



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

JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA

JOGANDO COM AS REGRAS DO JOGO: estratégias e táticas utilizadas para a avaliação
externa em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da Rede Estadual de
Pernambuco

RECIFE

2020

JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA

JOGANDO COM AS REGRAS DO JOGO: estratégias e táticas utilizadas para a avaliação externa em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da Rede Estadual de Pernambuco

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

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof^{fa}. Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos.

RECIFE

2020

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

- L732j Lima, José Mawison Cândido de.
Jogando com as regras do jogo: estratégias e táticas utilizadas para a avaliação externa em escolas de referência em ensino médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco. / José Mawison Cândido de Lima. – Recife, 2020.
177 f.: il.
- Orientadora: Ana Lúcia Félix dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices
1. Políticas Públicas. 2. Educação – Avaliação Externa. 3. SAEPE – EREM - Pernambuco. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Santos, Ana Lúcia Félix dos. (Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.)UFPE (CE2022-038)

JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA

**JOGANDO COM AS REGRAS DO JOGO: ESTRATÉGIAS E TÁTICAS
UTILIZADAS PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA EM ESCOLAS DE REFERÊNCIA
EM ENSINO MÉDIO (EREM) DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade
Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em
Educação.

Aprovada por videoconferência em: 16/10/2020

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Félix dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Katharine Ninive Pinto Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (Examinador Externo)
Universidade do Oeste de Santa Catarina
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Rosângela Cely Branco Lindoso (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Dedico este trabalho a minha avó Severina Melo dos Santos e meu avô Natanael Lourenço de Lima (in memoriam), ele que sempre falava “Meu fi, estude!” mesmo sendo analfabeto tinha a certeza do poder transformador da Educação;

Dedico aos meus pais Mavíael Melo e Maria de Fátima pela educação e amor imensurável;

Dedico aos professores e educadores pela existência e resistência por lutar por um mundo melhor;

“Nós somos madeira de lei que cupim não rói! (Capiba)”.

Vivendo e aprendendo a jogar

Vivendo e aprendendo a jogar

Nem sempre ganhando

Nem sempre perdendo

mas, aprendendo a jogar.

(Elis Regina)

AGRADECER E ABRAÇAR

A Deus por todo amor e bênçãos em minha vida;

Aos meus amados pais Mavíael Melo e Maria de Fátima, e as minhas irmãs Elayne Lima e Thamyras Lima pelo imensurável amor e apoio incondicional, vocês são muito importantes na minha vida;

A minha querida irmã e companheira Thamyras Lima por desbravar o Centro de Educação da UFPE, pelos debates teóricos, sempre presente e compartilhando dos momentos acadêmicos;

À minha tia Natilde Lima, tia Zilda e a meu primo Robson Barbosa pelo apoio e acolhimento em suas residências durante a trajetória do mestrado. Agradeço aos primos queridos (Rebeca Lima, Suely Nascimento, Silvânio Xavier, Josélia Santos, Izaurina, Gerlane, Rafael Santos, Reginaldo Junior) por todo o incentivo e pelas festas familiares;

Agradeço aos familiares maternos e paternos pelos ensinamentos, pelo incentivo e apoio, especialmente as avós (Severina Melo e Alzira Moura) e as tias Rosa Malvina e Zélia Melo;

Gratidão aos parentes: Lucila e Cristina (madrinhas), Vicente e Antônio Lima (Toinho) pelo incentivo e apoio, pelas horas e horas de conselhos, palavras, ações e positividade;

Ao grande amigo e companheiro Rafael Silva pela amizade construída nas seleções de mestrados (por ser um momento de apoio e não de competição), pela parceria, congressos, viagens, por compartilhar experiências e conhecimentos; e as amigas Cristina Silva, Nadja e Pedrinho pelo acolhimento, amizade e apoio durante todo o mestrado;

Agradeço as diversas leituras feitas e sugestões preciosas dos companheiros e companheiras de jornada acadêmica: Dannyela Gomes, Emanuelle Barbosa, John Matheus, Thamyras Lima, Rafael Silva, Sinésio Monteiro, Sidney Barbosa, Natilde Lima e Ailton Robson;

Um agradecimento especial ao amigo/companheiro Marco Fidalgo pela leitura do projeto, pelas dicas e conversas, incentivo, pelas bancas dos Trabalhos de Conclusão de Curso;

Um agradecimento especial ao amigo e companheiro John Matheus, por abrir as portas de sua casa em Surubim e me receber em uma noite chuvosa para discussão teórica desse trabalho;

Ao amigo e companheiro Sinésio Monteiro, por todo conhecimento compartilhado sobre as Políticas de Educação do estado de Pernambuco e pelos eventos acadêmicos vivenciados;

Aos amigos e companheiros João Antônio Lira e Arthur Bogéa pelos eventos acadêmicos compartilhados, pela amizade construída; e um obrigado muito especial ao João Lira pelos estudos sobre Michel de Certeau;

Ao professor Assis Leão pelo olhar atento e me apresentar Michel de Certeau - imprescindível para as discussões presentes nessa dissertação;

Obrigado aos companheiros(as) pelas “pizzas e sushis acadêmicos”: Emanuelle Barbosa, John Matheus, Rafael Silva, Thamyrys Lima, Marco Fidalgo, Sinésio Monteiro, Jozeildo José, Priscila Dutra, Antônio Barros, Sidney Barbosa, Thamine Myllena, Lucas Oliveira;

Um agradecimento especial aos amigos e amigas: Lucialin Silva, Jucilene Lemos, Juliana Santos, Janaina Lutemberg, Antoni Melo, Jorge Costa, Anderson Nunes, Darley Sobral, Tassio Santana, Thiago Brito, Junior Mandarine, Jean Carlos, Gleison Ribeiro, Glauber, Juliana Alves, Jeisica Cabral, Talita Nery, Carol Santos, Bárbara Paes, e outros não citados aqui – obrigado por todo carinho, cumplicidade, por “entenderem” os momentos de ausências, e por vibrarem comigo cada conquista e cada sonho realizado – grato pelo apoio recíproco!;

Um agradecimento especial a minha amiga cubana Rossana Ruiz por todo carinho, amizade e respeito, e por toda cumplicidade no trabalho e durante a seleção do mestrado;

Quero agradecer aos primos Suely Nascimento e Silvânio Xavier, tia Lila e Michel, pelo carinho e pelo acolhimento em São Paulo;

Quero agradecer as amigas Bianca Talita e sua mãe Maria José pela amizade, carinho e pelo acolhimento em Brasília;

Quero agradecer ao amigo Matheus Silva pela construção dos mapas e pela amizade; agradeço a sua a família (especialmente Lourdes e Bruna) pelo carinho e acolhimento no Rio de Janeiro;

Quero agradecer de forma especial a minha querida orientadora professora Ana Lúcia Félix por tudo, pelas orientações, pelas várias chamadas de vídeo mesmo em Portugal estava presente. Agradecer ao Estágio em Docência, pelas várias eleições que participamos (eleição de Reitor, eleição para coordenação do PPGE e eleição para direção do Centro de Educação), e pelas organizações de eventos acadêmicos. És um exemplo de pessoa, professora e pesquisadora - é um prazer ímpar tê-la como orientadora;

Ao grupo de estudo pelos momentos de aprendizagem, espaço acolhedor e enriquecedor; e pelos importantes debates sobre as políticas públicas em educação, os quais me ajudaram como pesquisador; agradecimento especial às amigas Rosângela Lindoso e Dannyela Gomes;

A minha turma 36 por todos os momentos de estudo, preocupações e alegrias – especialmente a amiga/companheira Cynthia Araújo e amigo/companheiro Sinésio Monteiro;

Aos docentes da UFPE – Flávio Brayner, Ana Lúcia Félix, Assis Leão, Gustavo Oliveira, Arthur Moraes, Márcia Ângela e Ana Lúcia Borba - essenciais na minha formação;

Às professoras Rosângela Lindoso e Katharine Nínive (você foi a escolhida!) pelo acompanhamento e pelas contribuições desde a qualificação e atenção nos mínimos detalhes para que este trabalho ficasse o melhor possível; além de contribuir para outras pesquisas;

Ao professor Elton Nardi por aceitar o convite para defesa, principalmente, pela leitura (afinco, detalhada e cuidadosa) e pelas contribuições preciosas que enriqueceram essa dissertação – obrigado por “lapidar” essa dissertação;

Aos funcionários da GRE Vale do Capibaribe José Marcos e Sandra Valéria pelo acolhimento, pela disponibilidade e conversas durante a pesquisa – vocês fazem a diferença!

Aos gestores e as gestoras pelo recebimento nas escolas campo de pesquisa; principalmente os professores e as professoras pelo diálogo, pela troca de experiência, pelos desabafos, angústias, risos e esperança de uma educação melhor. Por me permitirem fazer parte de suas rotinas e estar presente em suas aulas. Vocês realizam um excelente trabalho! Vocês são mais do que um bônus!

À FACEPE que financiou esta pesquisa, e proporcionou participar de congressos em vários estados do Brasil, por conhecer autores (especialmente Luiz Carlos de Freitas) que me inspiram e contribuíram para a minha formação acadêmica e na escrita dessa dissertação;

Um agradecimento a todos que de forma direta ou indireta ajudaram durante o mestrado e na construção dessa dissertação;

Um agradecimento aos que tentaram prejudicar a realização desse sonho/projeto de vida, informo a vocês que o “menino do congresso” virou mestre!

Veni, Vini, Vidi! – Eu vim, eu vi, eu conquistei!

Gratidão... Sim, muita gratidão! Muito Obrigado!

RESUMO

Esse trabalho aborda a política de avaliação educacional pernambucana, tomando como campo de estudo o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), através da aplicação obrigatória de testes de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas. A pesquisa teve como objetivo geral analisar estratégias (da gestão central) e táticas (dos docentes e/ou da gestão escolar) elaboradas/desenvolvidas por Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da Gerência Regional de Ensino (GRE) Vale do Capibaribe de Pernambuco para alcançar as metas da avaliação externa do SAEPE. O estudo das avaliações externas dos sistemas estaduais merece reflexões enquanto ações norteadoras de agendas políticas numa perspectiva gerencialista e neoliberal; e os resultados dessas avaliações vêm sendo utilizados como indicadores de qualidade, e balizam o recebimento da bonificação, traduzindo uma política de responsabilização. Metodologicamente, a pesquisa está orientada em uma abordagem qualitativa; estruturada e desenvolvida a partir da observação sistemática das escolas e da realização de entrevistas. Os dados gerados foram organizados com as categorias estratégia e tática à luz de Certeau (2014), e suas análises e discussões pautadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Tal organização permitiu inferir a inter-relação presente entre essas categorias e suas subcategorias (avaliação, divulgação, formação, bonificação, planejamento, estreitamento curricular e treinamento), revelando que existe uma relação de força e dependência das estratégias sobre as táticas como elemento para guiar condutas e práticas nas escolas. Os docentes apontaram a presença da regulação das ações educativas - fiscalização e monitoramento do trabalho docente, evidenciaram uma diferença entre discurso propalado pelo Estado e o entendimento dos docentes na prática sobre o SAEPE. Noutra linha de ação, a formação nas GREs busca o alinhamento dos docentes ao que é proposto com o SAEPE. As escolas vivem sob os holofotes dos resultados das avaliações externas evidenciando aspectos positivos (reconhecimento, sucesso dos resultados, bonificação, exposição na mídia) e negativos (cobranças, pressão excessiva, subjulgamento pelo não alcance da meta). Os resultados do SAEPE quando comparados com a observação das escolas e as falas dos docentes sinalizam uma duvidosa melhora na educação ofertada pelo Estado, ou seja, a realidade mostra uma pseudo-qualidade baseada em números que não considera as questões socioeconômicas que a escola está inserida, o público que nela estuda, infraestrutura, e outros aspectos cruciais de uma educação de boa qualidade. As escolas estão sob os imperativos dos índices, resultados, *rankings* e bonificação que se valem os gestores. Assim, neste cenário de responsabilização, inserido na gestão por resultados de lógica neoliberal, os profissionais da educação tornam-se reféns na busca pela ideia de qualidade imposta, correlata ao incentivo financeiro do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e internalizam a lógica do vale tudo. A avaliação SAEPE modela as táticas de planejamento, estreitamento curricular e treinamento desenvolvidas pelas escolas preparando os estudantes para alcançar alta performance com exaustiva rotina de aulas, aulões e simulados, ainda que em detrimento do currículo e a supervalorização dos descritores. Estabelece-se um jogo entre a educação pública de qualidade em Pernambuco e a educação como serviço subjacente aos imperativos neoliberais.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Avaliação Externa. SAEPE. EREM. Pernambuco.

ABSTRACT

This work approaches the policy of educational evaluation in Pernambuco, taking as a field of study the Basic Education Evaluation System of Pernambuco (SAEPE short for Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco in portuguese), which consists of the application of large-scale tests for Portuguese and Mathematics in schools. The research as general objective to analyze strategies (of the central management) and tactics (of the teachers and/or of the school management) elaborated/developed by Reference Schools in Secondary Education (EREM short for Escola de Referência em Ensino Médio in portuguese) of the Regional Education Management (GRE short for Gerência Regional de Educação in portuguese) Vale do Capibaribe of the state Pernambuco to achieve the aims of the external evaluation of SAEPE. The external evaluations study of the state systems need reflections as practises that guide political agendas from a managerial and neoliberal perspective; and the results of these evaluations have been used as quality performances indicators, and guide the receipt of the bonus, it also translates a policy of accountability. Methodologically the research is oriented in a qualitative approach; structured and developed from the systematic observation of schools and the fulfillment of interviews. The data generated in the research were organized from the categories strategy and tactic in the light of Certeau (2014), and their analysis and discussions were guided by Bardin's Content Analysis (2016). This organization allowed us to infer the interrelationship between these categories and their subcategories (evaluation, dissemination, training, bonus, planning, narrowing and training), revealing that there is a relationship of strength and dependence on strategies over tactics as an element to guide behavior and practices in schools. The teachers pointed out the presence of the regulation of educational actions - inspection and monitoring of teaching work, showing the difference between the discourse propagated by the State and the understanding of teachers in practice about SAEPE. In another line of action, training in GREs seeks to align teachers with what is proposed with SAEPE. Schools live in the spotlight of the results of external evaluations, showing positive aspects (recognition, success of results, bonus, exposure in the media) and negative aspects (charges, excessive pressure, subjugation for not reaching the goal). Pointed out by SAEPE when compared to the observation of schools and the statements of the teachers indicate a doubtful improvement in the education offered by the State, that is, the reality shows a pseudo-quality based on numbers and that does not take into account socioeconomic issues in which the school it is inserted, the public that studies it, infrastructure, among other crucial aspects of a good quality education. Schools are under the imperatives of indexes, results, rankings and bonuses that managers use. Thus, in this scenario of accountability, inserted in the management by results, which in turn is aligned with the neoliberal logic, education professionals become hostages to the search for the idea of imposed quality, correlated to the financial incentive of the School Development Bonus (BDE short for Bônus de Desenvolvimento Escolar in portuguese) and internalize anything goes logic. The SAEPE assessment models planning, curricular narrowing and training tactics developed by schools preparing students to achieve high performance with an exhaustive routine of classes, classes and simulations, albeit to the detriment of the curriculum and the overvaluation of descriptors. A game is established between quality public education in Pernambuco and education as a service underlying the neoliberal imperatives.

Keywords: Public Policies. External Evaluation. SAEPE. EREM. Pernambuco.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 -	Organização da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco	28
Imagem 2 -	Mapa de Pernambuco e respectivas GREs	29
Imagem 3 -	Mapa GRE Vale do Capibaribe	30
Imagem 4 -	Mapa GRE Vale do Capibaribe com os municípios da pesquisa em destaque	31
Imagem 5 -	Objetivos da Avaliação SAEPE	72
Imagem 6 -	Indicadores e sistema de monitoramento da rede estadual de Pernambuco	79
Imagem 7 -	Níveis de análise na pesquisa de/sobre políticas educacionais	82
Imagem 8 -	Estratégia e Tática	102
Imagem 9 -	Nota para prova da 4 unidade (SAEPE)	109
Imagem 10 -	Notícia Diário de Pernambuco	111
Imagem 11 -	Dados do INEP Pernambuco	111
Imagem 12 -	Cartaz anúncio SAEPE	111
Imagem 13 -	Nova data SAEPE	112
Imagem 14 -	Contagem Regressiva das Avaliações Externas no site da SEE	112
Imagem 15 -	Cartazes contagem regressiva das Avaliações Externas nas escolas	113
Imagem 16 -	Logo do Avança Mais PE	115
Imagem 17 -	Painel de gestão	116
Imagem 18 -	Pressão	122
Imagem 19 -	Mira Educação	131
Imagem 20 -	Tapete vermelho	134
Imagem 21 -	Dia do SAEPE 1	135
Imagem 22 -	Dia do SAEPE 2	135
Imagem 23 -	Dia do SAEPE 3	135
Imagem 24 -	Dia do SAEPE 4	135
Imagem 25 -	Banner dos descritores	140
Imagem 26 -	Aulão do formador	144
Imagem 27 -	Simulado	145
Imagem 28 -	Acesso ao Portal Avança Mais PE	147
Imagem 29 -	Portal Avança Mais PE	148
Imagem 30 -	Cartaz simulado SAEB/SAEPE	148
Imagem 31 -	Vídeo comentado descritor de Matemática	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Escolas de Referência com o maior e o menor IDEPE 2015-2018	32
Quadro 2 -	Informações gerais das escolas pesquisadas	33
Quadro 3 -	Quantidade turmas e professores do 3º ano Ensino Médio	35
Quadro 4 -	Fases (Fundamentais) para Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016)	40
Quadro 5 -	Dissertações e Teses da UFPE	84
Quadro 6-	Dissertações e Teses da UFRPE	95
Quadro 7 -	Dissertações da UPE	96
Quadro 8 -	Artigos da Revista da ANPAE	100
Quadro 9 -	Escolas estaduais com o maior e o menor IDEPE 2015-2018	107

LISTA DE SIGLAS

ANEB -	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE -	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED -	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANRESC -	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BDE -	Bônus de Desempenho Educacional
BIB -	Blocos Incompletos Balanceados
BM -	Banco Mundial
BNCC -	Base Nacional Curricular Comum
CAA -	Centro Acadêmico do Agreste
CAED -	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CE	Centro de Educação
COVEST/COPSET-	Comissão de Processos Seletivos e Treinamentos
DEE -	Diretoria de Educação Escolar
ENADE -	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
ENQA -	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EREM -	Escolas de Referência em Ensino Médio
ETE -	Escola Técnica Estadual
EUA -	Estados Unidos da América
FACEPE -	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAMPE -	Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais
GRAVAD -	Gratificação Variável de Desempenho
GRE -	Gerência Regional de Educação
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB -	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
IDEPE -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE -	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC -	Ministério da Educação
MP -	Medida provisória
NAEP -	<i>National Assessment of Educational Progress</i>
NGP -	Nova Gestão Pública
OCDE -	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC -	Organização Mundial do Comércio
OREALC -	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PDE -	Programa de Desenvolvimento Educacional
PE -	Pernambuco
PEC -	Proposta de Emenda Constitucional
PEI -	Programa de Educação Integral

PIB -	Produto Interno Bruto
PISA -	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PL -	Projeto de Lei
PMDB -	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMGP -	Programa de Modernização da Gestão Pública
PMGP/ME -	Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação
PNE -	Plano Nacional de Educação
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PSB -	Partido Socialista Brasileiro
PT -	Partido dos Trabalhadores
RBE -	Revista Brasileira de Educação
RBPAE -	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SABE -	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educacional Básica
SAEPE -	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SAEPI -	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
SAPED -	Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho
SAVEAL -	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas
SEE -	Secretaria de Educação do Estado
SEPLAG -	Secretaria de Planejamento e Gestão
SIEPE -	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SPAECE -	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCH -	Teoria do Capital Humano
TCR -	Termo de Compromisso e Responsabilidade
TCT -	Teoria Clássica dos Testes
TRI -	Teoria de Resposta ao Item
UFJF -	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE -	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE -	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPE -	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	CARTAS NA MESA: NOTAS INTRODUTÓRIAS	16
2	TRILHAS METODOLÓGICAS	24
2.1	A ABORDAGEM QUALITATIVA: ALGUNS APONTAMENTOS	25
2.1.1	Primeira Etapa: Fase exploratória	25
2.1.2	Segunda Etapa: Fase de campo ou Trabalho de campo	26
2.1.3	Terceira Etapa: Fase de tratamento e análise do material	27
2.2	CONTEXTUALIZANDO O CAMPO EMPÍRICO	28
2.2.1	O Sistema Pernambucano de Educação	28
2.2.2	A GRE Vale da Capibaribe	30
2.3	ESCOLAS ESCALADAS PARA A PESQUISA	31
2.4	JOGADORES/JOGADORAS (PARTICIPANTES) DA PESQUISA	34
2.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS	35
2.5.1	A Observação na Pesquisa	36
2.5.2	A Entrevista na Pesquisa	37
2.6	A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO OPÇÃO METODOLÓGICA	38
3	O CONTEXTO EM/DO JOGO: REFLEXÕES SOBRE O ESTADO AVALIADOR E A POLÍTICA EDUCACIONAL	41
4	O CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS REFLEXÕES	52
4.1	BREVE PANORAMA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL	58
4.2	NO TABULEIRO: A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA SAEPE	65
4.3	OUTROS OLHARES DO JOGO: LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES	81
4.3.1	Repositório UFPE	84
4.3.2	Repositório UFRPE	95
4.3.3	Repositório da UPE	96
4.3.4	Revistas Científicas: ANPED e ANPAE	99
5	LANÇANDO OS DADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
5.1	ESTRATÉGIAS PARA O SAEPE	103
5.2	TÁTICAS PARA O SAEPE	127
6	XEQUE-MATE: NOTAS CONCLUSIVAS	152
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	170
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	171
	ANEXO A – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA DO SAEPE	172
	ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE PORTUGUÊS DO SAEPE	173
	ANEXO C – MODELO DO TERMO DE COMPROMISSO	174

1 CARTAS NA MESA: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esta pesquisa constitui-se numa produção desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Essa pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Trata-se de um estudo que toma como campo de atenção as políticas públicas de avaliação externa com foco específico no Sistema de Avaliação Educacional Básica de Pernambuco (SAEPE), adotando como objeto de estudo estratégias e táticas do(a)s docentes e gestores nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) de Pernambuco. Ademais, esta pesquisa é parte integrante dos estudos que vêm sendo realizados no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação.

Para analisar e refletir sobre o SAEPE é necessário criarmos um breve panorama retrospectivo na perspectiva de compreender o papel que desempenha enquanto política pública educacional no estado de Pernambuco. A princípio, é importante reportar elementos da avaliação externa como estratégia de política no Brasil.

No nosso país, nas últimas décadas do século XX a avaliação externa e em larga escala tem sido bastante estudada, isso porque ela vem sendo utilizada para acompanhar o desempenho das redes de ensino, redefinindo e reorientando políticas públicas na educação. É certo que os resultados desse tipo de avaliação podem fornecer importantes informações acerca da escola e seu funcionamento, das condições escolares, da aprendizagem do(a)s aluno(a)s, do desempenho dos professores e servir como recurso de monitoramento da qualidade da educação (LINDOSO e SANTOS, 2019).

As reformas ocorridas nas políticas governamentais foram marcadas por projetos sociopolíticos determinados e puderam, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas (FERREIRA e TENÓRIO, 2010).

Ao observar o atual panorama da educação, vemos que as escolas são classificadas de acordo com os resultados das avaliações em larga escala, ou seja, do seu desempenho através de suas colocações (ranking). De acordo com Lessard (2011, p. 60), “uma maior preocupação com o desempenho e a busca de resultados se traduz então numa instrumentalização mais forte das políticas no plano quantitativo”.

