particulares. A autora coloca ainda a necessidade de pensar num mundo pós-pandemia e na construção de projetos e leis que apoiem educadores, estudantes e familiares, priorizando os menos privilegiados por não terem tido acesso às condições necessárias para um melhor aproveitamento do modelo de ensino remoto, “implementando novamente, em pleno século XXI, os ideais do Iluminismo: a defesa do direito à Educação de qualidade para todas as pessoas” (DIAS, 2021, p. 567).

Outro aspecto que preocupou os professores foi a evasão que ocorreu no ano de 2020 e que ainda ocorre em 2021. Devido a isso, tanto a gestão como os professores estão realizando buscas ativas dos alunos e incentivando para que eles voltem para a escola, acompanhando as atividades presenciais ou online.

E esse ano é que vai ser vai ser cajado, porque esse ano foi. E o tanto de menino que evadiu? Que a gente está doído, aí, numa busca ativa das escolas, está assim pros seus alunos, tem uma menina aqui que está indo na porta dos alunos, a gente liga, a gente manda mensagem, e eu digo, meu Deus, e aí? Aí, as provas têm que acontecer; aí, a gente vai achar esse menino que a gente não sabe nem se ele estava comendo, ele vai vir um dia aqui, um dia fazer só, pra dizer que oitenta por cento dos alunos compareceram, pra quê? Porque a gente sabe que esse ano a prova não vai, Vi, dá nada, porque se ele não já estava mostrando a realidade desse ano que terminei aula aqui os meninos tem aula não tem internet não tem celular toda essa complicação em cima é só fazer aqui esse dado vai representar Vivi? (PROFESSOR P15-JUAZEIRO)

Eu não participei ainda, assim, esse ano ainda está sendo meio conturbado por conta das aulas remotas, mas eu acho que o incentivo é nesse sentido, é trazer os estudantes para a aula novamente, porque muitos ainda não voltaram; então, nesse momento é a gente buscar mesmo pra que eles possam estar presentes no momento que for realizada a prova do SAEPE, eu acho que a gente trazer novos recursos agora está sendo complicado. (PROFESSOR P5 - COROA-DE-FRADE)

Você não tem noção do trabalho que fazemos aqui, e ninguém chegou aqui pra analisar isso. Por que uma escola que sai de 1,9 para 5,9? É trabalho, a gente trabalha e muito, e não é só de metas, é do aluno, da profissão do aluno, a gente tem aqui é que desde o ano passado parou com essa pandemia, a gente faz muita coisa pra desenvolver esse domínio de leitura deles (PROFESSOR P3 - MANDACARU)

A preocupação dos alunos perpassa também pela avaliação do SAEPE, que não foi realizada no ano de 2020 devido à pandemia e devido a não participação de muitos alunos nas aulas presenciais ou online, isso afetará a nota da escola, para o ganho do BDE de forma negativa. Uma das estratégias, como mencionadas pelos professores, é fazer a busca ativa desses alunos e propor atividades de revisão e reforço dos conteúdos apenas das disciplinas que irão cair na avaliação do SAEPE (Língua Portuguesa e Matemática).

Pensando nesse mesmo aspecto levantado pelos professores, o governo estadual de Pernambuco instituiu em outubro de 2021 o Programa Monitoria PE, que busca:

I – Combater a evasão escolar, resgatando estudantes afastados da rede estadual de ensino com o auxílio de monitores de busca ativa; e II- potencializar o desempenho escolar dos estudantes, por meio de fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, com o auxílio de monitores de aprendizagem. (PERNAMBUCO, 2021)