Salienta-se que as avaliações nacionais e estaduais instituídas no Brasil merecem reflexões enquanto práticas norteadoras de políticas e paradigma que tem fomentado a construção de uma cultura de avaliações. Seus resultados vêm sendo utilizados como

indicadores do estado atual da educação, além de servirem, muitas vezes, para o estabelecimento de políticas de financiamento às escolas (SOUZA e SANTOS, 2005).

No ano 2000, o Brasil participou da primeira edição do *Programme for International Student Assessment* (PISA¹) (DAROS JUNIOR, 2013). O Brasil não é integrante da OCDE por não ter o nível de desenvolvimento econômico, mas o país apresentava um terreno fértil de cooperação internacional, com vários acordos com os organismos multilaterais (PEREIRA, 2015). Por essa razão, o Brasil faz parte da estratégia por ela denominada envolvimento ampliado que estabelece um vínculo com países emergentes, como Rússia, Índia, China, África do Sul, Indonésia e Brasil, que não passaram pelo protocolo de associação (DAROS JUNIOR, 2013). O autor destaca o acordo de maior evidência entre Brasil e OCDE no campo educacional está na avaliação de desempenho em larga escala. Por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) responsável pela implementação do PISA no Brasil, ela organização do sistema de informações e estatísticas educacionais, e pelo desenvolvimento de programas de avaliação educacional.

Segundo Pereira (2015, p. 10), a adesão ao PISA é “mais uma forma de consentimento do governo brasileiro em seguir no rumo da agenda global que vem sendo estruturada para educação em nível mundial que consiste em adotar o modelo gerencial das empresas na gestão da escola pública por intermédio de critérios de eficiência e eficácia administrativas”.

Segundo o INEP (2012), o país participa do PISA por duas principais razões: 1) buscar um retorno sobre a educação nacional que não seja apenas baseado nas avaliações nacionais realizadas pelos governos central e local; e 2) apropriar-se de metodologias e tecnologia em avaliação educacional que auxiliem no desenvolvimento das avaliações nacionais, as quais vêm demonstrando aperfeiçoamento na última década (PEREIRA, 2015).

Em 2003, com o início do governo Lula², o país tinha um sistema de avaliação educacional incipiente, com poucos exames e em sua maioria amostrais. Em oito anos, foram criados provas e índices que permitiram um retrato mais preciso da qualidade do ensino no país. Muitos desses resultados ainda mostram uma situação ruim em boa parte das escolas brasileiras. Entre os exames estão a Prova Brasil (aplicada a alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental) e o Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (ENADE) aplicado aos cursos superiores.

¹ Sigla em inglês de *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

² Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65808/1/u1_dE29_v3_t04.pdf
<https://educacao.uol.com.br/noticias/2010/12/24/cultura-da-avaliacao-educacional-cresceu-durante-governo-lula.htm>

Divulgados em 2006, os dados do PISA revelaram que mais de 70% do(a)s estudantes brasileiro(a)s com 15 anos de idade não tinham domínio dos conhecimentos básicos de Matemática; 61% estavam abaixo do mínimo exigido em Ciências, e um quadro gravíssimo de 55% dos estudantes não conseguiram ir além de uma leitura mecânica (não compreensiva) de textos. Percebeu-se também que menos de 1% desses estudantes conseguiram atingir níveis considerados de excelência, enquanto nos países desenvolvidos este número vai para além de 10% (CARNEIRO, 2012).

É nesse cenário que se insere a política de avaliação externa de Pernambuco. O governo estadual cria o SAEPE no ano 2000, com o objetivo de fornecer dados que contribuíssem para a melhoria da educação oferecida pelo estado, visando à oferta de um ensino de qualidade.

No entanto, PE apresenta péssimo desempenho na avaliação externa SAEB e, consequentemente, nos resultados do IDEB (anos 2005 e 2007) colocando esse estado como o pior resultado nos anos finais do Ensino Fundamental do Brasil. Paradoxalmente, naquele período, Pernambuco destacava-se no cenário nacional como maior centro de investimentos do país, sendo a 10ª maior economia e o Produto Interno Bruto (PIB) estadual apresentando crescimento maior do que o PIB nacional. Uma escalada para modificar esse quadro e em busca da melhoria da qualidade da educação, impulsionou o estado a executar ações para implementação de novas políticas públicas educacionais.

Nessa direção, Pernambuco instituiu em 2008 o Programa de Modernização de Gestão – Metas para Educação (PMPG-ME), política educacional com foco no Ensino Médio. Uma das ações do PMPG-ME foi a reformulação do SAEPE, que passa a ser estruturado aos moldes do SAEB. O PMGP-ME é marcado por um modelo de gestão por resultados aplicados à educação que demanda responsabilidades e o cumprimento das atribuições por cada uma das partes envolvidas (Secretarias Estaduais de Educação, Gerência Regional de Educação e Escola), resultando em um sistema de gestão de responsabilização educacional pautado por características como a flexibilidade, a descentralização e pela participação dos atores no processo educacional (PERNAMBUCO, 2012).

A Secretaria de Educação Estadual modificou também a organização e o atendimento das escolas estaduais, buscando reestruturar o Ensino Médio em Pernambuco, implementou o Programa de Educação Integral (PEI) através da Lei Complementar nº 125, em 10/06/2008, cuja ótica trouxe um novo desenho curricular de oferta para o Ensino Médio, oportunizando aos egressos do Ensino Fundamental o acesso ao Ensino Médio (oferecido em tempo regular,

Ensino Médio Semi-Integral e Ensino Médio Integral)³, essas escolas atendem exclusivamente a modalidade Ensino Médio, tudo isso provocou um novo reordenamento da rede estadual.

Outra decisão foi a instituição do Bônus de Desempenho Educacional (FURTADO, 2016; FURTADO e SOARES, 2018) por meio da Lei n. 13.486 (01 de julho de 2008), através da realização do SAEPE e alcance do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), ou seja, a relação entre avaliação, índice, desempenho e bonificação. O Bônus de Desempenho Educacional (BDE), “correspondente a uma premiação por resultados, destinado aos servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 1).

Como se observa, através de mecanismos de *accountability* e da incorporação da lógica gerencial, o Estado-avaliador exerce seu poder de forma direta através do currículo, ou de forma indireta através das avaliações externas (que avalia o professor indiretamente).

Divergindo com o que a mídia está divulgando, uma crítica central é tecida ao modo como as avaliações externas veem sendo realizadas. Freitas (2007) defende que a avaliação em larga escala poderia ser um instrumento mais consistente de monitoramento das políticas públicas se operasse de forma articulada com a avaliação institucional, realizada no âmbito da escola e pelos próprios profissionais que nela trabalham e mesmo com a avaliação da aprendizagem efetivada no cotidiano do trabalho pedagógico, entretanto, “sem criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou a disponibilização de dados em um site ou relatório não encontrará um mecanismo seguro de reflexão sobre estes” (idem, 2007, p. 979).

Contribuindo com esse debate, Frigotto (2013) também chama atenção para o sistema de avaliação proposto pelo MEC, pois não apenas confunde e reduz a questão do conhecimento a uma mera mensuração, como também revela o que está evidente. Aplicar um teste padrão, partindo de escolhas arbitrárias, feitas com assessoria de técnicos “adestrados” nos organismos internacionais, que definem a qualidade (total!) a ser alcançada, nos mostram que devemos sim esperar desempenhos e resultados diferenciados. Sobretudo, se considerarmos as condições de educabilidade dos estudantes (reflexo da disparidade existente na distribuição de renda no Brasil) e o interior da escola, a diversidade de formação, salários e

³ Com foco no Ensino Médio, a política educacional em PE instituiu novo desenho organizacional para suas escolas. De forma que hoje temos: escolas regulares cuja permanência é de 4 horas em único turno; Escolas de Referência em EM (de tempo integral e semi-integral) e Escolas Técnicas Estaduais. O regime de atendimento nas EREM é organizado da seguinte forma: Integral (carga horária de 45h aulas semanais, é uma escola funcionando com professores e estudantes, em tempo integral, durante os 5 dias da semana. A escola semi-integral – carga horária de 35h aulas semanais: é uma escola funcionando com professores trabalhando 5 manhãs e 3 tardes ou 5 tardes e 3 manhãs, e os estudantes (5 manhãs e 2 tardes ou 5 tardes e 2 manhãs).

condições de trabalho dos docentes, técnicos e funcionários.

Flávio Brayner (2017) traz algumas reflexões e busca entender a relação da educação no desenvolvimento econômico. Aponta alguns exemplos de países nórdicos que apresentam os melhores índices educacionais do mundo e não estão entre as 20 maiores economias, enquanto o Brasil que está entre as 10 maiores economias está entre os piores índices educacionais. O autor busca compreender como o estado de Pernambuco é o 1º lugar no Ensino Médio em nível nacional e, ao mesmo tempo, apresenta os piores índices do 3º ano do Ensino Fundamental. A criança que não sabe ler, escrever e interpretar um texto no 3º ano do Ensino Fundamental ao chegar ao Ensino Médio consegue “mudar essa realidade” e acontece um “milagre cognitivo”.

Segundo Cássio (2019, p. 16), “a proliferação das avaliações em larga escala [...] relaciona-se à consolidação de uma cultura de monitoramento, controle e prestação de contas no serviço público que vai muito além das políticas educacionais”.

Se por um lado é verdade que as avaliações educacionais são uma fonte de conhecimento sobre a educação pública, por outro não são raras as situações em que a produção de indicadores de proficiência se sobrepõe às funções realmente importantes da educação escolar. Assim, o problema das avaliações é o uso inadequado de seus resultados: a crença de que os indicadores de desempenho e de fluxo (reprovação e evasão) construídos a partir delas seriam suficientes como medidas da qualidade do ensino (CÁSSIO, 2019, p. 16-17).

Nesse contexto, destaca-se a criação e aplicação da avaliação externa SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) nos anos 2000. Acontecendo novamente aplicações em 2002, 2005; e a partir de 2008 passou a ter caráter anual. Essa avaliação externa contempla as disciplinas Matemática e Português como áreas-alvo, buscando avaliar competências e habilidades e tendo como turmas avaliadas 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, participam escolas estaduais e municipais.

Pelo exposto, verificamos que o SAEPE é uma peça-chave da política de responsabilização educacional de Pernambuco, corroborada pelo sistema de metas do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), pela política de bonificação - Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e pelo Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE).

Para atingir as metas do IDEPE e também do IDEB, o(a)s professore(a)s e gestores(as) escolares adotam mecanismos (táticas) de modo a privilegiar ações que têm como foco as

disciplinas que compõem as avaliações externas, como resolução de provas de anos anteriores e treinamento, simulados, reforço, etc.

Para trabalhar com os termos estratégias e táticas nos ancoramos no estudo de Certeau (2014); definindo a estratégia como o “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (p. 93). Já a tática é a “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia” (CERTEAU, 2014, p. 94). No capítulo de Análise e Discussão dos Resultados retomaremos esses termos para melhor elucidá-los, assim como sua aplicação no contexto educacional.

O interesse de investigar as estratégias (da gestão central) e as táticas (docentes e/ou gestores) para a avaliação externa SAEPE surgiu durante os estágios enquanto graduando, no momento em que desenvolvia atividades de observação das práticas docentes em escolas da rede pública e privada em Limoeiro/PE. Mas, se solidificou na minha prática como docente (já graduado) em uma escola da rede pública e outra da rede privada em São Lourenço da Mata/PE. Ainda destacamos que observamos a posição de destaque das avaliações externas SAEPE no planejamento e calendário escolar e os reflexos dos resultados das avaliações externas nas escolas.

Somado a isso, destacamos a importância do presente estudo em razão da relevância e necessidade de refletir acerca da avaliação externa SAEPE como instrumento na definição de agenda governamental e contribuir com a produção do conhecimento na área, a partir da leitura da realidade.

Através dessas percepções retomamos algumas leituras sobre avaliação, com as quais tivemos contato na graduação Licenciatura em Matemática, buscando novos referenciais teóricos em livros, artigos e textos cujas temáticas fossem avaliação educacional, avaliação em larga escala e avaliação externa. Apenas as leituras sobre avaliação foram insipientes para compreensão integral do objeto; percebemos um novo horizonte ao participar de palestras, congressos, seminários, simpósios, dentre outros, que não discutiam apenas sobre avaliações e Ensino Médio, mas também acerca das políticas públicas. Nesse sentido, foram necessários outros estudos, dentre eles podemos destacar as obras Ball e Mainardes (2011), Harvey, (2017), Dardot e Laval (2016), entre outras, que nos ajudaram a compreender o que estava acontecendo no âmbito macro das políticas públicas na sociedade neoliberal. Eis que nos encontramos nesse labirinto com a finalidade de descortinar o que está sendo falado e o que está sendo silenciado pela avaliação externa SAEPE.

Diante dos elementos apresentados e das discussões que foram expostas, essa pesquisa tem como questão norteadora: quais estratégias (da gestão central) e táticas (docentes e/ou da gestão escolar) são elaboradas e desenvolvidas por Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), da Gerência Regional de Educação (GRE) Vale do Capibaribe do estado de Pernambuco, para alcançar as metas da avaliação externa SAEPE?⁴

Nessa direção, esse trabalho tem por objetivo geral analisar as estratégias (da gestão central) e táticas (dos docentes e/ou da gestão escolar) elaboradas/desenvolvidas por Escolas de Referência no Ensino Médio (EREM) da Gerência Regional de Ensino (GRE) Vale do Capibaribe do estado de Pernambuco para alcançar as metas da avaliação externa do SAEPE. Tendo como objetivos específicos: analisar como o SAEPE é incorporado ao contexto educacional das EREM e suas influências na política educacional de Pernambuco; identificar as estratégias e as táticas associadas ao SAEPE na realidade das escolas; compreender como são elaboradas e desenvolvidas (operacionalizadas) as estratégias (da gestão central) e táticas (pelos docentes e pela gestão escolar) frente à avaliação externa SAEPE.

Para alcançar nossos objetivos, optamos por pesquisar as escolas (EREM) com maior e menor IDEPE dentro de determinada região político administrativa do estado pernambucano. Essa escolha partiu da necessidade de obtermos subsídios para perceber as características peculiares e identificar o que cada escola, dentro de suas particularidades, tem realizado para a elaboração e desenvolvimento de táticas para o SAEPE e alcance do IDEPE, dos quais foram analisados a partir do nosso referencial teórico.

Partimos do pressuposto que o(a)s docentes e gestores(as) realizam ações (táticas) que podem estar ou não determinadas ou pré-determinadas (ou extrapolar) pelos marcos da política educacional estadual, isso no tocante a avaliação externa SAEPE, alcance das metas do IDEPE, ranqueamento e consequente bonificação, e traduzem em uma política gerencialista e de responsabilização balizada pela forma de gestão pautada numa vertente neoliberal.

Buscando respostas para nossa questão norteadora e atingir os objetivos traçados, o percurso metodológico delineado é a pesquisa de abordagem qualitativa, tomando como campo empírico cinco EREMs da Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe. O critério da escolha da GRE foi o fato de ocupar a 1ª colocação do ranking do Prêmio IDEPE durante 6 anos consecutivos desde 2014. Foram realizadas observação nas escolas e entrevistas

⁴ A rede estadual está organizada em 16 gerências regionais de educação, mais informações no tópico 2.2.1.

(tendo como participantes os docentes de Matemática e Português); e para o tratamento dos dados, utilizamos à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016).

O trabalho observa o contexto político educacional velado pelo estado de Pernambuco, tal qual um jogo cujos participantes (jogadores) assumem suas regras e procuram alcançar as metas e vencê-lo, quer pelo prêmio (bonificação) que lhe seja oferecido, quer pelo reconhecimento ou mesmo pela simples necessidade de fazê-lo. Assim, cada capítulo carrega uma metáfora às ações de diversos jogos, norteadas pelas “estratégias e táticas”. Por um lado, a introdução é o momento da exposição do objeto de pesquisa, da questão condutora, dos objetivos e das justificativas dessa dissertação, enfim das “Cartas na mesa”. Por outro lado, as etapas vivenciadas para a construção metodológica dessa dissertação assemelham-se às “trilhas”. Nesse percurso está incluso o levantamento teórico e das produções sobre o campo de estudo e exposição de situações diversas, levando-nos à reflexão sobre os “contextos em jogo” bem como os “contextos do jogo” do Estado avaliador e da Política Educacional de Pernambuco. O quarto capítulo, por sua vez, é o reconhecimento do terreno de jogada, os objetivos, as potencialidades e qual o papel de cada peça, assim como acontece em um jogo de xadrez: é o “tabuleiro da política de avaliação externa SAEPE”. Na sequência, o quinto capítulo parte para análise e discussão dos resultados, ou seja, é o momento para ir “lançando os dados”, organizando e inferindo as informações coletadas. Por fim, o “xeque-mate”, ou seja, o momento de expor as principais jogadas e apresentar o resultado das jogadas.

2 TRILHAS METODOLÓGICAS

Este capítulo é dedicado à explicação da trajetória metodológica adotada, levando em consideração o tipo de abordagem, os instrumentos de coleta de dados, a análise de conteúdo como opção metodológica, os participantes da pesquisa, a contextualização do campo empírico e as escolas selecionadas para a pesquisa.

O conhecimento é tratado por Köche (2016) como as representações significativas da realidade que o homem cria a partir das interpretações que faz de si mesmo e do mundo em que vive. Assim, pressupõe diversos tipos de manifestação desse conhecimento: artisticamente, miticamente, ordinariamente, religiosamente, filosoficamente e, de modo ainda mais intenso, a partir do senso comum e do científico.

Vale ressaltar que o conhecimento dado pelo senso comum, que também recebe o nome de empírico ou ordinário, advém da necessidade de resolver problemas imediatos, especialmente os sensoriais. É frágil pelo alto nível de subjetividade e com baixo poder crítico, além de muitas vezes utilizar uma linguagem vaga. Em contrapartida, o conhecimento científico é impulsionado pela necessidade de compreensão da “*cadeia de relações*” que se esconde por trás das aparências sensíveis de objetos, fatos ou fenômenos.

Köche (2016) então diz que a resposta para esses dois modos, propõe-se a atingir dois ideais: **o da racionalidade e da objetividade**. Se, por um lado o primeiro ideal busca uma sistematização coerente do conhecimento, com a apresentação de um elevado nível de consistência lógica entre as suas afirmações, por outro, o outro preza pela representação fidedigna das construções que rigorosamente representem o mundo real.

Minayo (2016) reforça a necessidade dessa cadeia de rigores de elementos que perpassam pela criatividade, “a pesquisa científica é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, mas se realiza fundamentalmente por um labor intelectual baseado em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas” (p. 25), construídas e cuidadosamente organizadas num ritmo próprio e particular, que a autora denomina *ciclo de pesquisa*, ou seja, “um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações” (idem, 2016, p. 25).

Assim, revela-se a investigação científica pela qual essa pesquisa foi submetida. Ou seja, todas as etapas foram projetadas para que a execução do levantamento dos dados também correspondesse à “proposição de hipóteses bem fundamentadas e estruturadas em sua coerência teórica (verdade sintática) e na possibilidade de serem submetidas a uma testagem

crítica severa (verdade sistemática) avaliada pela comunidade científica (verdade pragmática)” (KÖCHE, 2016, p. 36).

Os subcapítulos a seguir apresentam os aspectos científicos que permeiam a trilha da metodologia adotada, evidenciando como se deu cada etapa da sua construção.

2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA: ALGUNS APONTAMENTOS

A pesquisa qualitativa responde a indagações particulares. Inserida nas Ciências Sociais, se ocupa com o universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes. “Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2016, p. 20). A autora ainda afirma que o universo da produção humana pode ser resumido “no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2016, p. 21).

Oliveira (2016) mantém um escopo comum com a autora anterior. Para ela, há centralidade na compreensão do objeto de estudo sob pontos de vistas estruturais e históricos, ou seja, critérios que muitas vezes não podem ser mensurados. Assim, descreve a pesquisa qualitativa como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estrutura” (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Minayo (2016), ao esmiuçar a elaboração de uma pesquisa qualitativa, organizou o processo de elaboração do trabalho científico em 3 (três) etapas: exploratória, de campo (trabalho de campo) e de tratamento e análise dos dados. Considerando nossos objetivos de pesquisa, assumimos aqui essa organicidade e seguimos as etapas propostas.

2.1.1 Primeira etapa: Fase exploratória

É o momento de produção do projeto de pesquisa e todos os procedimentos necessários para preparar o acesso ao campo. Aqui o objeto de estudo é definido e delimitado para, posteriormente, ser desenvolvido teórico e metodologicamente. Também são criadas hipóteses ou pressupostos para seu encaminhamento, escolha e descrição dos instrumentos de

operacionalização empírica, pensar e elaborar o cronograma de ação e fazer os procedimentos exploratórios para a escolha do espaço e da amostra qualitativa (MINAYO, 2016).

Foram realizados na presente pesquisa: a construção dos capítulos teóricos e o levantamento das produções que abordavam a “avaliação educacional”, a “avaliação externa” e o “Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)”. Foram coletadas informações em livros, artigos, teses, dissertações, sites (como o da Secretaria de Educação de Pernambuco e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAED/UFJF) e periódicos ligados à Avaliação (Revistas do SAEPE disponíveis no site do CAED)⁵.

Nessa etapa também delimitamos o campo empírico da pesquisa (incluindo os sujeitos participantes), optamos pelos instrumentos de coleta de dados (aplicação de entrevistas e observação) e pelos procedimentos de análise dos dados (análise de conteúdo), que serão mais detalhados a frente.

2.1.2. Segunda etapa: Fase de campo ou Trabalho de campo

É o momento de diálogo entre a construção teórica (realizada na fase exploratória) e a realidade concreta. Segundo Minayo (2016), “essa fase combina observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados”. Bem definida a fase exploratória, cabe ao pesquisador “estabelecer relações e observações que possam confirmar ou refutar suas hipóteses e suas propostas teóricas” (idem, 2016, p. 25).

Para obter autorização e acesso ao campo, foi necessária a realização do procedimento formal - entrega da carta de apresentação da instituição UFPE (Apêndice A) nas escolas aos respectivos gestores ou gestoras, conversando sobre o objetivo dessa pesquisa. Esse procedimento está orientado por Alves-Mazzotti (1999, p. 160), “quando se trata de alunos de graduação ou pós-graduação, é importante contar com uma carta de apresentação da instituição a que pertencem, avalizando a seriedade do estudo”.

Nessa fase, devido à multiplicidade de fatores que permeavam o objeto em estudo, foram coletados dados e informações através de observações nas EREMs para compreender a dinâmica da escola e verificar como os/as docentes se apropriavam (ou não) das estratégias de avaliação elaboradas pelo Estado, e elaboravam e desenvolviam táticas. E desse modo, como

⁵ Recorremos ao uso desses sites, pois são os meios oficiais de comunicação das estratégias do Estado, como também das informações sobre metas, data da prova SAEPE, disponibilidade de revistas sobre o SAEPE, etc. Esses sites são importantes tendo em vista o cumprimento dos objetivos da pesquisa.

essas ações convergiam ou divergiam do programa do Estado. Enfim, o que estava envolvido nas regras do jogo.

Para isso, foram realizadas várias visitas às escolas em dias alternados (tanto a gestão quanto os/as docentes não sabiam o dia que compareceria na escola, pois, desse modo a presença do pesquisador não iria interferir/influenciar na mudança do seu planejamento), observação nas escolas (infraestrutura, calendário escolar, Projeto Político-Pedagógico, salas de aula quanto às práticas docentes e demais atividades desenvolvidas nas escolas). Somado a isso, foi elaborado um roteiro para a realização das entrevistas (Apêndice B) aos participantes da pesquisa: o(a)s docentes de Matemática e Português da 3ª série do Ensino Médio.

2.1.3. Terceira etapa: Fase de tratamento e análise do material

Essa fase corresponde ao “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo” (MINAYO, 2016, p. 26). Subdivide-se essa etapa em 3 (três) tipos de procedimentos: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise propriamente dita.

O tratamento do material conduz a busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos estudando. Conforme Minayo (2016, p. 26), a “análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador”.

Nesse contexto, Alves-Mazzotti (1999) nos fala que as pesquisas qualitativas geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos.

Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando [...] identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoamento as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 170).

Ainda segundo a autora, a análise e a interpretação dos dados vão sendo feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação (ALVES-

MAZZOTTI, 1999). Vale salientar que a ideia de ciclo se solidifica não em etapas estáticas, mas em planos que se complementam (MINAYO, 2016). O ciclo nos ajuda delimitar o processo de trabalho científico no tempo através de um cronograma.

Depois da realização dessas 3 fases (com começo, meio e fim) e todas as suas nuances, “o ciclo de pesquisa não se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimentos e gera indagações novas” (MINAYO, 2016, p. 26), conforme expostas nas Considerações Finais.

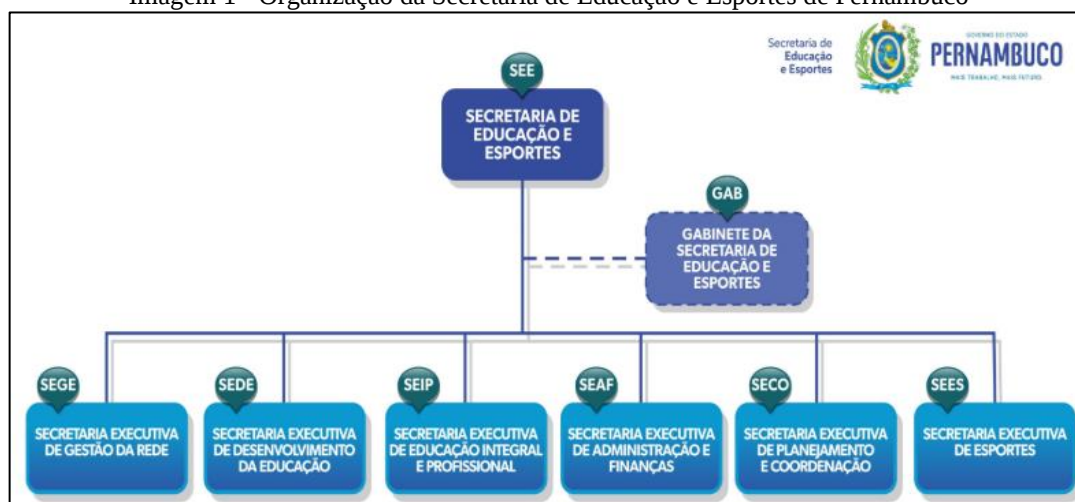
2.2 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO EMPÍRICO

O nosso campo de pesquisa envolve elementos mais amplos da política educacional de Pernambuco, falamos explicitamente dos documentos que regulam a política estadual de uma forma geral e que foram foco de nossos estudos. Mas, em um segundo movimento foi necessário delimitar o campo empírico da pesquisa, já que não seria possível fazer uma pesquisa envolvendo todo o estado de Pernambuco. Assim, delimitamos a Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe, e, no interior dessa regional, delimitamos algumas escolas como um recorte preciso e necessário do nosso estudo, tal como explicitaremos adiante.

2.2.1 O Sistema Pernambucano de Educação

O sistema educacional de Pernambuco é organizado administrativamente por níveis hierárquicos, sendo a Secretaria de Educação o órgão diretamente ligado ao governo estadual.

Imagem 1 - Organização da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco



Fonte: Site da Secretaria de Educação de Pernambuco.

Em seu organograma (imagem 1) também possui a Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional, que é responsável pelo acompanhamento pelas ações desenvolvidas nas escolas integrais e semi-integrais, denominadas “de referência” na rede.

Além disso, o acompanhamento administrativo e pedagógico é dividido entre 16 (dezesseis) Gerências Regionais (imagem 2) que levam em consideração as regiões geográficas do estado.

Imagem 2 – Mapa de Pernambuco e respectivas GREs



Fonte: Site da Secretaria de Educação de Pernambuco.

A atuação das Gerências Regionais é estabelecida através do Decreto estadual nº 40.599, de 03 de abril de 2014, no qual compete às gerências:

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 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 (PERNAMBUCO, 2014).

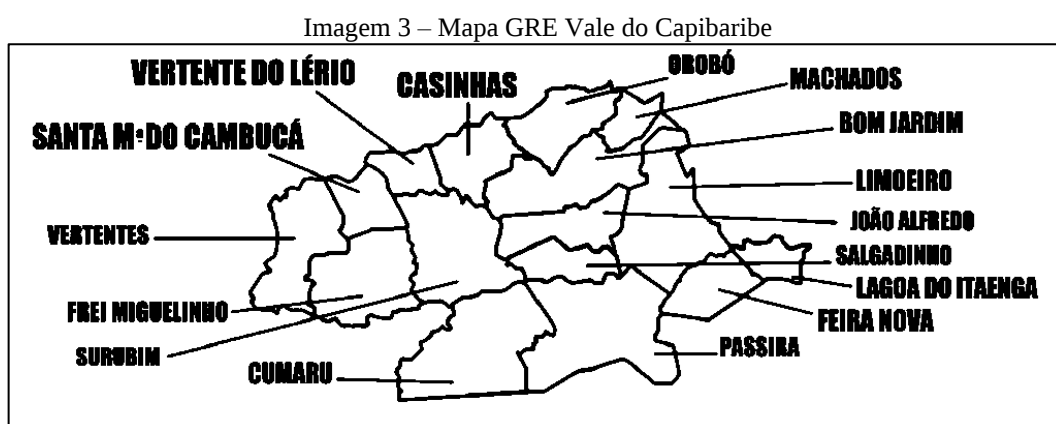
Percebe-se a descentralização do papel de supervisão e de articulação das políticas implantadas pela Secretaria de Educação, sem que deixe de haver a subordinação ao órgão central.

2.2.2 A GRE Vale da Capibaribe

A escolha do campo empírico teve como foco o estado de Pernambuco que se encontra subdividido por 16 Gerências Regionais de Educação.

Visando ao aprofundamento do estudo das realidades vivenciadas e seus atores, a pesquisa foi delimitada a uma única Gerência Regional de Educação⁶ (GRE) de Pernambuco. Neste caso, a GRE Vale do Capibaribe foi eleita pelos seguintes parâmetros: (a) por **6 (seis) anos consecutivos** (2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019) a GRE foi premiada por encabeçar a lista de melhores desempenhos entre as 16 (dezesesseis) Gerências Regionais que compõem a rede de educação do estado de Pernambuco; e (b) na avaliação de desempenho de 2018, a Gerência encontrava-se no Padrão de Desempenho Estudantil **Básico**, um resultado superior à média estadual que, hoje, está alocada no nível **Elementar II**⁷.

A Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe, que foi fundada em 1969 e tem sua sede na cidade de Limoeiro, abrange 16 cidades: Bom Jardim, Casinhas, Cumaru, Feira Nova, Frei Miguelinho, João Alfredo, Lagoa de Itaenga, Limoeiro, Machados, Orobó, Passira, Salgadinho, Santa Maria do Cambucá, Surubim, Vertente do Lério e Vertentes, como pode ser visto no mapa abaixo:



Fonte: O Autor (2020).

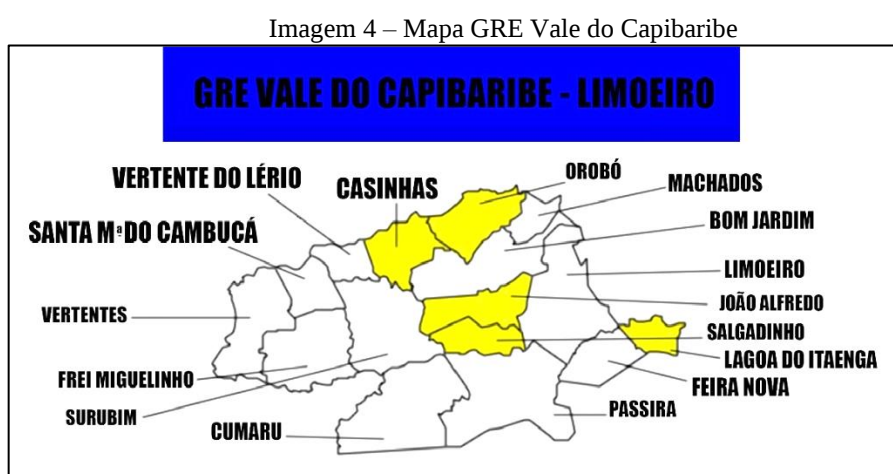
⁶ O Decreto 40.599, de 03 de abril de 2014, define Gerência Regional de Educação como um órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Educação Estadual que em nível regional deve exercer as ações de supervisão técnica, orientação normativa, articulação e integração, entre outras, definidas em âmbito estadual dentro de sua jurisdição.

⁷ Segundo Inácio (2013), o padrão de desempenho pode ser entendido como “um valor escolhido para uma grandeza, o qual deverá servir como um referencial para comparação”, proporcionando condições para a efetiva Avaliação de Desempenho. Na revista do SAEPE, os Padrões de Desempenho são agrupamentos a partir da proficiência obtida nas avaliações em larga escala, a partir de cortes numéricos. Em Pernambuco esses padrões são: Elementar I, Elementar II, Básico e Desejável, sendo o último deles os estudantes com melhores resultados. Disponível em http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/05/SAEPE_Boletim_v3_MT_3EM_2011.pdf. Padrões de desempenho são elementos que evidenciam um significado pedagógico, capaz de orientar os projetos de intervenção de gestores e equipes pedagógicas.

A GRE Vale do Capibaribe tem 37 (trinta e sete) escolas sob sua jurisdição⁸, das quais 10 (dez) são escolas regulares, 1 (uma) escola de educação especial, 22 (vinte e duas) Escolas de Referência em Ensino Médio (semi-integral ou integral), 1 (uma) Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio (EREFM), 2 (duas) técnicas e 1 (uma) no sistema prisional.

Desse conjunto, as Escolas de Referências, também conhecidas como EREM, foram o lócus de investigação para a pesquisa. São 14 (quatorze) dessas escolas são da modalidade integral e as outras 9 (nove) em horário semi-integral de funcionamento. Elas estão distribuídas entre as cidades da seguinte forma: Bom Jardim (2), Casinhas (1), Cumaru (1), Feira Nova (1), Frei Miguelinho (1), João Alfredo (2), Lagoa de Itaenga (1), Limoeiro (4), Machados (1), Orobó (2), Passira (1), Salgadinho (1), Santa Maria do Cambucá (1), Surubim (2), Vertente do Lério (1), Vertentes (1).

O mapa ilustra as cidades (na cor amarelo) em que foi realizada a pesquisa. Destacamos que as cidades desta Regional pertencem à região geográfica do Agreste Setentrional (Casinhas, João Alfredo, Orobó e Salgadinho), à exceção da cidade de Lagoa do Itaenga, que pertence à Mata Norte de Pernambuco.



Fonte: O Autor (2020).

2.3 ESCOLAS ESCALADAS PARA A PESQUISA

A escolha do nosso campo empírico levou em consideração os últimos resultados da avaliação externa SAEPE, bem como os Índices de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), entre escolas da GRE Vale do Capibaribe, sendo selecionadas as EREMs

⁸ Informações do site <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=110>.

com maior e menor resultado tomando como referência os resultados dos anos de 2015-2018, mediante informações foram obtidas na GRE Vale do Capibaribe.

O critério dessa escolha teve por pressuposto que as primeiras colocadas se tornam referência de como atingir as estratégias, servindo como modelo ou parâmetro a ser seguido para as outras EREM. Em contraponto, as últimas colocadas passam a ser um parâmetro a não ser seguido, virando alvo de maior atenção por parte da GRE (são escolas tendentes a intervenções administrativas e a mudança de gestores e/ou docentes).

O quadro 1 apresenta as EREM dessa mesma GRE com o maior e o menor IDEPE do ano 2015 à 2018.

Quadro 1 – Escolas de Referência com o maior e o menor IDEPE 2015-2018

GRE VALE DO CAPIBARIBE		
ANO	PRIMEIRA COLOCADA REGIME/ CIDADE/ ÍNDICE	ÚLTIMA COLOCADA REGIME/ CIDADE/ ÍNDICE
2015	EREM Abílio de Souza Barbosa Integral – Orobó - IDEPE 8,0	EREM Carlos Soares da Silva Integral – Salgadinho - IDEPE 4,1
2016	EREM João XXIII Integral – Casinhas - IDEPE 6,7	EREM Tristão Ferreira Bessa Semi-integral – Lagoa de Itaenga- IDEPE 4,2
2017	EREM Jarina Maia Integral – João Alfredo - IDEPE 6,9	EREM Tristão Ferreira Bessa Semi-integral – Lagoa de Itaenga - IDEPE 4,3
2018	EREM Carlos Soares da Silva Integral – Salgadinho - IDEPE 7,3	EREM Tristão Ferreira Bessa ⁹ Semi-integral – Lagoa de Itaenga - IDEPE 4,7

Fonte: Caed/SEE/PE.

No ano de 2015, escolas de Referência em Ensino Médio em tempo integral se destacaram como a melhor e a pior colocada; no ano de 2016 percebe-se que uma EREM em tempo integral obteve a primeira posição do ranking enquanto a última colocada foi uma EREM em tempo semi-integral; no ano de 2017 uma EREM em tempo integral é a primeira colocada no ranking enquanto uma EREM em tempo semi-integral ocupou a última posição. Em 2018, uma EREM integral destacou-se como a melhor colocada, enquanto uma semi-integral ocupou a última posição.

Percebe-se no quadro acima que diversas escolas, de diferentes municípios, todas de regime integral, se destacaram entre as mais bem colocadas no período analisado. Também, que houve predominância de uma mesma unidade, de regime semi-integral, por três anos consecutivos, como o menor de todos os resultados. Há, também, destaque para uma determinada EREM (EREM Carlos Soares da Silva) que em três anos saltou da última para a primeira colocação no ranking da Regional.

⁹ A Escola de Referência em Ensino Médio Professora Jandira de Andrade Lima, situada na sede da GRE Vale do Capibaribe, teve o menor resultado de toda a regional entre as EREM (IDEPE 4,6) no ano de 2018. Todavia seu resultado não foi considerado para esta pesquisa, pois neste mesmo ano de referência a escola iniciava sua transição de escola ensino regular para a outra modalidade (apenas o 1º ano em formato integral).

Para realização da descrição das escolas, recorreu-se ao Projeto político-pedagógico.

Quadro 2 - Informações gerais das escolas pesquisadas

EREM	Endereço	Distância a Recife	Ano de fundação	Ano de implantação do EM Integral	Funcionamento
Abílio de Souza Barbosa	Rua do Cruzeiro, Centro. Orobó. CEP 55.745-000	118 Km	1958	2009	Segunda à sexta-feira. Integral: manhã e tarde.
Carlos Soares da Silva ¹⁰	Av. Engenheiro Dr. José Pedrosa de Oliveira, Centro. Salgadinho, CEP 55.675-000	84 Km	2008	2013	Segunda à sexta-feira. Integral: Manhã e tarde. Travessia Médio: Noite.
Jarina Maia	Rua Maria Eliete Soares, Boa Vista. João Alfredo. CEP 55.720-000	106 Km	1966 ¹¹	2009 (Semi-integral) e 2013 (Integral)	Segunda à sexta-feira. Integral: Manhã e tarde. Travessia Médio: Noite.
João XXIII ¹²	Rua João XXIII, Centro. Casinhas. CEP 55.755-000	131 Km	1964	2013	Segunda à sexta-feira. Integral: Manhã e tarde. Travessia, EJA e EJA Médio: Noite.
Tristão Ferreira Bessa ¹³	Rua Adel Pedrosa, Centro. Lagoa de Itaenga. CEP 55.840-000	64 km	Sem informação ¹⁴	Sem informação	Segunda à sexta-feira. Semi-Integral: manhã e tarde. Ensino Médio Regular e Programa Travessia: Noite.

Fonte: O Autor (2020).

As cidades que compõem essa dissertação apresentam o seguinte Índice de Desenvolvimento Humano¹⁵ (IDH): Casinhas (0,567), João Alfredo (0,576), Lagoa de Itaenga (0,602), Orobó (0,610), Salgadinho (0,534).

¹⁰ Única escola estadual do município.

¹¹ Na década de 60, normalistas joãos-alfredenses lecionavam na Escola Padre Francisco Donino, até então única escola da cidade, porém era necessário espaço mais amplo para as crianças. O convênio entre o Brasil e os Estados Unidos (MEC/SUDENE/ESTADO/USAID/Aliança para o progresso) no governo do Dr. Paulo Pessoa Guerra e do Secretário de Educação Prof. Edson Moury Fernandes viabilizou a instituição do Grupo Escolar Professora Jarina Maia, através do Ato nº 5598 de 12 de agosto 1966.

¹² Única escola estadual do município.

¹³ Única escola estadual do município.

¹⁴ O Projeto Político Pedagógico da unidade não possui informações históricas da escola.

¹⁵ Dados segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O IDH é um cálculo comparativo formado pelos dados: expectativa de vida ao nascer, educação e PIB (PPC) per capita.

2.4 JOGADORES/JOGADORAS (PARTICIPANTES) DA PESQUISA

Com a definição da Gerência Regional da Pesquisa e com a definição das escolas que seriam pesquisadas, era preciso estabelecer quais participantes seriam selecionados para as entrevistas, visto que esta definição é essencial para a qualidade da pesquisa, sobretudo, porque interfere na compreensão mais ampla do problema delineado.

Dessa forma, considerando o foco da pesquisa sobre a avaliação externa SAEPE e sua gestão didático-administrativa, e pelo fato de que, entre as turmas de Ensino Médio a única que é submetida à avaliação externa são as turmas do 3º ano. A avaliação do SAEPE contém questões de Português e Matemática; por essa razão optamos por entrevistar apenas os docentes dessas disciplinas, que durante o ano de 2019 ministravam aulas nos 3º anos das escolas investigadas.

A fim de garantir o anonimato das identidades dos docentes entrevistados, a eles foram atribuídos pseudônimos. A inspiração para identificar o(a)s participantes partiu das críticas feitas pelo(a)s profissionais de Língua Portuguesa sobre a supressão dos estudos literários, conforme discutiremos mais adiante. Assim, grandes autores da literatura nacional das diversas fases emprestaram a força de seus nomes para prestigiar aqueles que transformam a cada dia a realidade de tantos cidadãos com o poder de suas palavras. São as professoras: **Carolina** de Jesus, **Cecília** Meirelles, **Clarice** Lispector, **Conceição** Evaristo, **Cora** Coralina, **Lygia** Fagundes Telles e **Raquel** de Queiroz. São os professores: **Aluísio** Azevedo, **Ariano** Suassuna, **Gregório** de Matos, **João** da Cruz e Sousa, **Jorge** Amado, **José** de Alencar, **Machado** de Assis, **Olavo** Bilac e **Tomás** Antônio Gonzaga.

De todos, apenas a professora Carolina de Jesus não participou desta pesquisa, apesar de ter sido procurada por diversas vezes.

Mesmo garantindo o anonimato dos participantes, em linhas gerais vamos apresentar características do grupo de docentes que, certamente, podem influenciar na inferência e interpretação dos dados da pesquisa. Dessa forma, agrupados por sexo, serão apresentados segundo a formação acadêmica, tempo de magistério e tipo de vínculo empregatício.

Os professores de Matemática e Português que participaram dessa pesquisa possuem desde graduação em sua área específica de atuação, outros com especialização e outros com titulação de mestrado. O vínculo empregatício dos docentes é contrato temporário (12% que equivale a 2 docentes) ou efetivo (87% equivalente a 14 docentes). Sobre a formação acadêmica, 3 docentes apresentam apenas graduação. Predomina entre os professores a especialização *lato sensu* como maior formação acadêmica (10 docentes). É mister também

ressaltar que os docentes que possuem mestrado (3 docentes) estão concentrados nas escolas que obtiveram os melhores resultados.

Na composição do quadro de docentes participantes das entrevistas também consideramos o número de turmas do 3º ano do Ensino Médio e de docentes de Língua Portuguesa e Matemática por escola, conforme descrito no quadro 3.

Quadro 3 – Quantidade turmas e professores do 3º ano Ensino Médio

Cidade	Escola	Número de turmas	Número de professores	
			Língua Portuguesa	Matemática
Orobó	EREM Abílio de Souza Barbosa	05	03	03
Lagoa de Itaenga	EREM Tristão Ferreira Bessa	05	02	02
João Alfredo	EREM Jarina Maia	03	01	01
Casinhas	EREM João XXIII	02	01	01
Salgadinho	EREM Carlos Soares da Silva	01	01	01
Total		16 turmas	08	08

Fonte: O Autor (2020).

Cabe informar que há uma variação na quantidade de turmas em cada escola analisada. A EREM Carlos Soares com apenas 1 (uma) turma de 3º ano, enquanto as escolas EREM Abílio de Souza Barbosa e EREM Tristão Ferreira Bessa com 5 turmas da respectiva série. Nessas turmas, a quantidade de discentes variava no intervalo de 30 alunos (sendo consideradas as menores turmas) até 55 alunos (turmas consideradas numerosas).

2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Como instrumentos de coleta dos dados optamos pela entrevista direta aos docentes, e pela observação sistemática do cotidiano das escolas. A observação desses entes é extremamente valorizada por Alves-Mazzotti (1999) nas pesquisas de vertente qualitativa.

“As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 163). Os mais utilizados são a observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos, e outras técnicas que podem ser complementares (idem, 1999).

As entrevistas e observações foram realizadas no período de maio a dezembro de 2019. As visitas às escolas que compunham o campo de pesquisa ocorreram com a frequência de 5 a 10 vezes, variando de acordo com a quantidade de professores em cada uma delas, além de outras situações descritas a seguir.

2.5.1. A Observação na Pesquisa

O uso da observação é descrito por Alves-Mazzotti (1999) como um instrumento de coleta de informações para a pesquisa científica quando ressalta, entre diversas vantagens, que:

a) independente do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”; c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconsistentes e explorar tópicos que os informantes não sentem à vontade para discutir; e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 164).

Quanto à flexibilidade, as observações podem ser estruturadas (ou sistemáticas) e não-estruturadas (tendo outras denominações antropológicas, assistemáticas ou livres) (MINAYO, 2016). A escolha foi pela observação não-estruturada, pois “os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (MINAYO, 2016, p. 166).

Durante a fase de visitas às escolas, foram contempladas datas diversas do calendário escolar para possibilitar a verificação de diferentes situações didático-administrativas. Não nos ativemos apenas à observação das aulas regulares de Matemática e Português nos 3º anos do Ensino Médio com o trato do conteúdo básico, mas também acompanhamos aulas voltadas exclusivamente à resolução de questões do SAEPE e também do SAEB, ENEM e de olimpíadas. Também observamos os aulões¹⁶ de Matemática e Português, ministrados pelo professor formador da GRE. Houve visitas nos dias de aplicação da prova do SAEB e no dia de aplicação do SAEPE, ocorreram em meses diferentes; assim como à Gerência Regional, neste caso, em busca de informações sobre SAEPE, IDEPE e documentos normativos.

Foram observadas também o calendário escolar, o Projeto Política Pedagógico (PPP) das escolas, o painel de gestão, cartazes espalhados pelas escolas, provas e simulados aplicados, livros didáticos, estrutura física, etc.

¹⁶Esses aulões são aulas cuja finalidade é abordagem breve dos conteúdos e conceitos, resolução de questões de vestibulares e concursos, com “bizus” (dicas) de resolução de questões, não apresenta uma sequência didática.