Através da contratação de estudantes egressos da rede estadual de educação, tal programa pretende realizar a busca ativa de alunos já considerados como evadido e aqueles com risco de evasão devido seu quantitativo de faltas; para estes, o estado irá disponibilizar uma bolsa no valor de R\$ 800,00 por mês para atender a uma carga horária de 20h semanais. Já a segunda parte do programa será realizada por meio de monitores nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, para as turmas do 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do médio. Cada turma terá dois monitores, um para cada disciplina. Os monitores são selecionados pela própria escola entre os alunos que estejam no mesmo ano letivo (9º ano fundamental ou 3ª série médio) e receberá uma bolsa no valor de R\$ 200,00 por mês, o objetivo é compartilhar os conteúdos já adquiridos durante o ano letivo e auxiliar seus colegas de turma a apreender tais conteúdo. (PERNAMBUCO, 2021)

Vemos que a preocupação do governo é na preparação desses alunos que não estão frequentando as aulas regularmente, sejam presenciais ou online, para que, no momento da avaliação do SAEPE, realizem a avaliação e tenham um melhor desempenho. Voltando no ponto já citado pelos professores, os alunos precisam de um reforço escolar dos conteúdos que não foram possíveis ser alcançados, esse apoio é necessário, principalmente no atual momento pandêmico em que vivemos. Porém, lembramos que o reforço é importante para todos os componentes curriculares, não apenas Língua Portuguesa e Matemática, já que, se for do contrário, mostra novamente para toda a comunidade escolar que esses dois componentes são mais importantes que os demais, desvalorizando os professores das demais disciplinas.

Finalizamos esse capítulo com as contribuições de Freitas (2018, p. 102), “o fato é que para melhorarmos a educação não existe somente a alternativa da inserção da educação no livre mercado, regada a política de *accountability*, currículo padronizado e testes censitários”. Devemos pensar alternativas para esse modelo de política educacional atual em Pernambuco.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, fizemos um aprofundamento teórico a partir dos autores estudados, a fim de embasar nossa percepção sobre assuntos como política, Estado, políticas públicas, políticas educacionais para compreendermos como funcionam e, principalmente, a relação desses conceitos com o programa que pesquisamos. Depois, trabalhamos as contribuições dos autores que tratam da avaliação em larga escala, aproximando-nos das três gerações das avaliações externas para conseguir determinar a qual pertencia a avaliação presente no PMGP-ME. Tudo isso com o intuito de melhorar nossa base de aprofundamento e discernimento de tudo o que pretendemos estudar.

Discorremos também sobre o que seria uma bonificação na educação, seus preceitos e sua aplicabilidade dentro do programa que estamos analisando, juntamente com o processo de responsabilização docente, que, segundo os autores analisados, também está relacionado com o movimento internacional de estratégias de *accountability* e confrontamos com os objetivos descritos dentro da política pernambucana e a fala de algumas pesquisas já realizadas no estado sobre a mesma temática ao longo dos últimos dez anos.

Realizamos uma análise do programa em si, não apenas uma descrição, mas atentando para todos os pontos que dizem respeito ao nosso objetivo da pesquisa. Com isso, podemos enxergar quais questões seriam necessárias fazer aos professores para conseguir as respostas que retratassem a sua concepção sobre os diferentes aspectos do PMGP-ME; em particular, sobre a bonificação e a responsabilização docente.

O nosso objetivo foi compreender, a partir de entrevistas realizadas com um total de 18 (dezoito) professores da rede estadual de Pernambuco, na cidade de Caruaru, a percepção dos professores que não lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sobre a responsabilização docente atrelada ao ganho do Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

A aceitação por parte das escolas foi majoritariamente fácil, apenas uma escola não autorizou a participação de seus professores na pesquisa, a qual foi substituída por outra com as mesmas características e que de imediato se disponibilizou a contribuir com a pesquisa. Assim, conseguimos a autorização para realizar todas as entrevistas previstas na metodologia, mas considero todos os desafios enfrentados como uma forma de aprendizagem, por acreditar que o movimento da pesquisa não é simples, nem compreendido por muitos.