2.5.2. A Entrevista na Pesquisa

O outro instrumento de coleta de dados utilizado – foi a entrevista. Conforme Alves-Mazzotti (1999), a entrevista tem natureza interativa e permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.

A entrevista pode ser a principal técnica empregada em uma pesquisa ou ser utilizada juntamente com outras técnicas. Minayo (2016) elucida que a entrevista é

tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, dos temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2016, p. 58).

A esse respeito, Sordi (2017) pontua que a entrevista é o ato de apresentar questões ao entrevistado e registrar as respostas dele. De forma geral, o pesquisador deve estimular o entrevistado a falar, e essa postura padrão pode ser realizada de diferentes formas.

Em linhas gerais, conforme Alves-Mazzotti (1999, p. 168) “as entrevistas qualitativas são pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa”. A autora explica que “o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (idem, 1999, p. 168).

Os(as) entrevistados(as) da pesquisa foram docentes de Matemática e Português que lecionavam (no momento das entrevistas) em turmas de 3º ano do Ensino Médio das EREMs, pois são as submetidas às avaliações do SAEPE (e do SAEB e ENEM).

A fim de garantir o caráter científico da pesquisa e o trato impessoal e com finalidade bem definida, foram esclarecidos junto aos professores entrevistados: (1) os objetivos do presente estudo; (2) a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (3) a participação voluntária e sem contrapartida financeira comum a todos os entrevistados; (4) a garantia da preservação da identidade dos mesmos; e (5) a finalidade da pesquisa apenas para fins acadêmicos e científicos.

Com isso, distintas reações à pesquisa foram constatadas. Embora boa parte dos professores se mostrarem receptivos e aceitaram prontamente a participar, alguns relutaram a

acolhê-la, incomodando-se até mesmo com a presença do pesquisador, confabulando que o mesmo seria um “infiltrado” do poder público a fiscalizar os professores e demais funcionários, regulando-os quanto às presenças, estágios probatórios e contratos. Também receavam sofrer algum tipo de penalidade como suspensões, descontos ou até a perda do emprego. Essa circunstância dificultou a pronta realização das entrevistas.

Com o convívio e a percepção dos profissionais mais resistentes quanto ao caráter científico da pesquisa, conseguimos realizar, paulatinamente, as entrevistas com praticamente todos os docentes do 3º ano das disciplinas de Português e Matemática nas escolas escolhidas.

Os registros desses momentos foram adaptados de acordo com a segurança que cada um dos participantes se sentisse mais seguro para realizar a entrevista. Por isso, algumas foram registradas apenas por áudio (com gravação e posterior transcrição), e outras utilizando a nota escrita (manual ou digital, quer pelo entrevistado, quer pelo pesquisador). Vale salientar que no caso das transcrições foram preservadas as falas dos docentes na íntegra, incluindo vícios de linguagem, regionalismos e outros aspectos linguísticos.

As falas dos participantes estão apresentadas entre aspas para facilitar a compreensão leitora dos registros e distinguir do texto da análise.

2.6 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

Um dos grandes desafios que permeiam a elaboração da metodologia de qualquer trabalho científico é a escolha da forma de organização e análise do material disponível. Há diversas opções que atendem as mais variadas finalidades e tipos de informações.

De acordo com Minayo (2006), a Análise de Conteúdo surgiu nos Estados Unidos durante a Primeira Guerra Mundial no âmbito jornalístico da Universidade de Coimbra. Os precursores (teóricos e criadores) desse tipo de análise foram Laswell, Berelson e Lazarsfeld.

Posteriormente, um dos métodos mais disseminados entre as pesquisas qualitativas nas Ciências Sociais é a Análise de Conteúdo disseminada e popularizada por Lawrence Bardin através do livro *L'Analyse de Contenu* publicado em 1977 na França.

De acordo com Bardin, define a Análise de Conteúdo:

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

Em consonância com essa definição, segundo Chizzotti (2006, p. 98) “é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coletas de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto documento”. O objetivo da análise de conteúdo, conforme Chizzotti (2006, p. 98) “é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Este foi o método eleito para dirigir e pautar a estrutura metodológica da pesquisa utilizando as entrevistas e observações realizadas nas fases preliminares e de campo.

Segundo Bardin (2016, p. 49) “a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis”. Nessa dissertação buscamos a partir dos docentes das Escolas de Referências compreender a avaliação externa SAEPE e a política educacional estadual de Pernambuco.

De acordo com Chizzotti (2006, p. 99)

essa técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitem passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação.

Nesse sentido, buscando reduzir o volume amplo de informações, pois foram entrevistados 15 docentes que responderam a 15 perguntas gerando um total de 225 respostas. Esses dados foram organizados nas categorias estratégias e táticas e subcategorias teóricas (avaliação, bonificação, estreitamento curricular e treinamento) e empíricas (divulgação, formação e planejamento) que permitiram à interpretação e análise das respostas dos atores sociais (os docentes), e a influência da política educacional no contexto das EREM.

Segundo Bardin (2016), Minayo (2006) e Gomes (2014), existem várias modalidades de Análise de Conteúdo, por exemplo: Análise Lexical, Análise de Expressão, Análise de Avaliação, Análise Temática, Análise de Enunciação, e Análise de Relações.

Entre essas modalidades, escolhemos a Análise Temática. Para Bardin (2016, p. 135), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Para realização de uma análise temática, o foco é descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e sua presença (ou frequência de aparição), podem exprimir algo para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2016; MINAYO, 2006).

Indo além dessa ideia, Minayo (2006, p. 315) diz que “a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto”. Ela contém uma gama de relações e pode ser apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo (MINAYO, 2006; GOMES, 2016). O tema é utilizado como “unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (BARDIN, 2016, p. 135).

Para a operacionalização da Análise de Conteúdo sob a óptica da Análise Temática, Bardin (2016) sugere que o(a) pesquisador(a) obedeça 3 (três) fases, em sequência, as quais julga serem fundamentais: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O quadro 4 explana as características principais de cada fase, relacionando-a com a estruturação da metodologia nesta dissertação.

Quadro 4 – Fases (Fundamentais) para a Análise de Conteúdo Temática, segundo Bardin (2016)

Fase	Principais características	Relação com a pesquisa
Pré-Análise	Leitura flutuante; a escolha dos documentos para análise (a priori) e seleção daqueles coletados (a posteriori); constituição do <i>corpus</i> do trabalho; a formulação de hipóteses e objetivos; a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores; e a preparação do material.	Primeiras leituras com destaque para primeiras considerações e observações que se relacionavam com os objetivos da dissertação.
Exploração do material	Aplicação das técnicas específicas segundo os objetivos; Codificação do material; enumeração de acordo com critérios; categorização do material.	Foram desenvolvidos registros a partir da transcrição das respostas dadas nas entrevistas e distribuídas em categorias (denominadas estratégias e táticas).
Tratamento dos resultados, inferência e interpretação	Análise do material; inferência sobre os conteúdos; interpretação dos dados.	Organização do material em categorias analíticas. Interpretação dos dados e construção do texto analítico.

Fonte: O Autor (2020).

Para a conclusão da análise foi desenvolvido o tratamento dos resultados através da inferência e da interpretação. A inferência deu-se a partir da dedução do conteúdo analisado. Para Bardin (2016, p. 131), “o pesquisador pode propor inferências e realizar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Já Minayo (2006) destaca que a inferência e a interpretação devem estar inter-relacionadas com o “quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material” (p. 318).

Partimos de estudos realizados por outros pesquisadores referentes ao objeto de estudo SAEPE. Em seguida, foi realizada a interpretação e análise dos fatores que determinam a política de avaliação em Pernambuco; além das inferências nos dados obtidos pela entrevista e observação, também foi estabelecida articulação com a fundamentação teórica.

3 O CONTEXTO EM/DO JOGO: REFLEXÕES SOBRE O ESTADO AVALIADOR E A POLÍTICA EDUCACIONAL

É claro que aquele que não quiser obedecer a essa “regra do jogo” deve ser entregue à própria sorte, mas aquele que participa do jogo não pode perder (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 53).

Para tentar compreender o “contexto em/do jogo”, esse capítulo abordará um breve olhar sobre esses elementos: o neoliberalismo, o Estado Avaliador e as políticas educacionais no que tange à avaliação externa.

No início do século XX o jogo muda (ações realizadas pelo Estado) e, conseqüentemente, a economia, a política e a sociedade, devido a acontecimentos como a quebra da Bolsa de Nova York (1929), tensões de duas grandes guerras mundiais, etc. Essa época foi marcada pelo Keynesianismo (1930-1970), proposto pelo economista John Maynard Keynes (1883-1946), que influenciou a implantação do Estado de bem-estar social.

O *boom* do pós-guerra terminou no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, e a situação foi agravada pelo aumento da estagflação (diminuição das atividades econômicas, lento crescimento da produção, aumento dos índices de desemprego e inflação). Conforme Dardot e Laval (2016, p. 196), “a estagflação parece assinar o atestado de óbito de arte keynesiana de ‘pilotar a conjuntura’, que pressupunha a arbitragem entre inflação e recessão”.

A crise do petróleo e a onda inflacionária que surpreendeu os Estados intervencionistas propiciaram um terreno fértil e ideal para a contestação das políticas sociais que acirravam déficits públicos e geravam balanças comerciais negativas e inflação. Uma de suas consequências foi disseminar o debate sobre a validade desse modelo de Estado, cuja ação pesava nos cofres públicos, reiterando a necessidade de administrar a máquina estatal de forma mais eficaz e eficiente. Esse discurso difundiu-se até mesmo pelos países em que a lógica liberal não havia se concretizado inteiramente – os ditos países em desenvolvimento (BAUER, 2013, p. 7).

Nesse cenário de recessão, desgaste dos Estados em virtude das dificuldades em arcar com responsabilidades sociais assumidas e perda da credibilidade, há um enfraquecimento do Estado de bem-estar social, e, forjado pelo *laissez-faire*¹⁷ (expressão francesa que simboliza o liberalismo econômico), entra no jogo o Neoliberalismo. Os países ocidentais adotaram as normas da política inspiradas pelo capitalismo *laissez-faire* e do liberalismo clássico, que

¹⁷ Expressão da língua francesa, comumente é traduzido por ‘deixar fazer’.

tiveram a influência dos pensamentos de Friedrich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006). As engrenagens mudam, e ganhando força nos anos de 1980, o neoliberalismo enquanto modo de condução da política estatal tem como expoentes Ronald Reagan (nos Estados Unidos) e Margaret Thatcher (no Reino Unido).

A partir dos anos 1980, através do tatcherismo e do regganismo, assistiu-se ao surgimento das chamadas “políticas neoliberais”, momento em que acontece uma redução do papel do Estado e a criação de mercados (ou quase-mercados) em vários setores públicos (saúde, educação, transporte, etc.) (BARROSO, 2005).

O Estado deixa de ser um “provedor de produtos e serviços para assumir a regulação do mercado, dos serviços e das políticas e programas, ao mesmo tempo que os descentraliza, visando maior eficiência e eficácia nos processos de gestão, preocupação inerente às reformas neoliberais” (BAUER, 2013, p. 10).

Esse movimento levou a reformas estatais e ajustes nas formas de condução de políticas, adotando um viés neoliberal. Segundo Barroso (2005), esse movimento foi tomado como referência para os programas de desenvolvimento conduzidos pelas grandes organizações internacionais, no que foi “designado por Consenso de Washington, cujas principais receitas passavam por: disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, com o consequente pagamento da intervenção do Estado” (BARROSO, 2005, p. 741).

As propostas neoliberais foram disseminadas por meio de instituições como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que tiveram como função “ideológica converter o neoliberalismo no senso comum, [...], tornando-o uma ferramenta de controle político e social; converter o capitalismo na culminação da história humana, a última e mais elevada forma de organização econômica e social jamais conhecida” (CABRAL NETO, 2016, p. 21).

Segundo o autor, vale ressaltar que a implantação do neoliberalismo não acontece de forma tranquila e sem contestação, pois setores da sociedade (pouco articulados, desmobilizados e despolitizados) reagiram a sua implementação, mesmo com ele assumindo dimensão hegemônica. E destaca ainda que o neoliberalismo se configura como uma superestrutura ideológica e política que acompanha a transformação histórica do capitalismo moderno.

Na concepção neoliberal, o Estado deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, permitir o regime de direito e favorecer as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio. O arcabouço legal deve incluir obrigações

contratuais livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado (CABRAL NETO, 2016).

Segundo Silva (2015, p. 18), a retórica liberal pode pregar um Estado mínimo e menos governo, pois “a constituição histórica da sociedade capitalista pode ser equacionada com a dispersão dos centros de poder e de governo das populações, embutidos numa série de dispositivos institucionais e em inúmeros mecanismos da vida cotidiana”. O autor nos fala que a união dos conceitos neoconservadorismo e do neoliberalismo “não dispensa o controle e a regulamentação central da vida das populações – Estado mínimo na retórica liberal significa apenas menos regulamentação da atividade econômica do capital, mas na sociedade eles já não são mais centralizados” (SILVA, 2015, p. 18).

Esses dois conceitos vão aparecer no debate político e econômico, conforme destacamos acima, estabelecendo uma aliança para o fortalecimento de um determinado tipo de Estado. O neoliberalismo se “caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado” (SILVA, 2015, p. 26), enquanto o neoconservadorismo “é constituído por aqueles grupos que pregam uma volta aos antigos, tradicionais e “bons” valores da família e da moralidade” (idem, 2015, p. 26).

O movimento neoliberal vai se consolidando nas formas de condução do Estado, conforme nos ensina Lessard (2011, p. 54):

Há algumas décadas, estamos assistindo ao declínio do Estado-providência, ao deslocamento mais ou menos brusco e conflituoso em direção a um estado dito mínimo, neoliberal, gestor ou avaliador. O Estado procura se retirar de várias áreas ou, pelo menos, mudar sua maneira de nelas intervir: menos responsabilidade direta, mais pilotagem à distância em parcerias com os atores da sociedade civil, mais avaliação da eficácia e da eficiência da ação pública. O bem comum exigiria daí em diante menos do Estado ou exigiria um Estado com intervenções mais dirigidas e mais restritas, um Estado administrado de acordo com os princípios da empresa privada, formalizando no “*new public management*” (NPM).

Outros elementos vão compor esse modelo pautado na nova gestão pública que propõe administrar o setor público aos moldes do setor privado. Nesse caminho, a competição é considerada um elemento primordial. Defende-se que a privatização e a desregulação, juntamente com a competição, “eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos – tanto os custos diretos ao consumidor (graças a mercadorias e serviços mais baratos) quanto, indiretamente, a redução da carga de impostos” (CABRAL NETO, 2016, p. 22).

Como não poderia deixar de acontecer, o campo educacional, enquanto política social, sofreu impactos com a adoção da política de corte neoliberal. Uma das estratégias liberais consistiu na tentativa de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado; e assim, foram implantadas reformas educacionais em diversos países.

No contexto da Educação,

o neoliberalismo se expressa por meio de várias reformas estruturais, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na administração do serviço educativo por meio de discursos que criticam a qualidade do serviço público estatal, abrindo espaço para a intervenção do mercado, subordinando as políticas de educação à lógica econômica global, importando para essas políticas valores como competição, concorrência, empreendedorismo e excelência, promovendo medidas de privatização. Observamos, com isso, a transformação da ideia do serviço público em um serviço para clientes. Nesse sentido, a educação, enquanto um bem para todos, torna-se algo diverso, desigualmente acessado. Na aparência, um mercado único, enquanto na essência funciona como diferentes submercados que ofertam produtos diferenciados com natureza e qualidade desiguais (LINDOSO e SANTOS, 2019, p. 9).

Nos países em que ocorreram a primeira onda reformista, iniciada na década de 1970, a excessiva ênfase em mecanismos de controle burocrático, exteriores à escola, e a negação da necessidade de o governo investir diretamente em alguns setores relacionados à educação têm sido apontados como responsáveis pelo fracasso das reformas baseadas na redução do papel do Estado em áreas prioritárias. Nos EUA, as reformas educacionais do início dos anos de 1980 logo deram mostras de que não alcançariam seus intentos; e uma segunda onda reformista tomou lugar já no final da década (BAUER, 2013). Os pilares dessa nova etapa de reformas foram o modelo de gestão centrado nas escolas, a concretização de sistemas de escolhas educacionais (*charters schools* e *vouchers*) e a necessidade de reforçar o profissionalismo e o estudo dos professores com novo enfoque para a avaliação dos docentes (BAUER, 2013).

Ou seja, as reformas implementadas a partir dos anos de 1980 apresentam um contorno do surgimento do Estado-avaliador ou estado regulador que, no campo educacional, vai se expressar principalmente na adoção de políticas de avaliação, incluindo a avaliação em larga escala no interior de um mesmo país. Segundo Afonso (2013), esse momento é caracterizado pela estreita vinculação ideológica neoliberal e neoconservadora com as políticas avaliativas e de *accountability*.

Algumas características desse movimento podem ser desatacadas: prioridade ao controle social por parte do Estado; incremento de avaliações externas nacionais em larga

escala (provas de aferição, exames nacionais, exames estaduais); participação sistemática em avaliações comparativas internacionais; emergência de formas de avaliação externa do ensino superior em muitos países sem essa tradição; dentre outros (AFONSO, 2013).

Ou seja, é por esse período (meados da década de 1980) que o interesse demonstrado pela avaliação por parte dos governos neoconservadores e neoliberais fez despontar a expressão “Estado avaliador”. Segundo Afonso (2005, p. 49), o Estado avaliador significa que “o Estado vem adotando 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”.

A expressão Estado-avaliador representa “o fortalecimento de referenciais neoliberais, representados pela adesão de medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado e pela sofisticação dos mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais” (SCHNEIDER e NARDI, 2015, p. 63-64).

Concordando com essa questão, Ferreira e Tenório (2010, p. 17) pontuam que, “no caso da educação, a preocupação com o produto, mais do que com o processo, se tornou uma evidência e revelou elementos que foram tomados como referência para a caracterização do Estado”, que passou a ser denominado Estado Avaliador.

De acordo com Barroso (2005, p. 741),

No domínio da Educação, a influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado”. Esse “encorajamento do mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência, etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes a sua privatização.

As políticas atuais caracterizam-se por uma oposição ao modelo burocrático-profissional e convergem parcialmente em trajetórias que tendem a impulsionar modelos de governança e de regulação que se podem designar por pós-burocráticos. Estes modelos organizam-se em torno de dois referenciais principais: o do “Estado avaliador” e do “quase-mercado” (BARROSO, 2005).

Na década de 1980, a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras trouxe novo impulso aos mecanismos de responsabilização, convergindo com alguns modelos de

prestação de contas e os pressupostos daquelas políticas, “[...] entre o direito de escolha da educação (*educational choice*) por parte dos pais, redefinindo como *consumidores*, e a sua relação com a divulgação e escrutínio público dos resultados (ou produtos) da educação escolar, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolhas” (AFONSO, 2000, p. 44).

Segundo Afonso (2012), nos anos de 1990

com a centralidade crescente de organizações internacionais, como a OCDE, entramos numa nova fase de desenvolvimento do Estado-avaliador e, neste novo contexto, dezenas de Estados, independentemente das suas orientações político-ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de avaliação comparada internacional, cujas consequências, mais imediatas, permitem vincular e legitimar muitos discursos e muitas políticas nacionais para a educação e a formação (AFONSO, 2012, p. 5).

De acordo com Schneider e Rostirola (2015), esse primeiro estágio foi marcado pela vinculação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e *accountability* e pelo incremento de mecanismos de avaliação de larga escala em contexto nacional.

Conforme Ferreira e Tenório (2010, p. 17), no Brasil esse processo de mudanças governamentais é marcado por “novas características assumidas em função da reconfiguração política do Estado decorrência do projeto de reforma, essencial à modernização e enxugamento das estruturas burocráticas e, orientada principalmente pelo Banco Mundial”, com a finalidade de adequar o país aos novos interesses do espaço internacional capitalista.

Foi também na primeira fase do Estado avaliador que os testes em larga escala se diversificaram e disseminaram. No Brasil, uma década depois, ocorre “a implementação gradual do SAEB, da Prova Brasil, do ENEM, do IDEB e de todas as variantes que assumem, em diferentes avaliações, diferentes funções e objetivos, ou que traduzem especificidades dos estados que integram a União” (AFONSO, 2014, p. 497).

Posteriormente, e de modo gradativo, a sociedade passou por mudanças, de modo que nos anos 1990 e atuais anos 2000 surge uma nova configuração do Estado avaliador - a 2ª fase. Esse período foi caracterizado por alguns acontecimentos: retração crescente da autonomia relativa do Estado-nação e maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais (União Europeia, OCDE, Banco Mundial e outros); prioridade do Estado ao processo de acumulação; expansão dos processos de globalização (cultural, política e econômica); incidência nos níveis de ensino fundamental e médio e maior diversificação e precocidade das avaliações externas nacionais; consolidação de agências autônomas ou de direito privado para a avaliação e acreditação do ensino superior nacional; protagonismo de

agências internacionais para a qualidade; regulação pelo conhecimento, definição de indicadores e adesão a políticas baseadas em resultados e evidências (AFONSO, 2013).

Nos países da América Latina percebe-se a presença e diversidade de avaliações externas próprias, conforme registra Almeida (2015, p. 192)

Sem dúvida que o Banco Mundial com uma terminologia distinta a que empregava na década de 1990 “celebra” a presença de um Estado Avaliador, ainda presente na América Latina. Isto se pode observar na criação de sistemas de avaliação educativa de vários países da região, criados durante a década de 1990: no Brasil (SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 1988); na Bolívia (SIMECAL - Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación, 1997); no Chile (SIMCE - Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 1997); no Equador (APRENDO - Sistema Nacional de Medición de logros académicos, 1998); no Paraguai (SNEPE - Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo, 1999); no Uruguai (UMRE - Unidad de medición de resultados Educativos, 1996); na Argentina (SINEC - Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, 1993). E na década de 2000 estes programas continuaram de um modo praticamente inalterado com somente alterações de denominação do sistema.

Autores como Schneider e Rostiola (2015), dizem que esse período é marcado por uma aderência dos países a formas de avaliação internacional. Afonso (2013), nessa direção, nos diz que houve uma participação mais frequente e regular em avaliações comparativas internacionais, com indução de rankings (PISA da OCDE, por exemplo). Esse autor é propositivo ao perceber novas configurações no Estado atual, o que ele denominou por terceira onda do Estado Avaliador, e que Schneider e Rostiola (2015) dizem tratar-se de um processo de transnacionalização da prática avaliativa.

Aqui no Brasil a instauração da lógica neoliberal de governar favoreceu o avanço de ações de regulação nas políticas educacionais, como a adoção de avaliações em larga escala. Assim, é possível perceber que os estados subnacionais adotam políticas de avaliação dos seus sistemas de ensino como “parte de seu direcionamento na gestão da educação, o que acaba por se configurar em estratégias de controle e regulação da educação pública” (LINDOSO e SANTOS, 2018, p. 2).

Nesse movimento, o que se observa é que a educação escolar tende a se organizar, cada vez mais, a partir de posicionamentos defendidos por setores da política e da economia que buscam subordinar a atuação da instituição educacional às exigências do capital. Isso traz implicações medulares porque, ao reformar os sistemas educacionais tomando como referência as demandas de mercado e as novas características do trabalho, se atende

majoritariamente aos interesses particulares e imediatos dos empregadores, sem, contudo, ficar claro se esse procedimento irá servir, de maneira eficaz, aos interesses mais amplos da sociedade, dos trabalhadores em geral (CABRAL NETO, 2016).

Além disso, é possível dizer que as mudanças ocorridas nas políticas educacionais no Brasil nos últimos anos foram influenciadas pelo modelo educacional privatista americano (FREITAS, 2012 e 2018) tomando como indicadores a eficiência, a eficácia e a produtividade, e em busca da qualidade na Educação redefiniu o papel das avaliações externas e trouxe novos contornos em todo o trabalho pedagógico na escola, como acontece no estado de Pernambuco.

Essas mudanças fazem parte de um processo de desresponsabilização do Estado, que têm buscado a qualidade total (SAVIANI, 2013) e se baseia no discurso dos reformadores empresariais, a partir da redução dos custos e controle dos gastos públicos (FREITAS, 2012 e 2018). Os reformadores empresariais visam ganhos próprios (faturamento das corporações educacionais), buscando o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses do mercado, reduzindo a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (FREITAS, 2012).

E o que seria qualidade total? Segundo Saviani (2013, p. 439),

o conceito de “qualidade total” está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a atender a necessidades do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes. Nesse quadro, o conceito de “qualidade total” expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro essa expressão pode ser traduzida na frase “satisfação total do cliente”. Pelo segundo vetor aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo. [...] Nessa dimensão, “qualidade total” significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”. A busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa.

Para que a educação atinja alta qualidade, lança-se do método da qualidade total que visa à satisfação dos clientes (alunos e seus responsáveis). Para isso, todos os participantes da escola vão somando ações junto com os docentes, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. Esse modelo busca consumir o processo de adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento dos âmbitos escolares.

Nesse contexto, quando relaciona qualidade e avaliação, Freitas (2013, p. 167) expõe:

[...] que a avaliação tem sido utilizada como a redentora de todos os males da educação, transformando-se em um fim em si mesma. Há uma ilusão social de que avaliar os sistemas garante qualidade. Entende-se que aumentar a proficiência dos estudantes nos exames é o mesmo que elevar a qualidade. Conceito polissêmico tanto do ponto de vista pedagógico, quanto social e político, a qualidade da educação não pode ser compreendida de forma descolada da historicidade do termo, favorecendo uma maneira superficial de entendimento e uso do mesmo.

Visto isso, parte importante desse processo avaliativo é o aumento do desempenho dos alunos nos exames, pois a medição da aprendizagem permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais nesse terreno (ALAVARSE, MACHADO e LEME, 2013).

No entanto, uma das polêmicas atuais está ligada à nova função que os exames assumem nas políticas de avaliação educacional com fortes vínculos com *accountability*, cuja ação de regulação se volta para as escolas, professores, diretores e gestores como responsáveis pelo desempenho dos estudantes (FERNANDES e GREMAUD, 2009).

As políticas de avaliação educacional, consideradas por alguns como políticas de *accountability* educacional, envolvem a prestação de contas à sociedade e ao mercado que, de forma geral, é feita através da divulgação pública de indicadores sintéticos (por exemplo - o IDEB) que permitem uma comparação dos resultados de desempenho das escolas e, através deles, fazem o *ranking* das respectivas escolas. Este modelo contém ainda dimensões típicas de mercado porque pressupõe a oferta e a procura, a liberdade de escolha, a competição entre os pares, e a expectativa de que os indivíduos devem agir não como cidadãos, mas como *consumidores* da educação (AFONSO, 2014).

Sobre esse mecanismo de ranqueamento, vale destacar que

Premiar ou penalizar escolas com base no perfil dos alunos que elas recebem, além de ser injusto, traria consequências indesejáveis à estrutura de incentivos implícita nos programas. Por exemplo, escolas mal avaliadas por receberem alunos com piores condições socioeconômicas poderiam ser desmotivadas a melhorar a qualidade de ensino, já que o *ranking* de escolas reflete pouco o esforço realizado. [...] De qualquer forma, quando prêmios e sanções são atrelados aos resultados, o cuidado deve ser redobrado (FERNANDES e GREMAUD, 2009, p. 8).

Interessa discutir as consequências das diferentes modalidades de avaliação quando se vive uma época em que há uma forte tendência para, na explicação dos resultados dos alunos ou na determinação dos *rankings* escolares, sobrevalorizar a ação didático-pedagógica dos professores (AFONSO, 2012, p. 493).

De acordo com Luckesi (2011), as distorções verificadas nessas avaliações são externas ao próprio sistema de avaliação, tendo relações, de um lado, com uso restrito dos seus resultados para novos encaminhamentos (buscando a melhoria do Sistema Nacional de Educação), e do outro, com a construção de *ranking* das escolas. Ainda conforme o autor

o ranking só faz atrapalhar, à medida que as escolas que obtêm os primeiros lugares se consideram as melhores. Os outdoors, nas ruas, e as propagandas, nos mais variados meios de comunicação, comprovam esse nosso juízo. Realizadas as avaliações, bastaria dar a conhecer a cada escola o índice de qualidade por ela obtido, o que indicaria sua satisfatoriedade ou não. Aquelas que estivessem com desempenho insatisfatório precisariam investir mais e melhorar, ou o próprio Sistema Nacional de Educação deveria, de alguma forma, investir mais nelas para que elas melhorassem. O ranqueamento não pertence à avaliação propriamente dita. Todavia, estabelecê-lo é uma decisão administrativa do sistema de avaliação (LUCKESI, 2011, p. 431-432).

O autor nos fala que existe uma crença de que, a partir da publicação de um ranqueamento, as instituições buscam a melhoria do seu desempenho. Essa afirmativa gera dúvidas de que tal ação seja suficiente. Luckesi sinaliza que “seria mais eficiente o efetivo investimento em nossas instituições escolares, e não o ranqueamento. Em síntese acreditamos que o Sistema Nacional de avaliação da educação em larga escala é uma necessidade, porém, como qualquer outra coisa na vida, ainda exige aperfeiçoamentos” (2011, p. 431-432).

A meritocracia também é elemento presente em boa parte das políticas de avaliação adotadas pelos estados brasileiros, pois em suas diretrizes há a definição de recompensas monetárias para professores ou para a equipe da escola (bonificação por desempenho). “Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir com que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela” (FREITAS, 2011, p. 17).

No contexto das avaliações educacionais, Fernandes e Gremaud (2009) destacam dois potenciais riscos que têm sido destacados na literatura: distorção de incentivos e *gaming*¹⁸. No primeiro, o destaque tem sido dado para o “estreitamento” do currículo e para a exclusão de alunos de baixa proficiência. Mas, pode haver um incentivo para a exclusão de alunos com baixa proficiência; as escolas dão mais atenção aos estudantes com melhores notas e desempenho, e abandonam os alunos de pior desempenho, com baixa probabilidade de

¹⁸ O termo *gaming* aqui utilizado não está ligado ao termo gamificação que é discutido pelas Metodologias Ativas.

alcançar o nível exigido. Assim, os programas devem procurar incluir formas de penalizar a exclusão de alunos com baixa proficiência (FERNANDES e GREMAUD, 2009).

O segundo risco (*gaming*) diz respeito ao fato de que as escolas podem adotar estratégias para alterar os resultados, mas que não mudam a qualidade do ensino ministrado como, por exemplo, treinar e motivar os estudantes para os testes ou excluir dos exames alunos de baixa proficiência. Parte desses problemas não se pode evitar como, por exemplo, o treinamento e motivação dos estudantes para os exames, mas não tendem a ser graves. O problema maior é quando o *gaming* se confunde com fraude, e só a fiscalização pode resolver (FERNANDES e GREMAUD, 2009).

O Brasil segue a ideia do Estado-avaliador segundo a qual a escola, o sistema e a política precisam passar por avaliações externas e pessoas devem ser responsabilizadas pelos resultados. Nessa direção, o próximo capítulo abordará sobre a avaliação educacional no Brasil e em Pernambuco, e as percepções políticas que permeiam o objeto avaliação.

4 O CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E EM PERNAMBUCO

Este capítulo abordará sobre avaliação em dois momentos: num primeiro, abordará sobre a modalidade de avaliação educacional e avaliações externas realizadas no território brasileiro, através de um breve histórico; em seguida, apresentará um arcabouço de estudos sobre a política educacional de Pernambuco e sobre o Sistema de Avaliação Educacional em Pernambuco (SAEPE).

Quando desenvolve seus estudos sobre avaliação, Vianna (2005) ressalta sua importância tanto na sala de aula quanto nos sistemas educativos. O autor destaca que os resultados das avaliações devem servir na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e na definição de elementos para tomada de decisões que visem provocar um impacto nos integrantes do sistema.

Dias Sobrinho (2003) pondera um protagonismo da ação avaliar desde sua manifestação mais espontânea até mesmo à sua configuração mais formal, carregada de significados particulares em cada um dos agentes envolvidos: os professores, os estudantes, os pais, as escolas. Todos igualmente marcados com sua representatividade dentro do patrimônio educativo, cada um por suas experiências e papeis. Mas, não é demais destacar que a avaliação educacional é

um *campo* complexo que inclui, entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas (AFONSO, 2014, p. 488-489).

Mas, o que é avaliar? Por que se avalia?

Buscando resposta(s) a esses questionamentos, Macedo e Lima (2013) elucidam que a palavra avaliar vem do latim “*a + valare*” que significa dá valor a algo. Dar valor exige tomar decisões, escolher caminhos, emitir opiniões frente a um fato, objeto ou fenômeno.

Convergindo com essa definição, Bauer (2013, p. 21) argumenta que “avaliar é atribuir valor. Todo processo avaliativo envolve escolhas e julgamentos, a partir de critérios que permitam traduzir, o mais objetivamente possível, determinados valores considerados desejáveis”. A autora ainda pontua que “valorar ou valorizar pode ser entendido como o ato de reconhecer a qualidade, a importância ou a legitimidade de algo, objeto animado ou inanimado, sendo a valoração o processo desse reconhecimento” (BAUER, 2013, p. 21).

A esse respeito, ainda destacamos o que é proposto por Paro (2018, p. 94-95):

Qualquer atividade ou trabalho pode ser avaliado por meio de duas formas. Uma refere-se à atividade em si, enquanto esteja sendo realizada; outra diz respeito aos resultados que essa atividade logra produzir. No primeiro caso, ou seja, avaliar uma atividade em si (aferir o seu valor, saber pra que ela “vale”) é verificar em que medida essa atividade está contribuindo para alcançar o resultado que se tem em mente. A avaliação, assim, é instrumento imprescindível de todo tipo de administração e só pode (e deve) ser feita no interior do próprio processo. No segundo caso, trata-se de avaliar o valor de uso do produto, ou seja, verificar em que medida esse produto apresenta as qualidades que se tem em mente desde o momento em que se concebeu o trabalho que lhe deu origem.

Avaliar, como parte de um projeto educativo, é diferente de medir. Medida refere-se à aferição, expresso em notas, conceitos ou menções do aprendizado pretendido (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2011). Conforme o autor, na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação, resultando no maior destaque para a nota do que para a aprendizagem em si. Mas, é importante destacar que a avaliação “reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento. Só pela diferença entre medir e avaliar podem-se perceber as variadas concepções do que seja avaliar” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2011, p. 205).

Contribuindo com esse debate, Figueiredo et al (2018) nos fala que avaliar significa aferir determinado fenômeno, mas também fazer uso do seu resultado com vistas a colocar em ação propostas no sentido de melhoria desse fenômeno, ou seja, há um vínculo entre avaliar, tomar decisões e propor resultados.

Por isso, avaliar uma escola ou uma rede de ensino, seu sistema de funcionamento, a capacidade do seu corpo docente e o desempenho dos seus estudantes pressupõe uma proposta de melhoria ou aperfeiçoamento dessa mesma escola ou rede avaliada. Isso significa que a avaliação não se basta em si (FIGUEIREDO *et al*, 2018, p. 554).

Face ao exposto, no campo educacional e dos sistemas de ensino, a avaliação vai além dos sentidos de dar valor, aferir, medir, e do sentido reducionista da avaliação enquanto nota (valor numérico de uma prova). Os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), Figueiredo et al (2018) e Paro (2018) trazem a avaliação em um sentido mais amplo: a avaliação enquanto um instrumento para tomada de decisões (com fins administrativos), e com o resultado da avaliação buscar a melhoria e aperfeiçoamento (se necessário), dando significado e ressignificando a avaliação no campo educacional.

A avaliação educacional em uma instituição ou em um sistema não deve resultar em decisões individuais, mas refletir opiniões de vários atores (docentes, gestores, administradores, técnicos, estudantes e a família) (VIANNA, 2005). Em seu alcance por outros espaços (além da educação), a avaliação é a base/suporte/alicerce de uma política pública para regulação e monitoramento. Conforme Arcoverde e Albuquerque (2016, p. 31), a avaliação inclui, “uma dimensão técnica e metodológica, além de teórica e política”.

Nas últimas décadas, a avaliação de políticas e programas governamentais assumiu grande relevância para as funções de planejamento e gestão governamentais (CUNHA, 2018). Além disso, “o interesse pela avaliação tomou grande impulso com a modernização da Administração Pública. Em vários países, este movimento foi seguido pela adoção dos princípios da gestão pública empreendedora e por transformações das relações entre Estado e sociedade” (CUNHA, 2018, p. 28).

Nos interessa aqui entender melhor a característica desse tipo de avaliação, e vimos em Cohen e Franco (2008) que as avaliações podem ser classificadas conforme vários critérios: quanto ao tempo de sua realização, ao agente que as realiza, à natureza que possuem, à escala que assumem e a que alçada decisória são dirigidas.

Focamos nesse trabalho o critério *agente que as realiza*, Cohen e Franco (2008) e Cunha (2018) dizem que as avaliações podem ser classificadas como: avaliação externa, avaliação interna, avaliação mista e avaliação participativa.

i) *Avaliação Externa*: é realizada por pessoas alheias à organização-agente. Supostamente esses avaliadores têm maior experiência neste tipo de atividades e, por isso, se pensa que poderão comparar os resultados obtidos no caso concreto com outros similares que tenham tido oportunidade de conhecer, podendo realizar, assim, comparações sobre a eficácia de diferentes soluções aos problemas enfrentados.

ii) *Avaliação Interna*: é executada dentro da organização gestora do projeto. Tendo como aspecto positivo as fricções próprias da avaliação externa. Aqueles que vão ser avaliados por uma pessoa estranha se colocam na posição defensiva, proporcionam informação parcial e têm reações que tornam a avaliação traumática tanto para o avaliador quanto para o avaliado, e contribuem pouco ao conhecimento substantivo e ao melhoramento dos procedimentos da execução de projetos.

iii) *Avaliação mista*: é a que procura combinar as avaliações externas e internas, fazendo com que os avaliadores externos realizem seu trabalho em estreito contato e com a participação dos membros do projeto a ser avaliado. Desta maneira, se pretende superar as dificuldades, ao

mesmo tempo que se preservam as vantagens de ambas as avaliações e “superar as desvantagens das avaliações externas e internas” (CUNHA, 2018, p. 34).

iv) *Avaliação participativa*: o objetivo deste tipo de avaliação é minimizar a distância que existe entre o avaliador e os beneficiários. É utilizada particularmente em pequenos projetos, que procuram fixar as mudanças propostas criando condições para que seja gerada uma resposta endógena do grupo (CUNHA, 2018).

Dentre as avaliações citadas, podemos identificar nosso objeto de estudo - a avaliação em larga escala - e destacar a focalização da avaliação realizada no estado de Pernambuco (que será discutida na subseção 4.2). Como definido acima, a avaliação externa é realizada por pessoas alheias à organização-agente, ou seja, as pessoas que são responsáveis por todo o processo não fazem parte das escolas, ou seja, não são os/as docentes efetivo(a)s e/ou contratado(a)s da escola, como também não são profissionais que fazem parte da gestão.

A avaliação externa é mais abrangente do que a avaliação interna, avaliando o todo sistêmico, a estrutura e a conjuntura onde o ensino se desenvolve (FIGUEIREDO *et al*, 2018). Os autores ressaltam que “a avaliação externa não deve ser interpretada como resultado de desempenho do estudante, isoladamente, ou mesmo da escola e da rede de ensino, sem compreender os fatores intra e extraescolares que engendram, de forma direta ou indireta, as ações escolares” (FIGUEIREDO *et al*, 2018, p. 555). Além disso, “a comunidade onde a escola está localizada, o contexto social no qual os estudantes estão inseridos, tudo influencia o resultado da avaliação” (idem, 2018, p. 555).

É importante destacar que as vantagens da avaliação externa, segundo Fernandes (2005), podem exercer um efeito moderador nas avaliações internas, como: introduzir práticas inovadoras de ensino e avaliação; contribuir para avaliação do sistema educativo e ajudar a melhorar a tomada de decisões; alertar a escola para melhorar seu projeto educativo; e dar indicações úteis para a escola, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender. Já Belloni *et al* (2001) explicam que os sujeitos externos possuem a vantagem de ter maior independência e autonomia em relação às ações desenvolvidas, alcançando maiores chances de objetividade analítica e valorativa.

Vale ressaltar algumas desvantagens da avaliação externa, conforme Fernandes (2005), centram-se em conhecimentos acadêmicos; condicionam os objetivos e estratégias de aprendizagem; podem induzir práticas fraudulentas; podem induzir as escolas a concentrarem seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso nos exames; e podem discriminar, em vez de integrar, os alunos. Somado a isso, Belloni *et al* (2001, p. 48) referem que as limitações ou dificuldades são derivadas do “menor conhecimento acerca de

particularidades tanto do objeto avaliado, quanto do processo de formulação e implementação da política ou programa”.

Apesar da pouca experiência sistematizada sobre metodologia e avaliação existe grande polêmica acerca da questão do sujeito da avaliação. Uma das questões cruciais é o nível ou grau de participação que os sujeitos internos ao processo examinado (seus formuladores, executores e beneficiários) e os sujeitos externos (independentes do processo, beneficiários indiretos) devem ter no processo avaliativo (BELLONI et al, 2001).

Em geral, existem vantagens na combinação e complementaridade entre avaliação interna e avaliação externa. Para a análise de uma política, programa ou projeto consideram como apropriado a estratégia de desenvolver uma avaliação externa e independente sobre uma avaliação interna, incorporando os achados desse processo. Tal combinação possibilita a participação de sujeitos internos e externos e permite potencializar as vantagens a ambas, reduzindo as dificuldades próprias de cada uma delas (BELLONI et al, 2001).

Segundo os autores, a autonomia dos processos avaliativos externos é particularmente importante quando se trata de avaliação global de uma política pública ou de um programa de grande porte. Suas implicações ou consequências (diretas ou indiretas) são, em geral, mais amplas e diversificadas do que aquelas de um projeto, porque seus objetivos e metas também o são. Assim, “a autonomia da avaliação externa beneficiária de um processo adequado de auto avaliação possibilita identificar, com mais intenção e objetividade os acertos e os equívocos, busca oferecer subsídios para o aperfeiçoamento ou para a redefinição das ações ou da política como um todo” (BELLONI et al, 2001, p. 49).

Quando nos referimos às avaliações externas e em larga escala, comumente utilizadas pelos Estados para analisar seus sistemas de ensino, entramos em um campo de grande complexidade. Afonso (2014) nos alerta de que os usos da avaliação só são compreensíveis se forem analisadas as interseções (e mesmo contradições) entre as avaliações (relativamente autônomas) ao nível nacional e as avaliações e orientações a que muitos estados aderem ou se vinculam em decorrência de serem membros de (ou terem relações de proximidade com) agências internacionais como a OCDE. O autor faz uma ressalva informando que a OCDE não é uma organização educativa, mas é um dos principais *think tanks*¹⁹ das políticas educativas do mundo.

¹⁹ A expressão do inglês geralmente é traduzida para o português como “laboratório de ideias”. Think tanks são “compreendidos como grandes centros de formação, processamento e disseminação de ideias, opiniões e conhecimento” (LESSARD, 2011, p. 47).

O autor traz ao debate que programas como o PISA apresentam déficits que lhe são atribuídos, e através dessas críticas “incorporam novos aperfeiçoamentos metodológicos, e abrem-se a uma maior diversidade de dimensões, que parecem distingui-los de muitos dos testes comparativos em larga escala, de âmbito nacional” (AFONSO, 2014, p. 490).

Para muitos governos (que são também reforçados na sua ação pelas orientações ou pressões de organizações internacionais e supranacionais) é importante que os resultados dos alunos, medidos através de provas externas e testes estandardizados, sejam o foco principal para avaliar o funcionamento dos sistemas educativos e as políticas educacionais (AFONSO, 2014). Desse modo, podem atingir mais rapidamente vários objetivos:

i) a *governança pelos números* e pelas *evidências* (GREK; OZGA, 2008; BORER; LAWN, 2013); ii) o controlo hiperburocrático (LIMA, 2011) sobre as escolas e o trabalho dos professores, seguindo a lógica da produtividade neotaylorista; iii) a indução de efeitos de comparação baseados em rankings escolares; iv) a imposição de lógicas de *accountability* baseadas em resultados mensuráveis, cujos destinatários preferenciais são o mercado e a comunidade (AFONSO, 2009); v) e ainda a descentração/desresponsabilização em relação a problemas diretamente imputáveis aos governos, mas que são transferidos para a responsabilidade dos atores, dos gestores escolares e das organizações educativas (AFONSO, 2014, p. 492).

Como se pode depreender dessas observações, os objetivos são amplos e variados e estão ancorados numa forma de governo que, em geral, se pauta numa perspectiva neoliberal e gerencialista. Os impactos para os sistemas de ensino e as escolas são muitos e envolvem uma concepção de qualidade da educação.

Nestes tempos de ampla afirmação dos “sistemas de avaliação como via oficial para salvaguardar determinado padrão de qualidade, a responsabilização na educação constitui tema controverso, recaindo sobre ele apreciações que vão de reservas contundentes a apontamentos de virtudes ou vantagens de determinados modelos” (NARDI, 2014, p. 281).

De acordo com Ferreira e Tenório (2010, p. 2),

Na avaliação em larga escala, com seus importantes impactos para a gestão dos sistemas educacionais, construir instrumentos e indicadores de qualidade é uma tarefa extremamente importante para lograr a sintonia entre os aspectos qualitativos e quantitativos que possam exprimir os aspectos objetivos da realidade, mas também apreender as representações, concepções e interesses em jogo, favorecendo o delineamento de um processo de mão dupla que objetiva, através dos seus resultados, favorecer a tomada de decisões (gestão) adequadas para melhoria da qualidade da educação.

A avaliação em larga escala aplicada às escolas busca com os indicadores, através dos aspectos quantitativos e qualitativos, revelar um panorama da realidade educacional. Com

base nesses dados, fornece subsídios à gestão para tomada de decisões (continuidade ou mudanças) referentes as políticas em ação.

4.1 BREVE PANORAMA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL

As pesquisas sobre avaliação, no Brasil, iniciaram em 1930, e, desde aquela época até hoje, são identificados dois marcos interpretativos de avaliação: (1) primeiro marco (de 1930 a 1970) - a ênfase dada aos testes padronizados (para a medição de habilidades e aptidões dos alunos), com foco na eficiência, na neutralidade e na objetividade dos instrumentos de avaliação; e (2) segundo marco (a partir da década de 80) – emergência de um modelo avaliatório que leva em conta as questões de poder e de conflito no currículo e questiona sobre o que e para que se avalia. Tal concepção põe em evidência as implicações sociais e educacionais do rendimento escolar (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2011).

Em nível internacional, podemos destacar a experiência americana, que serviu de modelo para o sistema de avaliação brasileiro. Naquele país, em 1969 o Relatório Coleman²⁰ deu origem a muitos estudos e pesquisas sobre a questão educacional. Por decisão do Congresso americano, foi criada a Avaliação Nacional do Progresso em Educação (em inglês NAEP - *National Assessment of Educational Progress*), que serviu de modelo para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil. O NAEP (ou o Boletim Escolar da Nação) acompanha a evolução da qualidade da educação norte-americana nas diferentes regiões e nos diferentes estados (SCHWARTZMAN, 2011).