Entre os achados da pesquisa, verificamos que os professores em sua maioria desconhecem o programa como um todo, apenas têm informações sobre os dois pontos mais divulgados: a avaliação do SAEPE e o BDE. Outro achado foi constatar algumas críticas dos

professores em relação ao programa, elas estão em torno do valor pago pelo bônus, o incentivo à competitividade, a desmotivação dos alunos pelas outras disciplinas, entre outras. Eles veem o bônus como um incentivo, não uma valorização dos professores e acham positivo quando ganham, por conta dos baixos salários que recebem, mas, pelo esforço que fazem para atender às demandas da escola e dos alunos, esse valor já era para ser incorporado no salário e não condicionado a uma avaliação anual.

Os professores também destacam o movimento de estreitamento curricular, já que, mesmo sendo professores de variadas disciplinas, precisam trabalhar nos seus horários os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Mesmo quando participam do processo, se sentem desconsiderados e desmotivados para cobrar mais dos alunos, já que a própria gestão cobra para que todos os professores, mesmos aqueles que não lecionam as disciplinas presentes na avaliação do SAEPE (Língua Portuguesa e Matemática), contribuam com os conteúdos dessa avaliação. O intuito é o de melhorar a nota da escola, mesmo que algumas das consequências para isso sejam a diminuição da carga horária de outras disciplinas para que haja revisão de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Inclusive, há relatos de que parte dos conteúdos das demais disciplinas acabam sendo secundarizada para dar prioridade a conteúdos que estejam relacionados à prova.

A partir desse movimento, destaca-se o processo de hierarquização das disciplinas que compõem a avaliação, que fica evidente a partir da disponibilidade de mais recursos, mais formações continuadas (com uma diferença drástica entre essas duas disciplinas e as demais), mais atenção por parte da gestão, da GRE e até mesmo mais interesse por parte dos alunos em estudar e se dedicar mais em sala de aula apenas para essas duas disciplinas, já que seus conteúdos cairão no final do ano na prova do SAEPE.

Os entrevistados salientam que se deveria ter uma melhor valorização do professor em relação aos seus salários, bem como uma melhor estrutura das escolas, investimento em informatização de laboratórios e em recursos para serem utilizados em sala de aula, juntamente com mais capacitação para os professores, principalmente com as ferramentas tecnológicas tão necessárias no atual modelo, o ensino híbrido ou remoto. Mesmo não fazendo parte diretamente na avaliação, os professores afirmaram que se sentem representados indiretamente, já que contribuem com o desempenho dos estudantes na prova durante o ano todo; com isso, se sentem responsáveis pelo resultado que a escola alcança na avaliação.

Por fim, relatam que não concordam que a avaliação do SAEPE seja apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e destacam que todas as disciplinas são

importantes para os alunos, que estão diretamente ligadas ao seu cotidiano e sua formação integral, não podendo ser colocadas de lado perante uma visão central de que a qualidade da educação pode ser medida apenas com essas duas disciplinas. Além disso, eles se sentem discriminados por suas disciplinas não estarem na avaliação, chegando a afirmarem que a mudança que eles mais querem na prova é acrescentar todas as disciplinas na avaliação, aproximando-se do modelo de avaliação do ENEM, isso porque eles acreditam ser uma avaliação mais ampla e completa para o aluno, principalmente por ser realizada no final dos ciclos de ensino.

Podemos sinalizar que as expectativas anteriores em relação à pesquisa foram atendidas, os nossos questionamentos sobre como deveria ser o entendimento desses profissionais puderam ser respondidos em suas falas, mostrando que o debate dentro da academia sobre esse formato de avaliação da educação, juntamente com esse tipo de bonificação para os professores, nem sempre é bem-visto, principalmente porque os professores que não são das disciplinas avaliadas não concordam e acreditam que essas avaliações não retratam e nem garantem uma melhora na qualidade da educação.

Acreditamos que esta pesquisa foi um processo inicial, que temos muito a questionar e buscar, para compreendermos como podemos de fato avaliar a educação pública, para auxiliar a gestão, seja no âmbito estadual, municipal ou federal. Concluimos que vale a pena escutar os professores que não fazem parte dessas avaliações, que majoritariamente sentem-se excluídos dos processos decisórios para suas escolas ou redes de ensino.

Esperamos que esta breve reflexão sobre a compreensão dos nossos profissionais da educação que não são diretamente avaliados nesse programa, atuando em escolas localizadas em bairros periféricos da cidade, com um reconhecido ou não desempenho educacional, não pare por aqui. É importante que outras pessoas também possam se inquietar e buscar conhecer a percepção desses profissionais da educação em relação às políticas educacionais implantadas na sua rede de ensino; assim, poderemos analisar cada vez mais se realmente essas políticas que dizem dar resultados são vistas da mesma forma como são divulgadas para a população.

Acreditamos ainda ter muito para pesquisar e para apreender neste assunto, não apenas no âmbito acadêmico, mas no profissional e no social, porque consideramos que os nossos conhecimentos só têm validade quando aplicados no nosso cotidiano, para compreendermos o que está a nossa volta, seja no trabalho, em uma escola, seja na minha comunidade. Assim, outras pessoas também podem se apropriar dos conhecimentos adquiridos ao longo de nossa trajetória acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, jul. 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/545>. Acesso em: 13 de jan. 2021.

_____. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 26, n. 1, jan./abr. 2010, pp. 13-30. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19678>. Acesso em: 28 de mar. 2020.

_____. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun. 2012, pp. 471-484. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200008&lang=p. Acesso em: 18 de maio 2020.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar**, Curitiba, v. 20, n. 24, 2004, pp. 165-176. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/H9DpQvyc3cPgPV98BTdnvxt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 de set. 2021.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARAÚJO, Alexandre Viana. **Política pública, juventude e educação: O programa nacional de inclusão de jovens na perspectiva dos atores envolvidos**. 2011. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2006.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

AZEVEDO, Janete M. Lins de; GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, jan./jun. 2009, pp. 95-107. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3523>. Acesso em: 10 de jan. 2020.

AZEVEDO, Janete M. Lins de; COUTINHO, H. G.; OLIVEIRA, M. L. O Estado, a Política Educacional e a Gestão da Educação. In: BOTLER, Alice Happ (Org.). **Política e gestão educacional em redes públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, pp. 1105-1126. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: jan. 2021.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, [s.l.], maio/ago. 2010, pp. 37,55. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: jan. 2021.

BARBOSA, Lívia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? *Revista do Serviço Público*, [s.l.], ano 47, v. 120, n. 3. set./dez. 1996. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1309#:~:text=T%C3%ADtulo%3A,que%20%C3%A9%20desempenho%20no%20Brasil%3F&text=O%20artigo%20trata%20da%20quest%C3%A3o,formais%20e%20sua%20legitimidade%20social>. Acesso em: 11 maio 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977. 229p.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim; MARTINS, Ângela Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], n. 114, 2001, pp.49-88. ISSN 1980-5314. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300003. Acesso em: 18 de jan. 2021.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, Especial - out. 2005, pp. 725-751. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 13 de maio 2020.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 1. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

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, abr./jun. 2012, pp. 373-388,. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>. Acesso em: 27 de jan. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 de mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 28 de jul. 2020.

BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: Reuni 2008- Relatório do Primeiro Ano. Portal do MEC, DF., 30 out. 2009.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jul. 2020.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, maio/ago. 2009, pp. 178-200. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a03.pdf>. Acesso em 18 dez. 2019.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papius, 2011.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009, p. 1139-1166. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>. Acesso em 11 de maio 2020.

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

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, abr./jun. 2008, pp. 229-258.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, jul./set. 2021, p. 565-573. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: out. de 2021.

DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: _____ (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. 1 ed. Goiânia; Belo Horizonte: Ed. UFG/Ed. Autêntica, 2011, v. 1, p. 17-59.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, abr-jun. 2012, pp. 345-351. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=. Acesso em: 29 de maio 2020.