Sofrendo influências internacionais, aqui no Brasil, desde meados da década de 1980, vêm sendo tomadas iniciativas voltadas à implantação e desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica (BONAMINO e FRANCO, 1999), em meio a um período marcado por grandes reformas educacionais.

Trata-se, em primeiro lugar, de um movimento de reforma complexo tanto porque introduz mudanças profundas em diversas dimensões, tais como as prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo, a avaliação educacional, como pelo fato de colocar na pauta de prioridades de atores como o Banco Mundial – BM – e setores empresariais uma série de temas historicamente valorizados por pesquisadores ligados à Associação

²⁰ O Relatório de Coleman, elaborado pelo sociólogo James Samuel Coleman (1926-1995), é o primeiro estudo de política educacional a relacionar qualidade da educação e resultados. O relatório foi encomendado pelo congresso dos Estados Unidos para responder às crescentes pressões por igualdade de oportunidades educacionais para minorias (como pobres, negros). Para mais informações ver a reportagem: <https://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,os-50-anos-do-relatorio-coleman,10000058321>.

Nacional de Pesquisa em Educação – ANPEd – e a setores que têm enfatizado as tensões existentes entre os interesses empresariais e as propostas de universalização da educação de qualidade. Em segundo lugar, constitui-se em movimento de reformas ainda pouco investigado porque os esforços iniciais dos pesquisadores centraram-se em análises de discurso, que é uma abordagem válida e relevante do fenômeno, mas que precisa ser complementada por análises empíricas que focalizem os processos de construção das políticas e suas consequências específicas (BONAMINO e FRANCO, 1999, p. 108-109).

Além das avaliações em larga escala que estão sendo realizadas em âmbito nacional, o Brasil apresenta uma trajetória em participações em avaliações internacionais comparativas. De acordo com Bonamino e Franco (2001), com a finalidade de avaliação de seu sistema educacional, o Brasil participou da avaliação internacional promovida pela UNESCO/OREALC (realizada em 11 países latino-americanos) e está participando do PISA²¹.

Sobre o PISA, Lessard (2011, p. 61) nos fala que “as análises multivariadas dos dados do programa PISA confirmam que há sistemas de educação mais eficazes que outros e que é possível isolar fatores políticos institucionais e pedagógicos que os diferenciam dos outros”.

Há também avaliações externas acontecendo nos estados e municípios. Segundo Bonamino e Franco (2001), durante a década de 90, foram criadas diversas instâncias de avaliação da educação, abrangendo diferentes níveis de ensino. Essa década “foi um período bastante fértil em termos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Muitas iniciativas foram tomadas em nível estadual e municipal” (BONAMINO e FRANCO, 2001, p. 26).

Mas, o principal marco da avaliação educacional no Brasil é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Atualmente, se constituiu no principal sistema de avaliação diagnóstica da educação básica brasileira. O SAEB é a conjugação de testes de desempenho aplicados aos estudantes com questionários, sobre fatores associados a tais resultados, endereçados a diferentes atores que compõem a escola.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído em 1990 pelo Ministério da Educação, tem por objetivo principal realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino²².

²¹ Mais detalhe sobre esse aspecto consta em Bonamino e Franco (2001, p. 23-26).

²² Texto disponível no site: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 10/08/2017.

A implantação do SAEB foi realizada através de um trabalho cooperativo entre o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação. O SAEB, “adotou um modelo de estudo de fluxo e de produtividade da UNESCO, com vistas a estudar questões relacionadas com a gestão escolar, competência docente, custo-aluno direto e indireto e rendimento escolar” (VIANNA, 2005, p. 164).

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/ Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD (Brasil, 1988). Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau - SAEP. Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (BONAMINO e FRANCO, 1999, p. 110).

O SAEB buscou assegurar a qualidade e a confiabilidade às avaliações realizadas no Brasil, identificando as dificuldades no alcance dessa qualidade. Mas, há apontamentos sobre suas limitações: devido ao seu caráter amostral não respondia a todas as necessidades de informação, não apreendia toda a diversidade educacional do país, especialmente frente à ampla descentralização e municipalização que caracterizou a educação brasileira pós-redemocratização (FERNANDES e GREMAUD, 2009).

O SAEB foi idealizado para conter amostras de escolas e de turmas representativas do país, das regiões e dos estados, para as escolas públicas e privadas brasileiras. Foram realizados, até 2008, nove ciclos de avaliação e incorporados avanços metodológicos importantes, como a Teoria de Resposta ao Item (TRI) que permitiu, desde 1995, a comparabilidade entre anos e séries. As avaliações se concentraram em Português (leitura) e Matemática (resolução de problemas) no final dos ciclos.

Em 2005, o SAEB foi aplicado novamente, e seus resultados foram consolidados e divulgados em 2007 (BONAMINO e SOUZA, 2012). Nesse mesmo ano, a presença das avaliações externas ganhou destaque, através da Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005, o SAEB foi reestruturado e entraram em cena duas avaliações: (a) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); e (b) Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil – como ficou conhecida) (VALENÇA, 2004; RABELO, 2013; LAURENTINO e

DIÓGENES, 2013; NARDI, 2014). Ambas as provas foram realizadas/aplicadas separadamente em 2005 tendo como objeto a avaliação de Língua Portuguesa e Matemática.

A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) é uma avaliação externa em larga escala, amostral e bianual que manteve os objetivos e as características do SAEB na sua constituição matricial, realizada nas redes de ensino (pública e privada) de todos os estados brasileiros. Participam da ANEB escolas e estudantes das turmas dos 5º (quinto) e 9º (nono) anos do Ensino Fundamental e turmas de 3º (terceiro) anos do Ensino Médio (RABELO, 2013; SCHNEIDER e NARDI, 2014).

A Prova Brasil é uma avaliação externa, censitária e bianual, na qual participam estudantes das turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas (RABELO, 2013; SCHNEIDER e NARDI, 2014). Além disso, “é creditado a essa avaliação maior potencial em termos do monitoramento de resultados educacionais. Porque fornece dados por escola, por rede e por municípios, é considerada a primeira avaliação externa com objetivos de *accountability* da educação básica no Brasil” (SCHNEIDER e NARDI, 2014, p. 17).

Fortalecendo ainda mais o sistema nacional de avaliação brasileiro, em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), quando também se estabeleceu metas educacionais de desempenho (SCHNEIDER e NARDI, 2014), pautadas no PISA para os(as) estudantes brasileiros (CARA, 2019). Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB tem como objetivo medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Conforme Nardi (2014) e Schneider, Nardi e Durli (2018), o IDEB foi criado através do Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, e “delineado um pacto entre a União e cada um dos demais entes federativos em torno das metas educacionais, de modo que objetivos de *accountability* passassem a ser operados nas políticas de educação básica” (NARDI, 2014, p. 282). Segundo o Ministério da Educação, o IDEB foi criado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Entre as críticas dirigidas ao IDEB está o fato de ter sido uma medida gerada no interior do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), programa do governo, e não do Plano Nacional de Educacional (PNE) (política de Estado) (CARNEIRO, 2012).

O IDEB reúne em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações (RABELO, 2013; SCHNEIDER e NARDI, 2014). O índice é calculado a partir dos dados relativos à aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho na avaliação

SAEB. O seu cálculo é realizado a cada dois anos, e trabalha com dois indicadores preponderantes de qualidade, a saber:

a) *rendimento*: compreende o fluxo do aluno, isto é, a taxa de aprovação de um ano para o outro, com a aferição expressa em notas de Português e Matemática, através de prova aplicada pelo MEC. Vale lembrar que reprovação e abandono diminuem o rendimento e que os alunos de 4ª e 8ª séries fazem a prova Brasil (CARNEIRO, 2012).

b) *desempenho*: média das notas dos alunos nas avaliações nacionais, a saber: Prova Brasil (de 5º e 9º anos) e SAEB (3º ano do Ensino Médio, por amostragem) (CARNEIRO, 2012).

O cálculo do IDEB é o produto do desempenho na avaliação externa e do rendimento escolar (taxa de aprovação dos alunos por série). A combinação entre fluxo e aprendizagem do IDEB expressa, em valores de 0 a 10, o andamento dos sistemas de ensino, em âmbito nacional, nas unidades da federação e municípios (RABELO, 2013); calculada por meio da fórmula:

$$\text{IDEB}_{ji} = N_{ij} \times P_{ij}, 0 \leq N_{ij} \leq 10; 0 \leq P_{ij} \leq 10$$

Fonte: INEP.

Em que

- **i** = etapa de ensino avaliada no exame;
- **N_{ij}** = média das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, transformadas para um indicador entre 0 e 10 pontos, dos alunos da unidade **j** (a unidade pode ser uma escola, rede de ensino, região geográfica, unidade da federação ou o país), obtidas em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino **i**;
- **P_{ij}** = indicador de rendimento com base na taxa de aprovação dos alunos da unidade **j**, na etapa de ensino **i**.

O IDEB vislumbra chegar ao ano de 2021 com o índice igual ao patamar educacional em que se situa a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ou seja, meta 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental (CARNEIRO, 2012; LAURENTINO e DIÓGENES, 2013; SCHNEIDER, NARDI e DURLI, 2018); meta 5,5 para os anos finais do Ensino Fundamental (SCHNEIDER, NARDI e DURLI, 2018) e a meta de 5,2 para o Ensino Médio.

As escolas que apresentaram os melhores resultados no IDEB no ano de 2010, relativamente ao de 2009, têm algumas características semelhantes, como:

1) trabalho coletivo e práticas interdisciplinares. 2) avaliação contínua das práticas pedagógicas a partir do eixo interdisciplinaridade/ contextualização/ diversidade. 3) alargamento do tempo de permanência do aluno na escola, com professores para atendê-lo. 4) professores trabalhando em tempo contínuo, ao menos por turno, em uma mesma escola. 5) programas permanentes de capacitação. 6) trabalho intenso com temas transversais, metodologia de projetos e programas orientados de leitura. 7) envolvimento dos pais na vida da escola. 8) implantação de esquemas formais de reforço escolar, inclusive com programação integral aos sábados. 9) construção de agendas com metodologias alternativas de ensino, aproximando, a cada momento, teoria e prática. 10) atenção redobrada com a organização e o funcionamento das escolas de educação infantil. 11) salas de informática com laboratórios bem equipados. 12) material de apoio didático disponibilizado aos alunos em quantidade e qualidade. 13) sala de aula com, no máximo, 30 alunos e uma estrutura plenamente dimensionada. 14) bibliotecas e programas de leitura orientada (CARNEIRO, 2012, p. 43-44).

Em contraste, Dalson Figueiredo *et al* (2018) no artigo “*Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB*²³” apresenta algumas incoerências identificadas na análise dos resultados do IDEB 2015, referentes ao ensino público.

Segundo o autor, em nível de conclusões os resultados indicam que: 1) a alta taxa de aprovação interna infla artificialmente a magnitude do IDEB; 2) não existe correlação, em determinados estados, entre o desempenho do IDEB nas diferentes etapas da educação básica; 3) em alguns estados, não há correspondência entre o IDEB do Ensino Médio e o ENEM. Em conjunto, essas limitações comprometem a validade da inferência do Índice sobre a educação básica do país e justificam a imposição de dúvidas plausíveis sobre o próprio modelo de avaliação adotado pelo INEP (FIGUEIREDO *et al*, 2018).

Em 2018, o MEC decidiu utilizar o nome SAEB e unificar as várias avaliações externas (Prova Brasil, SAEB e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA) aplicadas em todo território nacional, pois essas provas padronizadas aplicadas durante toda a educação básica tinham calendários distintos e três nomes diferentes.

Nesse ano, o INEP colaborou (pela primeira vez) na elaboração das provas do PISA²⁴. O alvo da edição de 2018 da avaliação foi a Leitura. Por isso, uma nova matriz de referência (diretriz de conteúdo) e novos itens estão sendo preparados pela equipe da OCDE, com apoio dos países participantes da avaliação.

²³ O título deste artigo faz referência ao filme de Sydney Pollack, *Os cavalos também se abatem*, um clássico do cinema americano, adaptado do romance de Horace McCoy, que relata o esforço desumano de dançarinos, em meio à Grande Depressão, ao participarem de uma maratona, testando seus limites e resistências em troca de um prêmio.

²⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>.

A implantação do SAEB impulsionou os estados a também criarem os seus sistemas de avaliação (BATISTA, 2019). Assim, paralelamente ao SAEB, percebe-se que várias redes estaduais e municipais realizam seus sistemas próprios de avaliação. Alguns estados brasileiros adotaram suas próprias avaliações, desde os anos 1990, como Ceará (1992), São Paulo (1996); e outros estados, um pouco mais tardiamente, nos anos 2000, como Minas Gerais (2000), Pernambuco (2000), Amazonas (2008) e Rio de Janeiro (2008), período no qual se verifica ampla profusão dessas iniciativas pelos estados brasileiros (MACHADO, ALAVARSE e ARCAS, 2015).

Pode-se observar que tanto em Pernambuco quanto em outros estados (como São Paulo e Ceará) foram criadas políticas de remuneração para profissionais da educação em função dos resultados dos alunos (MACHADO, ALAVARSE e ARCAS, 2015; SCHNEIDER, 2017), consolidando um tipo de política de responsabilização e incrementando o debate em torno da avaliação educacional.

Como pioneiro dessa política de incentivo, bonificação ou premiação, destaca-se em 2003 o estado de Minas Geral com a Avaliação de Desempenho Individual (ADI), instituída pela Lei Complementar nº 71/2003. Posteriormente, em 2004 o estado de Sergipe com a Gratificação Variável de Desempenho (Gravad); em 2006 o estado do Rio Grande do Norte (Lei Complementar nº 322/06), com a regulamentação da progressão funcional, porém não estruturada na prática; em 2007 o estado do Paraná, com o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – programa de formação continuada inserido no Plano de Carreira do Magistério; em 2008 os estados Amazonas (Premiação por Mérito do Desempenho Educacional) e Pernambuco (Bonificação de Desempenho Educacional), além de outros estados que desenvolveram ações semelhantes.

De acordo com Schneider (2017), 22 estados brasileiros realizam sistemas próprios de avaliação, sendo que 19 estados possuem parceria com o Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAED) da UFJF.

Criado a partir do Programa de Apoio à Avaliação Educacional, lançado em 1990 pelo Inep para “[...] alavancar a pesquisa em avaliação no país [...]” (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015, p. 88), o Caed tem contribuído para a expansão de sistemas próprios de avaliação por meio de convênios com escolas e redes de ensino municipais e estaduais. Esses convênios incluem preparação de relatórios e elaboração de diagnósticos para a administração e gestão das instituições de ensino, bem como o desenvolvimento e monitoramento de sistemas locais de avaliação externa (SCHNEIDER, 2017, p. 172).

Os estados que não implantaram, previram nos seus Planos de Educação como meta para os próximos dez anos (SCHNEIDER, 2017). No Nordeste, os estados criaram suas avaliações: Pernambuco (SAEPE), Ceará (SPAECE), Piauí (SAEPI), Sergipe (SAPED), Alagoas (SAVEAL), Paraíba (IDEPB), Bahia (SABE), Maranhão (Avalia Maranhão) (SCHNEIDER, 2017; OLIVEIRA, 2019) e Rio Grande do Norte (OLIVEIRA, 2019).

De acordo com Oliveira (2019), os estados do Nordeste implantaram os seus sistemas próprios de avaliação da Educação Básica seguindo o padrão do SAEB. Os estados do Piauí, em 2011 e da Paraíba, em 2012. O estado do Maranhão em 2015 e o do Rio Grande do Norte em 2016. Os demais estados que já haviam criado os seus sistemas de avaliação, “se adequaram ao padrão da avaliação externa e em larga escala, com o propósito da geração de informações para a tomada de decisão dos governos estaduais e municipais com o anúncio da melhoria da qualidade de ensino” (OLIVEIRA, 2019, p. 149-150). A autora explicita o movimento dos governos estaduais, dos 9 (nove) estados nordestinos, no sentido da adesão ao desenvolvimento de sistemas de avaliação externa e em larga escala da Educação Básica, havendo a descontinuidade nos estados da Bahia e de Sergipe (OLIVEIRA, 2019).

Muitos estados utilizam a avaliação externa para aferir a qualidade educacional, enquanto outras utilizam também como um instrumento de norteamto político, conforme exposto por Cássio (2019, p. 17):

Alguns estados vêm transformando as suas avaliações externas censitárias em sofisticados sistemas de controle e responsabilização, vinculados simultaneamente a políticas de currículo, de formação docente, de gestão escolar e até mesmo salariais, através de incentivos financeiros (bônus) ao professorado. Isso acarreta consequências perversas sobre o trabalho nas escolas e ameaça os sentidos políticos e culturais mais profundos das experiências escolares.

No caso de Pernambuco, com a adoção de uma política de responsabilização, a avaliação externa SAEPE apresenta-se vinculada as metas (IDEPE), ao sistema de monitoramento (SIEPE) e a política de bonificação (BDE), que veremos na próxima seção.

4.2 NO TABULEIRO: A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA SAEPE

Pernambuco é um dos estados que, na esteira da formulação de políticas de avaliação educacional em nível nacional e internacional, também criou e implantou seu sistema próprio de avaliação educacional. Em uma política educacional que tem como um dos seus principais objetivos a elevação dos índices dos resultados escolares, sejam eles da avaliação realizada no

âmbito nacional pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que utiliza como referência o IDEB; ou da avaliação própria estadual (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE), que tem como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco (IDEPE) criado pelo próprio Estado (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014).

Desde os meados dos anos 1980, Pernambuco já participava de sistemas de avaliação educacional, em âmbito estadual e nacional, que tinham como “objetivo retratar o sistema como um todo. Como esse tipo de avaliação não focaliza a atenção na escola, a oferta de subsídios a cada unidade escolar, assim como as ações de intervenção, torna-se um tanto limitada” (VALENÇA, 2004, p. 91).

Em 1989, foi realizada a primeira avaliação da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, tendo como objetivos:

avaliar a implantação do Programa de Alfabetização do Ensino Básico (1ª a 4ª séries); discutir e analisar indicadores sobre o desempenho dos estudantes e as práticas para reconstrução do processo pedagógico; analisar indicadores de desempenho na escrita à luz de conteúdos curriculares; e sistematizar o redirecionamento do processo pedagógico. Como se pode observar, os resultados trazidos por essa avaliação estavam mais voltados a subsidiar a redefinição da prática pedagógica (SOUZA, 2019, p. 53-54).

Essa primeira avaliação, realizada na rede estadual de ensino com aproximadamente 165.000 estudantes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, foi elaborada pela equipe de ensino da Diretoria de Educação Escolar (DEE), tomando como referência as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

A aplicação das provas foi realizada por professores e educadores de apoio de cada escola participante. Além disso, os docentes realizam a correção dessas provas e o preenchimento de planilhas; e os educadores de apoio conferiam os resultados da correção e dos preenchimentos das planilhas, e depois os encaminhavam às equipes de ensino das regionais, que enviavam à equipe central da DEE (SOUZA, 2019).

As avaliações seguintes, realizadas em 1991 e 1995, “foram organizadas pela Diretoria de Educação Escolar e seguiram os mesmos critérios da pesquisa de campo, procedimentos e finalidades da avaliação de 1989” (SOUZA, 2019, p. 53-54).

Em 1991, segundo Vianna (2005), foi realizado um programa de avaliação no tocante ao Desempenho da Rede Pública Escolar do Estado de Pernambuco na Área de Linguagem, participaram estudantes de 1ª e 4ª séries (2º e 5º anos). O resultado da avaliação possibilitou à Secretária de Educação rever os conteúdos programáticos das propostas curriculares,

redirecionamento dos conteúdos nos programas de capacitação de docentes, acompanhamento das classes de alfabetização e o desenvolvimento de um programa de pesquisas.

Em 1997, com o uso do modelo amostral, participaram 12.227 estudantes das 4^a, 8^a séries do Ensino Fundamental e 2^a série do Ensino Médio nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, tendo o objetivo de informar os níveis globais de consecução de indicadores de desempenho desejáveis, para serem alcançados através dos processos de ensino e aprendizagem das áreas avaliadas (SOUZA, 2019). Nesta edição foi acrescida na avaliação a disciplina de Ciências; a participação dos estudantes da 2^a série do Ensino Médio; a aplicação do Questionário de Atitudes (para o(a)s aluno(a)s); a parceria com o INEP - (descritores para elaboração de itens); e a contratação da Comissão de Processos Seletivos e Treinamentos (COVEST/ COPSET) (SOUZA, 2019).

Observando as avaliações externas de 1989, 1991, 1995 e 1997, Souza (2019) nos fala das semelhanças e diferenças nessas avaliações precursoras do SAEPE:

Alguns aspectos são semelhantes, como a subordinação da pesquisa à Diretoria de Ensino/Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação; o fato de a avaliação de Língua Portuguesa contemplar leitura, compreensão e produção de texto; a avaliação de Matemática já utilizar a resolução de problemas para a interpretação do conhecimento matemático dos estudantes; e a finalidade da utilização dos resultados. As diferenças podem ser vistas nos seguintes aspectos: no modelo amostral; na participação de escolas apenas da rede estadual; na participação do professor na aplicação e correção dos testes; na ausência de tratamento estatístico dos itens; na ausência de uma matriz de referência, a partir de competências; e, na aplicação de questionário junto ao diretor, educador de apoio e professor, coletando informações dos fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes (SOUZA, 2019, p. 55).

Em 2000, o estado de Pernambuco criou um sistema de avaliação externa própria, denominado Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), que foi implantado no governo Jarbas Vasconcelos mediante parceria com a UNESCO e o MEC/INEP em regime de colaboração com os municípios, através da UNDIME/PE.

Segundo Valença (2004, p. 91),

Para a implantação do sistema contamos com a parceria da UNESCO e do INEP, através de acordo de cooperação técnica. Com o acordo firmado com MEC/INEP/DAEB pudemos, em julho de 2000, fazer oficinas de construção de itens, onde 40 professores e especialistas foram treinados para elaborar e revisar itens. Foi a partir daí que se constituiu o banco pernambucano de itens, que conta hoje com aproximadamente 1300 itens pré-testados e calibrados. Além disso, o INEP nos cedeu itens do banco nacional e garantiu

a presença de Pernambuco em alguns seminários nacionais e internacionais, como também a participação em reuniões técnicas em âmbito nacional.

A Secretaria de Educação de Pernambuco decidiu ter como um dos principais eixos norteadores do seu programa de qualidade do ensino um sistema de avaliação que permitisse um diagnóstico da realidade educacional do Estado, tomando por base os resultados da aprendizagem de cada escola em determinadas etapas da escolaridade nas áreas curriculares consideradas básicas (REGO, 2004, p. 139). Soma-se a isso, a implantação de políticas educacionais voltadas para a autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola (VALENÇA, 2004).

O SAEPE foi criado tendo como referência a estrutura e os objetivos do SAEB (BATISTA, 2019), tendo a proposta de ser bianual e com a finalidade de diagnosticar a situação educacional e de monitorar o padrão de qualidade do ensino e apoiar as iniciativas de promoção da igualdade de oportunidades educacionais. De acordo com Valença (2004), o SAEPE foi implantando com

o principal objetivo avaliar as escolas, a cada dois anos, para subsidiá-las, de forma permanente e sistemática, utilizando os resultados por elas obtidos como insumo para aprofundar o seu projeto político pedagógico e as condições de gestão autônoma, possibilitando uma reflexão coletiva sobre os resultados de cada escola, tendo em vista introduzir ações mais eficazes para a melhoria da aprendizagem dos alunos (VALENÇA, 2004, p. 91).