_____. Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, jan./abr. 2013, pp. 348-365. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/V4MXNvFYBPtthDP6qMmKDH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 de maio 2020.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, out./dez. 2014, pp. 1085-1114. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 15 de dez. 2019.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, Clayton Sirilo do Valle. **Responsabilização Educacional em Pernambuco**. 2015. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel** – As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 1980.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) sociais. 2001. **Cad. Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de nov. 2019.

IBGE. **Cidades**. Panorama – Caruaru [2018]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/panorama>. Acesso em: 12 de mar. 2021.

IBGE. **Cidades**. Cadastro Geral de Empresas – Caruaru [2020]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/pesquisa/19/29765?tipo=ranking&indicador=29766>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

INDG – Instituto de Desenvolvimento Gerencial. **PontoGP**. Empresas. Publicado em 02/01/2007. Disponível em: <https://pontogp.wordpress.com/2007/01/02/indg-instituto-de-desenvolvimento-gerencial/> Acesso em: 30 de mar. 2020.

INEP. MEC. **IDEB - Resultados e Metas**, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7719410>. Acesso em: 04 de abr. 2021.

JAPIASSU, Hilton. **A Crise das Ciências Humanas**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

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

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

LIRA, Ildo Silva de; MARQUES, Luciana Rosa. Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados: uma análise da experiência pernambucana (2007-2014). In: SANTOS, A. L. F. dos; ANDRADE, E. F. de; MARQUES, L. R. (Orgs.) **Políticas educacionais no estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições. Recife: Ed. UFPE, 2019.

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana Camila Barbosa; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. **Revista RBP AE**, Brasília, v. 35, n. 2, maio/ago. 2019, p. 351-367. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95409>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

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

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

MENEZES, Wellington Fontes. **O “processo imbecilizador”**: proletarização e humilhação docente como instrumento de política neoliberal na educação básica em São Paulo. **Rede de Estudos de Trabalho**, São Paulo, 2010, p. 1-13. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Wellington_Menezes_O_Processo_Imbecilizador.pdf. Acesso em: 28 de jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec-abrasco, 2000.

MORAES, Reginaldo Carmello C. de. **Globalização e políticas públicas**: vida, paixão e morte do Estado nacional? **Educ. Soc**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 309-333.

- MOURA, Sergio Andrade de. **Educação gerencial e avaliação de desempenho**: um estudo sobre a política educacional do modelo de gestão Todos por Pernambuco (2007-2016). 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas, RS: Educat, 2002.
- NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do. **A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- NÓBREGA, Simone Andrade. **Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação**: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. A estratégia dos bônus: três pressupostos e uma consequência. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 3, nov. 2009/fev. 2010, p. 419-433. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tes/a/qPNMxvkRG7DqsYKfCFtSrLN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- OLIVEIRA, Maria Ângela Alves de. **Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica**: estados na Região Nordeste em foco. 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Estado, Estado-Nação e formas de intermediação política. **Lua Nova**, São Paulo, n. 100, jan./abr. 2017, pp. 155-185.
- PERNAMBUCO. SEDUC. **Programa de Modernização de Gestão Pública – Metas para Educação**. Pernambuco, 2008a.
- PERNAMBUCO. SEDUC. **Avaliação das escolas estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE**: Nota Técnica. Pernambuco, 2008b.
- PERNAMBUCO. **Decreto nº 32.000, de 08 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional – BDE, e dá outras providências. Recife: Alepe, 2008c. Disponível em:
<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369&tipo=TEXTOATUALIZADO>. Acesso em 28 mai. 2020.
- PERNAMBUCO. **Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008**. Institui o Bônus de Desempenho da Educação – BDE. Recife: Alepe, 2008d. Disponível em:
<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369&tipo=TEXTOATUALIZADO>. Acesso em 28 de mai. 2020.
- PERNAMBUCO. SIEPE. **Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE**, 2008e. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br>. Acesso em 25 de jun. 2020.

PERNAMBUCO. SIEPE. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE**, 2008f. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br>. Acesso em 25 de out. 2020.