Com os objetivos definidos, precisava pensar quais conteúdos e/ou habilidades seriam contemplados nas avaliações, sendo necessária a construção de uma Matriz Curricular de Referência para Pernambuco, e depois a elaboração dos itens das provas aplicadas no ano 2000 (VALENÇA, 2004). Essa matriz foi elaborada por professores/ especialistas da rede pública de Pernambuco que atuavam nas áreas curriculares avaliadas (Português, Matemática e Ciências, nas respectivas séries avaliadas). Esses profissionais avaliaram o grau de pertinência e centralização de cada uma das dimensões e descritores curriculares propostos pelas Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, “validando, também, dimensões curriculares que não estavam presentes nas matrizes do SAEB, mas que deveriam ser consideradas para o estado de Pernambuco” (VALENÇA, 2004, p. 93).

De acordo com Rego (2004), as Matrizes Curriculares de Referência para o estado de Pernambuco desempenham papel essencial.

O objetivo dessas matrizes não é elencar conteúdos, mas sim descrever competências básicas esperadas para os alunos em determinadas etapas da escolaridade. São documentos elaborados com a participação de professores especialistas da rede pública e com a assessoria de professores especialistas das universidades locais, tomando como referência as diretrizes, os

parâmetros curriculares nacionais e os descritores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além de servirem de base para a elaboração dos itens nas avaliações do SAEPE, funcionam também como um dos subsídios para a elaboração da proposta pedagógica da escola e para formação continuada dos docentes (REGO, 2004, p. 140).

No ano 2000, participaram da avaliação externa SAEPE, alunos da rede estadual de 2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e das 3 séries do Ensino Médio (VALENÇA, 2004; REGO, 2004; SILVA, 2019); além dos alunos da 2ª, 4ª e 8ª séries de 68 municípios que aderiram ao sistema (VALENÇA, 2004). “Essa adesão se deu após a apresentação do Sistema de Avaliação, em reuniões setoriais, aos 184 secretários de educação municipais de Pernambuco” (idem, 2004, p. 92). Para o Ensino Fundamental foram aplicadas provas de Português, Matemática e Ciências; e para o Ensino Médio Português e Matemática (VALENÇA, 2004; REGO, 2004).

A prova foi organizada em dois blocos de 15 itens cada (um bloco de Português e um de Matemática) para o 3º ano do Ensino Médio, mais um bloco Questionário do Aluno. Além disso, “foram incluídos em cada série e disciplina um bloco ou itens-âncora, fornecidos pelo SAEB para possibilitar a equiparação nacional e blocos de outra série, para realizar a equiparação entre séries” (VALENÇA, 2004, p. 93).

Além das provas, foram aplicados diversos questionários: questionário da escola, questionário do diretor, questionário do professor, questionário do aluno, questionário dos pais. E instrumentos de controles e manuais: manual do aplicador, manual da coordenação, ficha de controle do aplicador e ficha de controle da coordenação regional (VALENÇA, 2004). Além disso, foram verificadas as condições de infraestrutura das escolas mediante formulários, com a finalidade de ter informações quanto ao contexto de cada escola (REGO, 2004).

O processamento dos dados e dos questionários foi feito através de leitura ótica.

As provas dos alunos foram corrigidas mediante rotinas específicas desenvolvidas como *scripts* dos pacotes estatísticos Statical Package for the Social Sciences (SPSS) e S-Plus, estimando índices de acertos, segundo os critérios:

- Itens em branco são considerados não-apresentados, não entrando no cálculo da faixa de acerto do aluno, se aparecem numa sequência contínua, a partir de qualquer ponto da prova e até o seu final, desde que estejam posicionados após uma série de itens respondidos. Atribui-se a falta de respostas desses itens ao efeito cansaço;
- Itens em branco, em sequência não contínua e em qualquer ponto da prova, são considerados respostas erradas;
- O escore final de cada aluno é transformado linearmente para uma escala de 0 a 100 pontos (ou escala percentual).

O pacote Statcal Package for the Social Sciences (SPSS) e S-Plus também foram utilizados na tabulação do restante dos instrumentos aplicados (VALENÇA, 2004, p. 94).

Para divulgação dos resultados, foram elaborados instrumentos diferenciados para as escolas (relatórios sintéticos e analíticos), as Secretarias Municipais de Educação e as Diretorias Regionais de Ensino (atuais Gerências Regionais de Educação) (VALENÇA, 2004; REGO, 2004).

No tocante à realização da primeira prova do SAEPE, Rego (2004) relata que

a avaliação efetuada em 2000 **revelou a distância entre o currículo real e o currículo desejável**. A competência leitora dos alunos e suas capacidades de raciocinar matematicamente são pouco trabalhadas nas nossas escolas, uma vez que na maior parte delas o currículo efetivado em sala de aula ainda permanece bastante conservador (REGO, 2004, p. 141) (grifo nosso).

Após a aplicação das provas e posterior divulgação dos resultados, de acordo com Valença (2004) algumas ações foram desenvolvidas decorrentes dos resultados do SAEPE: a abertura de um diálogo com as escolas, as Diretorias Regionais e as Instituições formadoras, em torno de um pacto de qualidade que garantisse o desenvolvimento de competências básicas em determinadas etapas da escolaridade do estado de Pernambuco; e apoio técnico e financeiro às escolas para redirecionar a prática pedagógica, visando à melhoria de resultados nas áreas curriculares avaliadas.

Rego (2004) explica que as Matrizes Curriculares de Referência e as Avaliações do SAEPE funcionam como mecanismos indutores de uma modernização dos currículos escolares e como um dos recursos importantes para viabilizar as reformas educacionais que visam à elevação da qualidade da educação básica. Também pontua que a Secretaria de Educação desenvolve um conjunto de políticas que visam tornar a escola um local de construção do conhecimento, não só por parte dos alunos, como também do seu corpo docente, estimulando o professor a tornar-se autor de sua própria prática e gestor de sua formação profissional.

No dia 08 de julho de 2002, foi aprovada a Lei nº 12.252, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação com duração de 10 anos. Essa lei trata da criação, em 2000, do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) para possibilitar um diagnóstico dos patamares de aprendizagem dos alunos em cada escola e a forma adequada para se ter uma melhor visibilidade das deficiências e das potencialidades da rede de ensino; e subsidiar ações de formação continuada mais eficazes, voltadas para as necessidades reais da escola. O Plano

Estadual de Educação estabelece na meta 11 - fortalecer o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), de modo a assegurar que, em três anos, todas as escolas estejam integradas a esse programa (PERNAMBUCO, 2002).

Essa política ancora-se em um modelo de gestão pública adotado pelo governo de Pernambuco que incorporou estratégias de *accountability*. Segundo Pernambuco (2012, p. 537) “o modelo de gestão por resultados aplicados à educação demanda responsabilidades e o cumprimento das atribuições por cada uma das partes envolvidas (Secretárias Estaduais de Educação, GRE e Escola), resultando em um sistema de gestão de responsabilização educacional” pautado por características neoliberais da administração e do gerencialismo.

De acordo com Bonamino e Souza (2012), um aspecto central da política educacional em Pernambuco foi à introdução de um sistema de responsabilização educacional pelo Governador Eduardo Campos e pelo Secretário de Educação Danilo Cabral.

Esse sistema inclui a condução anual do *Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco* (SAEPE), a ampla divulgação de seus resultados, avaliações bimestrais de estudantes por notas e o monitoramento bimestral de indicadores educacionais de cada escola da rede estadual por meio de um sistema informatizado (BONAMINO e SOUZA, 2012, p. 382).

É importante destacar que o SAEPE é uma ação inserida na política educacional atual, consubstanciado em um programa denominado “Programa de Modernização da Gestão – Metas para Educação” que tem como foco a melhoria dos indicadores educacionais, perseguindo a gestão por resultados (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014). Segundo as autoras, a “Política de Responsabilização Educacional” contempla os seguintes elementos: o Termo de Compromisso, o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE).

Essa avaliação externa, atualmente, tem por base dois componentes de informações: i) provas de Língua Portuguesa e Matemática (que aferem a consolidação de competências dos estudantes), aplicadas aos alunos tanto do Ensino Fundamental (2º, 5º e 9º anos) quanto do Ensino Médio (3º ano) da rede estadual e municipal; ii) questionários planejados para obter de estudantes, docentes, diretores e escolas um perfil de fatores associados ao desempenho: para o(a)s estudantes o questionário busca identificar suas características socioeconômicas e trajetória escolar; para o(a)s docentes e diretores, o questionário tem por finalidade conhecer os aspectos profissionais (exemplo: atuação e experiência); e para as escolas, o questionário verifica elementos de infraestrutura e serviços.

A Matriz de Referência das disciplinas Matemática e Português do 3º ano do Ensino Médio (ver Anexo A e B) para a avaliação do SAEPE tem por base um recorte no currículo escolar. Com base nessa matriz, as habilidades são avaliadas nos testes de proficiência.

Atualmente, de acordo com Pernambuco (2012) a avaliação externa SAEPE possibilita à rede pública estadual de ensino:

- dar maior transparência pública aos processos e resultados das avaliações educacionais;
- subsidiar as escolas de forma permanente e sistemática, com os resultados por elas obtidos, com insumo para aprofundar seu Projeto Pedagógico e as condições de gestão autônoma da unidade escolar;
- subsidiar as políticas das diversas instâncias de gestão das redes de ensino;
- focalizar a atuação do Sistema e das escolas, nos aspectos considerados críticos para a educação no Estado;
- estabelecer estratégias de incentivo, em função da melhoria de seu desempenho e da qualidade de seus resultados;
- modernizar as estratégias de gestão do Sistema Educacional de Pernambuco, centrando sua atuação na melhoria da qualidade da educação e no desempenho dos estudantes da Educação Básica.

Imagem 5 - Objetivos da Avaliação SAEPE



Fonte: Pernambuco (2012).

Para compreender o SAEPE, e utilizar os resultados produzidos pela avaliação, é importante conhecer e compreender as etapas que compõem o processo dessa avaliação externa. As etapas são: 1) determinação da população a ser avaliada; 2) Elaboração da Matriz de Referência, construção dos itens, pré-testagem dos itens, análise estatística e pedagógica

dos itens; 3) montagem dos cadernos de testes (BIB²⁵), elaboração dos testes, elaboração dos questionários contextuais; 4) aplicação dos instrumentos, processamentos e constituição da base de dados da avaliação; 5) análise dos resultados: Teoria Clássica dos Testes (TCT) e Teoria de Resposta ao Item (TRI), produção dos resultados, construção e interpretação das escalas de proficiência, divulgação dos resultados.

A Teoria de Resposta do Item possui três parâmetros, através dos quais é possível realizar a comparação entre testes aplicados em diferentes anos.

Parâmetro A – envolve a capacidade de um item de discriminar, entre os estudantes avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades avaliadas daqueles que não as desenvolveram.

Parâmetro B – permite mensurar o grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis. Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade.

Parâmetro C – realiza a análise das respostas do estudante para verificar a aleatoriedade nas respostas: se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado, situação estatisticamente improvável, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões (PERNAMBUCO, 2014, p. 19).

Em linhas gerais, podemos dizer que o Parâmetro A envolve discriminação, o Parâmetro B foca na dificuldade e o Parâmetro C verifica o acerto ao acaso.

Além disso, a TRI permite: “a) comparar resultados de diferentes avaliações, como o SAEB; b) avaliar com alto grau de precisão a proficiência de estudantes em amplas áreas de conhecimento sem submetê-los a longos testes; e c) comparar os resultados entre diferentes séries, como o início e o fim do Ensino Médio” (PERNAMBUCO, 2015, p. 20). Para tanto, a Revista Pedagógica acentua que para o cálculo da proficiência o SAEPE utiliza a TRI

que não depende unicamente do valor absoluto de acertos, já que depende também da dificuldade e da capacidade de discriminação das questões que o estudante acertou e/ou errou. O valor absoluto de acertos permitiria que um estudante que respondeu aleatoriamente tivesse o mesmo resultado que o outro tenha respondido com base em suas habilidades, elemento levado em consideração pelo “Parâmetro C” da TRI. O modelo, contudo, evita essa situação e gera um balanceamento de graus de dificuldade entre as questões que compõem os diferentes cadernos e habilidades avaliadas em relação ao contexto escolar. Esse balanceamento permite a comparação dos resultados dos estudantes ao longo do tempo e entre diferentes escolas (PERNAMBUCO, 2014, p. 19).

²⁵ Blocos Incompletos Balanceados (BIB).

A TCT e a TRI não produzem resultados incompatíveis ou excludentes. Estas duas teorias devem ser utilizadas de modo complementar, fornecendo um panorama mais completo do desempenho dos alunos (PERNAMBUCO, 2014).

Como é elaborado um item? Conforme a Revista Pedagógica do SAEPE (2014, p. 17), “o item se caracteriza por avaliar **uma única habilidade**, indicada por um descritor da Matriz de Referência do teste. O item, portanto, é **unidimensional**” (grifo nosso).

Um item é composto pelas seguintes partes:

- 1) *Enunciado*: estímulo para que o estudante mobilize recursos cognitivos, visando solucionar o problema apresentado.
- 2) *Suporte*: texto, imagem e/ou outros recursos que servem de base para a resolução do item. Os itens de Matemática ou Alfabetização podem não apresentar suporte.
- 3) *Comando*: texto necessariamente relacionado à habilidade que se deseja avaliar, delimitando com clareza a tarefa a ser realizada.
- 4) *Distratores*: alternativas incorretas, mas plausíveis, os distratores devem referir-se a raciocínio possíveis.
- 5) *Gabarito*: alternativa correta.

A composição dos cadernos de teste do 3º ano do Ensino Médio é, atualmente, o seguinte: 26 questões de Português e 26 questões de Matemática. Os 26 itens de Matemática são divididos em 2 blocos contendo 13 itens cada, de modo análogo para Português. Juntando os 4 blocos forma um caderno com 52 itens. Ao todo, são 4 modelos diferentes de cadernos.

De acordo com Silva (2019), a partir dos descritores da Matriz de Referência são construídos os itens que comporão os testes.

Os itens referem-se a um único descritor e são construídos seguindo um determinado padrão. Normalmente, há um enunciado (estímulo à mobilização de recursos cognitivos, visando orientar o aluno), um suporte (texto, imagem e/ou outros recursos úteis à resolução do problema) e as opções de resposta: gabarito e distratores. Os distratores são respostas incorretas, porém plausíveis e o gabarito é a resposta esperada (SILVA, 2019, p. 61).

De acordo com a revista do SAEPE (PERNAMBUCO, 2014; 2015), os resultados obtidos nos testes de proficiência das avaliações educacionais podem ser agrupados em diferentes *padrões de desempenho* (Elementar I, Elementar II, Básico e Desejável). Para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliada, esses agrupamentos apresentam descrições de habilidades e competências diferentes e são elaborados com base em aspectos cognitivos que indicam o rendimento dos estudantes. Além do aspecto pedagógico, cada um desses padrões

de desempenho possui elementos capazes de orientar os projetos de intervenção de gestores e equipe pedagógica.

Segundo Pernambuco (2012), o SAEPE disponibiliza informações sobre o contexto em que se realiza o processo pedagógico, as habilidades básicas por estudante e o agrupamento destes conforme o nível de proficiência definido para a rede estadual de ensino.

Isto proporciona informações para a tomada de decisões referentes ao encaminhamento de estudantes para programas alternativos de ensino e, também, para novas formas de intervenção pedagógica com o objetivo de assegurar que todos os estudantes alcancem o nível básico e o desejável. Também é considerada uma prestação de contas, em que o governo informa à comunidade escolar, pais e sociedade os resultados de suas escolas e as políticas públicas educacionais implementadas para melhorar a qualidade do ensino (PERNAMBUCO, 2012, p. 555).

As escolas recebem os resultados do SAEPE e do IDEPE no ano seguinte. Segundo Pernambuco (2012) todas as escolas recebem o boletim pedagógico impresso com seus resultados, podendo também ser acessados no site da SEE (www.educacao.pe.gov.br) e do CAED (<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>) contendo os resultados por escola. O público geral tem acesso a essas informações por esses sites citados.

Além do resultado das escolas na avaliação, o portal da avaliação CAED contém:

a) as matrizes utilizadas na avaliação, com explicações detalhadas sobre os descritores, conhecimentos e competências esperadas para cada série/ ano do ensino fundamental e médio; b) boletins de resultados contendo a análise contextual com informações por município, estado e Brasil; c) boletins Pedagógicos de Matemática e Língua Portuguesa; d) escalas e níveis de proficiência adotados pelo estado de Pernambuco; e) vídeos direcionados aos gestores escolares; f) curso de capacitação para os gestores e professores (PERNAMBUCO, 2012, p. 555).

A Secretaria de Educação do Estado (SEE), em parceria com a Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais (GAMPE), realiza formação a fim de apresentar os resultados do SAEPE. As reuniões abrangem as 16 Gerências Regionais de Educação, secretarias municipais e técnicos da Secretaria de Educação. Durante o encontro os participantes recebem os resultados gerais do SAEPE em Pernambuco e por escola.

Em 2008, a prova SAEPE alça um novo patamar passando a utilizar a Teoria de Resposta ao Item e a escala do SAEB²⁶; voltou a ser aplicada e passou a ter caráter anual.

²⁶ A Escala de proficiência SAEB pode ser visualizada como uma régua construída com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. Em cada ciclo da avaliação, o conjunto de itens aplicados nos testes de desempenho é posicionado na escala de proficiência a partir dos parâmetros calculados

Além disso, a Secretaria de Educação criou o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), um indicador anual da evolução da qualidade de cada escola a cada ano. As metas a serem atingidas pelas escolas são estabelecidas pelo IDEPE, sendo a medida de desempenho obtida anualmente através do SAEPE.

Com a reformulação da política educacional no governo de Eduardo Campos, em 2008 a Secretaria Estadual de Educação firmou um convênio com a Universidade Federal de Juiz de Fora. O SAEPE passou a ser realizado anualmente e, desde esse ano, a organização da avaliação SAEPE está sob a responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED). O CAED é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. O CAED apresenta experiência na realização de avaliação externa; é a maior agência no Brasil que oferece o serviço de produção, aplicação e análise dos testes previstos pela legislação estadual que institui os sistemas de avaliação (BROOKE e CUNHA, 2011).

Conforme a Revista do SAEPE (2015), os resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala da Educação Básica, realizadas no Brasil, usualmente são inseridos em uma mesma Escala de Proficiência, estabelecida pelo SAEB. Como permitem ordenar os resultados de desempenho, as Escalas são ferramentas importantes para a interpretação desses resultados. Além disso, o SAEPE possui escala de proficiência comum ao SAEB; e o cálculo do IDEPE é semelhante ao IDEB.

Segundo a Revista do SAEPE (2015), a Escala de Proficiência tem o objetivo de traduzir medidas de proficiência em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela orienta, por exemplo, o trabalho do professor com relação às competências que seus estudantes desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua em que os valores de proficiência obtidos são ordenados e categorizados em intervalos, que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho.

A Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco instituiu o IDEPE, que é uma combinação dos resultados do SAEPE e do fluxo escolar, permitindo um diagnóstico da qualidade de ensino da escola (PATRIOTA, 2014, p. 31). Segundo a autora, “ao apontar o que cada instituição precisa melhorar, sinalizando, ainda, sua evolução, ano a ano, subsidia a

tomada de decisões, visando solucionar os problemas detectados, e permite programar intervenções para a melhoria dos resultados” (PATRIOTA, 2014, p. 31).

O IDEPE utiliza os seguintes componentes:

- a) **proficiência:** a média do desempenho dos estudantes na avaliação externa SAEPE (em Língua Portuguesa e Matemática);
- b) **fluxo escolar:** taxa de aprovação em cada uma das séries, conforme os procedimentos do Censo Escolar (apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono).

Ou seja, o IDEPE é a multiplicação dos resultados do SAEPE pelas taxas de aprovação (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014). O índice permite medir anualmente a qualidade da educação de Pernambuco. Ele leva em conta tanto os resultados da avaliação do SAEPE, dos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, quanto a média de aprovação dos alunos.

As metas são estabelecidas por escola, baseadas no IDEPE, composto pela proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, aferidos pelo SAEPE e pelas taxas de aprovação medidas pelo Censo Escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono, de forma semelhante ao IDEB (PATRIOTA, 2014, p. 33).

Ainda em 2008, foi criada a Política de Bonificação através da Lei Estadual 13.486/08 - o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) (FURTADO, 2016; FURTADO e SOARES, 2018). Como mecanismo de incentivo para as escolas que alcançarem as metas do IDEPE, o BDE gratifica os professores com uma recompensa financeira quando a escola consegue atingir as metas estabelecidas pela SEE (Secretaria de Educação do Estado) (PERNAMBUCO, 2012).

Na rede pública estadual, os resultados da avaliação SAEPE e as taxas de aprovação da escola, ao comporem o IDEPE, além de servirem de diagnóstico para o sistema de educação de Pernambuco, serão o requisito fundamental para o estabelecimento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), cujas metas estão descritas no Termo de Compromisso (Anexo C) que a escola firma com a Secretaria de Educação.

Segundo o site da Secretaria de Educação²⁷, no intuito de garantir o comprometimento das escolas com a elevação dos indicadores educacionais, a equipe gestora das unidades escolares assina um Termo de Compromisso com a Secretaria de Estado de Educação de

²⁷ Disponível em

<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5906>

Pernambuco, no qual são estabelecidas as metas de desempenho institucional a serem alcançadas no ano. O IDEPE é o grande norteador desse compromisso.

As escolas estaduais precisam alcançar 50% (cinquenta por cento) ou mais das metas, pactuadas no Termo de Compromisso, para que todos os servidores destas escolas recebam esse valor (proporcional ou total), pois o pagamento está condicionado ao tempo de serviço na escola. O/A docente deve estar vinculado no mínimo 6 (seis) meses na escola.

De acordo com Oliveira e Vieira (2014, p. 25), “as escolas que apresentarem os melhores resultados escolares, ou seja, que tiverem alunos cujo desempenho é mais favorável aos exames realizados poderão ter melhor IDEPE, e dessa maneira, seus profissionais receberão o bônus”.

Para receber o Bônus de Desempenho Educacional, a lógica é alcançar porcentagens (acima de 50%) da meta estabelecida para aquela escola. A escola que atingir 50% da meta recebe metade do bônus, se alcançar qualquer porcentagem acima de 50% recebe o equivalente proporcional do bônus, e se atingir 100% (cem por cento) recebe o bônus total.

Essa política de premiação²⁸ foi adotada pelo Governo com um discurso de melhoria da qualidade da Educação do Estado, incentivando as escolas e os profissionais da educação a trabalharem de forma agregadora, com foco na aprendizagem dos estudantes. As escolas que não conseguiram avançar em suas notas vão receber apoio da Secretaria de Educação. Em julho começou o Programa Aprender Mais²⁹, com a finalidade de ofertar reforço escolar em Matemática e Português para os estudantes no contra-turno das aulas.

De acordo com Bonamino e Souza (2012),

As metas a serem alcançadas pelos alunos são pactuadas entre a Secretaria de Educação e a escola. Cada escola possui sua própria meta, calculada de acordo com suas particularidades. Além disso, as metas são compatíveis com o estágio da escola: para cada série avaliada, é estabelecida uma meta para língua portuguesa e uma meta para matemática. A diferença entre o IDEPE utilizado como referência e o esperado é a meta para cada disciplina e cada série avaliada, e a média dos resultados efetivamente alcançados demonstra o percentual obtido pela escola em relação às suas metas (BONAMINO e SOUZA, 2012, p. 382-383).

Na imagem 6, podemos perceber os indicadores e sistema de monitoramento adotado pela rede estadual de Pernambuco.

²⁸ Texto disponível em

http://www.sad.pe.gov.br/web/sad/exibir_noticia?groupId=11927&articleId=22281&templateId=12770

²⁹ Para mais informações: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/projeto_aprender_mais.pdf

Imagem 6 - Indicadores e sistema de monitoramento das escolas estaduais de Pernambuco

Figura 2 - Indicadores e sistema de monitoramento da rede estadual de Pernambuco.