PERNAMBUCO. SIEPE. **Termo de compromisso**, 2008g. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br>. Acesso em 25 de out. 2020.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.938, de 4 de dezembro de 2009**. Modifica a Lei nº 13.486 de 2008, alterações que institui o Bônus de Desempenho da Educação – BDE. Recife: Alepe, 2009. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=13938&complemento=0&ano=2009&tipo=&url=>. Acesso em 15 de jan. 2021.

PERNAMBUCO. **Lei nº 14.514, de 7 de dezembro de 2011**. Altera a Lei nº 13.486 de 2008, que institui o Bônus de Desempenho da Educação – BDE. Recife: Alepe, 2011. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=14514&complemento=0&ano=2011&tipo=&url=>. Acesso em 15 de jan. 2021.

PERNAMBUCO. **Lei nº 16.601, de 1 de julho de 2019**. Altera a Lei nº 13.486 de 2008, que institui o Bônus de Desempenho da Educação – BDE. Recife: Alepe, 2019. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=16601&complemento=0&ano=2019&tipo=&url=>. Acesso em 15 de jan. 2021.

PERNAMBUCO. SEDUC. **Listagem Geral das Escolas Contempladas no Bônus de Desempenho Educacional - BDE - edição 2019**. Recife, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/22819/Lista%20Escolas%20Contempladas%20BDE%202019.pdf>. Acesso em 04 de abr. 2021.

PERNAMBUCO. **Lei nº 17.445, de 13 de outubro de 2021**. Dispõe sobre o Programa Monitoria PE. Recife: Alepe, 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-17445-2021-pernambuco-dispoe-sobre-o-programa-monitoria-pe>. Acesso em 04 de nov. 2021.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; ANDRADE, Edson Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa (Org.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Apresentação. Recife: Ed. UFPE, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: maio 2020.

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

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. **Políticas de Avaliação Educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos**. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

SANTOS, Maria Lucivânia; SILVA, Katharine Niniver Pinto. Avaliação educacional e qualidade da educação básica em Pernambuco. In: SANTOS, A. L. F. dos; ANDRADE, E. F. de; MARQUES, L. R. (Orgs.) **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Ed. UFPE, 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEIXAS, Raul. **O dia em que a Terra parou**. Intérprete: Raul Seixas. *In*: O Dia em que a Terra Parou. São Paulo: Warner Music Brasil, 1977. 1 disco vinil, lado A, faixa 3 (4:25 min).

SILVA, Italo Agra de Oliveira. **O Programa de Modernização da Gestão Pública: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no Governo Campos (2007-2011)**. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. *Rev. Online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, SP, n. 9, 2010, pp. 1-15. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275>. Acesso em: jan. de 2021.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto (Org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE
MESTRADO

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo “A responsabilização docente e o Bônus de Desempenho Educacional na cidade de Caruaru - Pernambuco”, pesquisa da mestrandia Viviane Rauane Bezerra Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa *Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação*, orientada pela Dra. Ana Lúcia Felix dos Santos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de Dissertação ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Dados de identificação:

1. Formação profissional:

Graduação: _____ Ano: _____

Pós-graduação: _____ Ano: _____

Sexo: Masc. Fem. Outro.

Faixa etária:

até 25 anos; / de 26 a 35 anos; / de 36 a 45 anos; / acima de 46 anos

2. Tempo de atuação profissional

Total de carreira: _____

Lecionando nesta escola: _____

Qual disciplina que leciona: _____

Questões sobre a compreensão dos professores sobre a política do Bônus de Desempenho Educacional (BDE)

- 1) Você conhece o Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco - Metas para Educação? Qual a sua opinião sobre ele?

- 2) O programa tem por objetivo a melhoria dos indicadores educacionais do Estado (IDEPE), o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE). Além das metas a serem alcançadas pela escola anualmente. Você concorda com essa estratégia proposta pelo programa? Justifique.
- 3) Você conhece a política do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que está presente no programa? Qual sua opinião sobre ela?
- 4) O Bônus é um incentivo financeiro para os profissionais de todas as escolas que atingirem as metas propostas. Você concorda com essa forma de recompensar os profissionais da educação? Justifique.
- 5) Você considera necessária a Política de Avaliação Externa atrelada a bonificação para garantir uma boa formação dos estudantes? Justifique.
- 6) Para você, como definiria a qualidade da educação?
- 7) Você acredita que o SAEPE juntamente com a política de bonificação de desempenho contribui para a qualidade da educação? Justifique.
- 8) Na sua opinião, quais outras estratégias poderiam ser utilizadas para melhorar a qualidade da educação?

Conhecer as estratégias utilizadas pelos professores para alcançar o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e sua relação com processos de Responsabilização Docente

- 1) A sua disciplina contribui para alcançar o Bônus de Desempenho Educacional? Como?
- 2) Existe por parte da coordenação ou gestão da escola alguma determinação para que sua disciplina possa ajudar ao alcance do Bônus? Como?
- 3) Você utiliza alguma estratégia para alcançar o Bônus de Desempenho Educacional?
- 4) Você faz alguma modificação nas suas aulas no período próximo às provas do SAEPE? Quais modificações?
- 5) Como você se sente ao saber que sua disciplina não faz parte da avaliação?
- 6) Se você pudesse alterar de alguma forma a avaliação, o que você faria?
- 7) Você concorda com a avaliação do SAEPE ser apenas nas disciplinas de “Português e Matemática”? Por quê?
- 8) Como você se sente frente ao resultado que sua escola alcançou no SAEPE? Justifique.

- 9) O fato de o SAEPE ser aplicado apenas sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática cria algum tipo de hierarquização entre as disciplinas?
- 10) Existe algum tipo de formação continuada para os professores que não lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática? E essas formações estão ligadas ao cumprimento das metas da escola? Explique.
- 11) Qual a frequência das formações continuadas para os professores que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?
- 12) Como você, professor, vê o papel da gestão da mediação das demandas da Secretaria de Educação do Estado (SEE) junto às demandas dos docentes?
- 13) Você percebe alguma diferença no tratamento pela gestão aos professores de Língua Portuguesa ou Matemática dos demais?
- 14) Você acredita que a sua atuação é tão importante quanto a dos professores de Língua Portuguesa e Matemática para o desempenho dos estudantes no SAEPE? Justifique.
- 15) Você percebe a falta do cumprimento das responsabilidades da escola de alguma forma?



ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS



Sou Viviane Rauane Bezerra Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação (UFPE/CE), curso de Mestrado Acadêmico, e estou realizando uma pesquisa referente à minha dissertação, orientada pela professora Dra. Ana Lúcia Felix dos Santos. Estou convidando você a participar do meu estudo “A Responsabilização Docente e o Bônus de Desempenho Educacional na cidade de Caruaru-PE”, que tem como objetivo Analisar a percepção dos professores da rede estadual de ensino sobre a responsabilização docente atrelada ao ganho do Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

Nesse sentido, peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, sua participação no estudo. Este termo possui duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra em posse da mestranda. Os procedimentos do estudo incluem sua participação através de uma entrevista, com questões referentes à avaliação em larga escala da educação brasileira e de Pernambuco. Nenhuma das questões levantadas no questionário a (o) expõe a situações constrangedoras, tão pouco traz prejuízo a sua integridade.

A acadêmica terá o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados obtidos, preservando integralmente o seu anonimato. Você poderá recusar-se a participar da pesquisa a qualquer momento, sendo que sua vontade será sempre respeitada. Do mesmo modo, você poderá, a qualquer momento, solicitar informações esclarecedoras sobre o estudo, através do contato com a acadêmica e a pesquisadora.

Eu, _____ tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes ao estudo, concordo em participar livremente do presente estudo.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Assinatura da acadêmica: _____

Acadêmica: Viviane Rauane Bezerra Silva
Fone: (81) 99983-2393
E-mail: rauane.ifpe.senai@gmail.com
Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado Acadêmico