SAEPE E FLUXO = IDEPE Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco	Termo de compromisso/escola e GRE METAS DE MELHORIA DO IDEPE POR NÍVEL DE ENSINO
MONITORAMENTO DOS INDICADORES DE PROCESSO 1. Frequência dos estudantes 2. Frequência dos professores 2. Estudantes abaixo da média 4. Aulas previstas X aulas dadas 5. Distorção idade- série 6. Estudantes não-alfabetizados	
BDE – Bônus de Desempenho Educacional Incentivo financeiro proporcional, a partir de 50% do cumprimento da meta e mínimo de permanência de 06 meses. <i>Leis 13.486/2008; 13.696/2008 e o decreto nº 32.300/2008</i>	
SAEPE E FLUXO = IDEPE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL	

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Fonte: Pernambuco (2012).

Segundo Silva (2014), Pernambuco adotou como modelo de monitoramento e acompanhamento das escolas o Programa Gestão Nota 10, a partir de convênios firmados com o Instituto Ayrton Senna (IAS) que tinha a metodologia de trabalhar com indicadores e metas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real.

Posterior a essa experiência criou um sistema próprio. O SIEPE foi implantado pela Secretaria de Educação de Pernambuco por meio da Portaria SE nº 4636, de 5 de julho de 2011, para atender à necessidade de um sistema com acompanhamento da realidade das escolas em tempo real, permitindo o acesso de todos os públicos às informações.

Com relação ao tópico Sistema de Monitoramento:

no contexto da gestão de um sistema de responsabilização educacional, a Secretaria de Educação também possui responsabilidade na provisão das condições necessárias ao alcance das metas, educadores de apoio e técnicos de gestão fazem um constante monitoramento e acompanhamento da situação da escola, com o objetivo de apoiá-las em ações pedagógicas e nas áreas de gestão, infraestrutura e de pessoal. Além disso, a secretaria implementou um sistema informatizado SIEPE, que possibilita acompanhar indicadores como a frequência de estudantes e professores, aulas previstas e aulas dadas, média dos estudantes com periodicidade bimestral, fluxo escolar, distorção idade-série e proporção de estudantes não alfabetizados anualmente (PERNAMBUCO, 2012, p. 26-27).

Conforme Patriota (2014), a política implementada pelo Estado exige uma prestação de contas focada nos resultados de aprendizado. A autora explica que “a Secretaria de Educação concedeu às escolas, às regionais e à sede de estrutura de pessoal e um sistema de

informações educacionais, o SIEPE, capaz de oferecer informações sobre o desempenho de cada um dos estudantes da rede” (PATRIOTA, 2014, p. 69). O SIEPE é alimentado frequentemente pelo(a)s docentes e pela gestão, são inseridas informações sobre conteúdos programados, a presença e a falta dos estudantes, notas das provas, etc.

O sistema reúne dados e arquivos nos quais professores, diretores e até familiares podem identificar problemas e avanços de cada aluno, cada turma ou série, além de identificar tais questões por disciplina. Pode-se perceber tendências de desempenho ao longo dos anos, além de cruzá-los com outros dados, como frequência escolar ou repetência. Esse tipo de informação é de grande valia para diretores e professores e ajuda na identificação dos alunos com mais problemas, o que possibilita um planejamento de estratégias focadas nas necessidades específicas de cada um desses estudantes (PATRIOTA, 2014, p. 69-70).

A autora relata que a Secretaria de Educação precisa garantir treinamento permanente para que as equipes permaneçam articuladas, utilizem e alimentem o SIEPE rotineiramente. Além disso, há a necessidade de criar uma rede de monitoramento abrangente para docentes, gestores, educadores de apoio nas escolas, técnicos em gestão alocados nas escolas, GRE e na própria sede da SEE, analistas em gestão da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e a equipe central, funcionando na Gerência de Monitoramento da Rede Escolar.

A SEPLAG conta com um núcleo de Gestão por Resultados na SE, com uma equipe composta por analistas que acompanham o Pacto pela Educação, em cada uma das 17 Regionais. Cada um deles é responsável por uma GRE e, em articulação com os técnicos em gestão localizados na SE, respondem pelo monitoramento das Regionais e das suas escolas. A cada bimestre, o analista da SEPLAG retira do SIEPE informações referentes aos indicadores monitorados de cada uma das turmas de Ensino Médio de todas as escolas da sua Regional. Os técnicos em gestão, responsáveis também pelo monitoramento, não apenas acompanham essas turmas, mas também todas as que estão nos anos finais do ensino fundamental (PATRIOTA, 2014, p. 71-72).

De acordo com Silva e Silva (2014), como resultado desse monitoramento, serão estabelecidas as metas que deverão ser cumpridas pelas escolas, sob pena de sofrer sanções ou não ser contemplado com bonificações, por intermédio de uma política de *rankings*; exposição pública dos resultados de cada escola e de recompensas para as escolas que atingirem as metas estipuladas. Ainda segundo os autores, as consequências das políticas de responsabilização podem ser danosas aos sistemas educacionais.

4.3 OUTROS OLHARES DO JOGO: O LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES

As políticas públicas em educação têm sido objeto de debate permanente desde a segunda metade do século XX, indo além das discussões sobre as políticas educacionais, alcançando outros domínios (como as políticas econômicas e sociais) (OLIVEIRA, 2011). Para a autora, a discussão sobre as “políticas públicas em educação ou a ela dirigidas, ou as políticas públicas que se relacionam com a educação, ultrapassa o domínio da Pedagogia, das teorias pedagógicas e exige a contribuição de outros campos do conhecimento para sua análise” (OLIVEIRA, 2011, p. 71).

Segundo Mainardes *et al* (2011), tanto no cenário nacional quanto internacional a pesquisa sobre políticas educacionais vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação.

Atualmente, no Brasil, observa-se um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisas e eventos específicos de políticas sociais e educacionais. A pesquisa de políticas educacionais vem se configurando no Brasil como um campo distinto e em busca de consolidação. Nesse contexto, defendemos que se faz necessário discutir os referenciais teórico-metodológicos que têm sido propostos para a análise de políticas, [...] (MAINARDES *et al*, 2011, p. 144).

Alcançar a complexidade do debate em torno da constituição do campo da Educação não é um desafio recente, e não é uma particularidade da realidade brasileira. Esse debate revestiu-se de contorno distintos ao longo dos tempos e chega aos dias atuais imerso em emblemas e silêncios (SILVA e JACOMINI, 2016).

Santos (2009, p. 142) sinaliza que a preocupação com o tema política educacional “faz parte do processo dialético de percepção da realidade social que pressupõe uma vinculação concreta entre o que se produz cientificamente e o que se produz nas práticas das políticas públicas, entendidas como ação do Estado”.

Em seu artigo intitulado “A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando?”, Souza (2014) analisou trabalhos aprovados/apresentados nas sessões anuais do Grupo de Trabalho 5 (Estado e Política Educacional) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) de 2000 a 2011. Através desse levantamento destacam-se trabalhos agrupados nos temas: Gestão da Educação (de sistemas, escolar, gestão democrática); Teorias e conceitos; Etapas e modalidades; Reformas (do Estado, Educacional); Programas e Ações; Avaliação (Política de Avaliação; Avaliação em larga escala); Financiamento da Educação; Trabalho docente; Estado da arte/Pesquisa em

Política Educacional; Conselhos (Municipal; Escolas; Controle Social); Políticas curriculares; Municipalização; Legislação educacional; Organismos internacionais; Demandas educacionais e direito à educação; Intelectuais (da educação, da política); e História da Política Educacional.

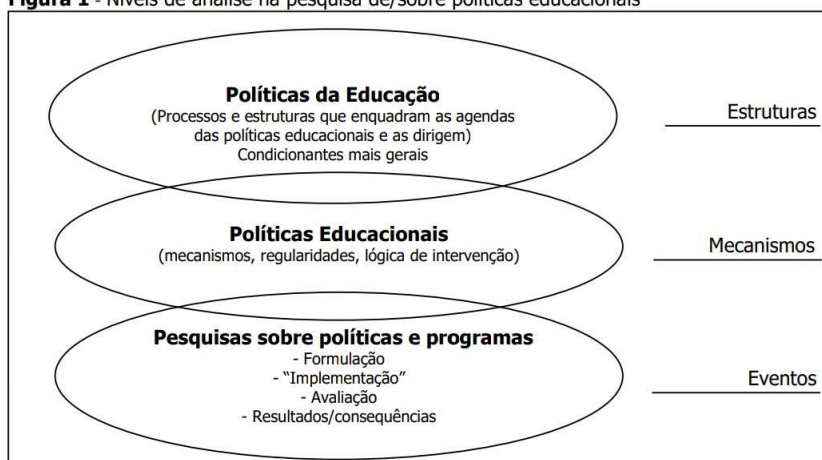
Destaca-se a relevância do eixo sobre Avaliação (Política de Avaliação; Avaliação em larga escala) em relação ao qual constam 14 trabalhos que versam sobre a “insuficiência dos modelos adotados para a avaliação de sistemas no Brasil, ou [...] sobre a razoabilidade de sua própria existência” (SOUZA, 2014, p. 359).

Outro autor que pesquisa sobre política educacional, Jefferson Mainardes (2018), nos fala que os estudos de políticas educacionais abordam as seguintes questões: a) Estudos de natureza teórica sobre temas relacionados à política educacional (Estado, neoliberalismo, as relações entre o setor público e o privado, fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais, epistemologias da política educacional, entre outros); b) Análise de políticas (implementação, avaliação, etc.); c) Políticas educacionais e gestão (educacional e escolar); d) Legislação educacional; e) Financiamento da educação; f) Políticas curriculares; g) Políticas voltadas ao trabalho docente (formação, valorização, carreira, etc.); h) Questões relacionadas às demandas educacionais, oferta, acesso, qualidade, direito à educação, movimentos de luta pela garantia do direito à educação.

A pesquisa sobre políticas e programas abrange estudos que focam diferentes aspectos, como: o processo de formulação de políticas e programas, de implementação, de avaliação de políticas educacionais, da análise de resultados e consequências (MAINARDES, 2018).

Imagem 7 – Níveis de análise na pesquisa de/sobre políticas educacionais

Figura 1 - Níveis de análise na pesquisa de/sobre políticas educacionais



Fonte: Elaborado a partir de Dale (2010) e Sayer (1984).

Fonte: Mainardes (2018).

O autor no bojo dessas discussões, reflete que ao analisar políticas e programas, os pesquisadores “podem enfocar um aspecto da política ou programa ou ainda buscar uma análise mais integrada que abrange a análise da formulação, implementação e avaliação” (idem, 2018, p. 8). E destaca “embora a análise aprofundada de uma única política ou programa seja relevante para a produção do conhecimento, compreender as relações existentes entre as políticas e programas constitui-se em um desafio para os pesquisadores” (idem, 2018, p. 8).

Buscando compreender as relações existentes entre a educação e a política e identificar a relevância da produção do conhecimento sobre o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (enquanto política pública), foi realizado levantamento de dissertações e teses produzidas no período de 2000 (ano da implantação do SAEPE) a 2019 em vários programas e, também, entre artigos da Revista da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O levantamento foi realizado em três etapas nas plataformas pesquisadas. No primeiro momento foi utilizada uma filtragem restrição (critérios de inclusão) de trabalhos de interesse a partir do descritor “SAEPE”. A partir desse descritor foram aplicados outros descritores: “Política de Avaliação”, “Avaliação Externa” e “Política Educacional em Pernambuco”, a fim de garantir a intersecção de pelo menos mais de um dos termos e, assim, através da leitura dos títulos, selecionamos os trabalhos que convergiam com a temática dessa pesquisa.

A segunda etapa baseou-se na leitura de resumos para impor uma restrição (critérios de exclusão) para evitar que trabalhos que não eram o foco de nossa pesquisa não fossem computados, como aqueles que: discorriam sobre o Ensino Fundamental; focavam sobre o SAEP³⁰; utilizam o SAEPE apenas como justificativa para a relevância do estudo e/ou a escolha do tema; que abordam as reverberações do SAEPE nas redes municipais de ensino; que retratam outras vertentes do Ensino Médio em Pernambuco (como Educação Profissional, Projeto político-pedagógico (PPP), Mais Educação, Programa Ensino Médio Inovador, etc.) e; trabalhos que não dialogavam com o objeto dessa dissertação.

A terceira etapa foi a mais minuciosa de todas, pois consistiu na leitura aprofundada de vários trabalhos, focando na introdução, na metodologia e nos resultados e considerações finais. Neste momento, houve uma considerável redução, de modo que apenas 26 (vinte e

³⁰ Os trabalhos usavam a sigla SAEP (o sistema próprio de avaliação do estado do Paraná) ou uso errado da sigla SAEP ao invés de SAEPE.

seis) trabalhos foram selecionados, os quais abordavam o Ensino Médio e a Política Educacional de Pernambuco, conteúdos mais próximos do objeto dessa dissertação.

Vale salientar que, mesmo não abordando o SAEPE como tema principal, os trabalhos acadêmicos a seguir trazem elementos do cenário educacional das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Pernambuco.

Para exploração e análise dos trabalhos, foram elaborados quadros contendo as seguintes informações: ano da defesa, nome do(a) autor(a), título dos trabalhos, programa de pós-graduação e centro, além do tipo do trabalho: dissertação ou tese.

4.3.1 Repositório UFPE

Para produzir o *corpus* desse levantamento, foram realizadas pesquisas no Repositório eletrônico da UFPE abrangendo todos os programas.

Utilizando nesse repositório o filtro “SAEPE” encontramos trabalhos concernentes a essa temática em vários programas (Pós-Graduação em História, Programa de Pós-Graduação em Letras, Programa de Pós-Graduação em Economia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Programa de Pós-Graduação em Estatística). Por questões de afinidades com a Linha de Pesquisa sobre Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação e apresentarem estudos teóricos norteados sobre políticas educacionais em Pernambuco, foram priorizados os trabalhos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação (UFPE/Recife) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (UFPE/CAA/Caruaru).

O quadro 5 apresenta os resultados da pesquisa feita no repositório da UFPE, contendo as principais informações sobre eles: ano de conclusão, nome do(a) autor(a), título do trabalho, programa e centro de ensino de origem e o tipo do trabalho.

Quadro 5 – Dissertações e Teses da UFPE

Ano	Autor(a)	Título	Programa/ Centro	Tipo
2013	MORAIS, Edima Verônica de.	Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio: uma Análise do Programa de Educação Integral em Pernambuco.	PPGEC (CAA)	Dissertação
2014	BENITTES, Valéria Lima Andrioni.	A Política de Ensino Médio no Estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral.	PPGEC (CAA)	Dissertação
2014	SANTIAGO, Frederico M. Leandro.	A Educação Numa Encruzilhada: as estratégias de legitimação da lógica do capital na escola pública.	PPGEC (CAA)	Dissertação
2015	ALVES, Maria do	O Ensino Médio em Pernambuco: Gestão e	PPGEdu	Tese

	Socorro Valois	Financiamento no período de 2005 a 2013.	(CE)	
2015	NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do	A Concepção de professores sobre a Política de Bonificação por Resultado no Estado de Pernambuco.	PPGEdu (CE)	Dissertação
2015	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.	PPGEdu (CE)	Dissertação
2016	SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos.	Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos.	PPGEC (CAA)	Dissertação
2016	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.	PPGEdu (CE)	Dissertação
2016	SILVA, Cezar Gomes da.	O Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado de Pernambuco e a Política de Bônus: o olhar de professores e gestores da GRE Mata Sul.	PPGEdu (CE)	Dissertação
2017	LINDOSO, Rosângela Cely Branco.	Efeitos da Política Educacional de Pernambuco no Trabalho Docente: as contradições advindas de Processos de Regulação e Responsabilização.	PPGEdu (CE)	Tese
2017	TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo.	Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco.	PPGEC (CAA)	Dissertação
2019	SERAFIM, Josefa Rita de Cássia Lima.	Avaliação dos resultados da política de educação integral para o ensino médio em Pernambuco (2008-2018).	PPGEdu (CE)	Dissertação
2019	NASCIMENTO, Thamyras Fernanda Cândido de Lima.	Ensino Médio Integral ou Integrado e a Gestão por Resultados: entre a Mercadorização do ensino e a Educação Pública de Qualidade.	PPGEdu (CE)	Dissertação
2019	SANTOS, Laurecy Dias dos.	A Política de Bonificação/Premiação e a Gestão Escolar: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba.	PPGEdu (CE)	Tese
2019	MENDES, Juliana Camila Barbosa.	Política de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco.	PPGEdu (CE)	Tese
2019	OLIVEIRA, Maria Ângela Alves de.	Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e <i>accountability</i> na educação básica: estados na Região Nordeste em foco.	PPGEdu (CE)	Tese

Fonte: O Autor (2020).

Dos trabalhos elencados acima, 11 (onze) são dissertações e 5 (cinco) são teses. Sobre os mesmos há destaques especiais para seus objetivos e resultados, os quais trazemos algumas considerações a seguir.

A dissertação de Edima Verônica de Moraes (2013) intitulada *Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio: uma Análise do Programa de Educação Integral em Pernambuco* foca na formação da juventude através da Educação Integral. A pesquisa revelou que a utilização da gestão público-privada encontrou, em Pernambuco, terreno favorável devido às reformas neoliberais empreendidas no governo Jarbas Vasconcelos e continuadas no governo Eduardo Campos, aprofundando a visão gerencialista da Educação.

Os resultados apontam que a política de educação integral em Pernambuco nasce seguindo as exigências dos empresários mediados por organismos internacionais. Nesse sentido, as EREMs cumprem, para o governo Eduardo, o papel de passar a promessa de integração do jovem ao mercado de trabalho, conforme indicações do Governo Federal e do Banco Mundial, contradizendo toda a literatura que mostra a incapacidade do capital na sua lógica incorrigível de integrar a juventude numa sociedade desintegradora por essência.

Constatou-se que no PEI há uma forte utilização política que vai no sentido de desmobilizar e enfraquecer a organização dos docentes permitindo que cada vez mais o governo controle a determinação das políticas educacionais provocando a inserção de setores privados na educação com o objetivo de atender aos interesses do capital. Entre outras formas de utilização verificamos a utilização no sentido de controle da juventude pobre, ficando evidente que a Educação Integral é oferecida como uma solução aos problemas da violência a qual os jovens pobres estão expostos, o que superficializa a discussão sobre os problemas estruturais da sociedade capitalista, apresentando as EREMs como a solução dos problemas educacionais e sociais do Estado (MORAIS, 2013).

A dissertação de Valéria Lima Andrioni Benittes (2014) é *A Política de Ensino Médio no Estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral* aborda o Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para Educação (PMGP-ME) e o Programa de Educação Integral (PEI) nas Escolas de Referência em Ensino Médio. A pesquisa apontou que as reformas implementadas no ensino médio brasileiro, a partir da década de 90, apresentam uma disputa político-pedagógica acerca das propostas de unificação para a escola média. Tal disputa ganha materialidade, sobretudo, nas recentes propostas de educação integral, do ensino médio integrado e do ensino regular.

A análise comprovou que a política de Ensino Médio de Pernambuco produz um deslocamento dos objetivos educacionais básicos da formação humana. Este deslocamento foi produzido pela contradição dos nexos estabelecidos entre o caráter reformista do PMGP e o caráter híbrido da reestruturação curricular proposta pelo PEI para o Ensino Médio em tempo integral. A autora constatou que a Política de Ensino Médio em Pernambuco prevê o estabelecimento de mediações que trazem um viés favorável à adaptação dos perfis formativos dos jovens à crescente desqualificação do trabalho, mediante uma reestruturação administrativa centrada no gerencialismo e no *accountability* e de uma proposta curricular baseada na pedagogia das competências para a empregabilidade. E por fim, salientou que essa política de ensino médio, se configura como um protótipo de gestão que desde sua origem foi desenvolvido para publicização e disseminação em âmbito local e nacional.

A dissertação de Frederico Marcio Leandro Santiago (2014), denominada *A Educação numa Encruzilhada: as estratégias de legitimação da lógica do capital na escola pública* apresentam a relação entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral de Pernambuco. A análise demonstrou que a implantação do PEI em Pernambuco em 2008 significou um aprofundamento da visão empresarial da educação, através da política de parceria do Estado com entidades do setor privado. O governo de Campos empreendeu um processo de rejuvenescimento dos pressupostos da Teoria do Capital Humano (TCH), através de uma metamorfose conceitual visando adaptar os princípios da TCH às demandas oriundas da reestruturação produtiva do capital no contexto da acumulação flexível. Essa reconfiguração da TCH implicou em um processo de desqualificação da escola, na medida em que reduziu a formação escolar ao atendimento das demandas imediatas das relações de produção capitalistas contemporâneas.

Essa pesquisa demonstrou que o papel de mediador do Estado na relação entre educação e desenvolvimento através de medidas que visem garantir a reprodução do capital e que esse modelo de Estado está vinculado ao denominado Neoliberalismo de Terceira Via, em que o estado articula e conduz políticas públicas (incluindo as educacionais), a partir dos pressupostos da lógica do setor privado, institucionalizando as diretrizes oriundas da agenda empresarial. A agenda do ensino médio integral do governo Campos tem profundas vinculações com as orientações educacionais dos documentos dos organismos multilaterais.

A tese de Maria do Socorro Valois Alves (2015), cujo título é *O Ensino Médio em Pernambuco: Gestão e Financiamento no período de 2005 a 2013*, teve por objetivo analisar, através das despesas pagas, o gasto com o Ensino Médio como eixo estruturante desta etapa de ensino, bem como a configuração deste gasto a partir do seu ponto de intersecção com o padrão de gestão adotado. Os resultados encontrados demonstram que a concepção e os mecanismos do financiamento do Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco, referentes aos profissionais da educação, à infraestrutura das escolas e ao investimento nesta etapa de ensino coadunam-se ao modelo de gestão adotado pelo governo, cujo *ethos* empresarial se sobressai na filosofia educacional, expressando-se na exigência de elaboração de plano operativo, fundamentado em tecnologia empresarial e através das parcerias público-privadas, que têm promovido o adensamento da mercantilização e financeirização da educação.

A autora constatou que o Ensino Médio apresenta mais profissionais contratados temporariamente do que efetivos, o que resulta, de um lado, na redução dos gastos do governo estadual com pessoal efetivo e, de outro lado, concorre para a precarização do trabalho docente e enfraquecimento da organização sindical. A precarização do trabalho associa-se à

possibilidade de trabalhar mais em troca do Bônus de Desenvolvimento Educacional que, no período em análise, não era pago regularmente e não apresentava clareza sobre os critérios que orientam o seu pagamento. A pesquisa identificou despesas realizadas indevidamente com recursos destinados à MDE, e as dificuldades para o exercício do controle social, advindas, sobretudo das limitações do SIOPE e da fiscalização externa realizada pelo TCE. Estes resultados ratificam os estudos que demonstram que os limites do financiamento do Ensino Médio estão diretamente vinculados às opções e prioridades governamentais.

A dissertação de Kysy Taysa Ferreira do Nascimento (2015), intitulada *A Concepção de professores sobre a Política de Bonificação por Resultado no Estado de Pernambuco*, foi realizada nas escolas estaduais da GRE Metropolitana Norte; a pesquisa explana as políticas que tomam como referência aspectos da meritocracia por meio de estratégias de bonificação por desempenho educacional. O trabalho expõe a política de educação do estado de Pernambuco que articula avaliação educacional, metas e bonificação por desempenho. A pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar a concepção dos professores sobre a política de bonificação por resultado. Conforme os documentos, a questão da qualidade da educação está atrelada à mensuração e divulgação dos resultados do desempenho dos estudantes na efetivação das provas do SAEPE, assim como deposita nos professores e nas escolas a responsabilidade em elevar os indicadores educacionais. Os resultados da pesquisa evidenciam que o pagamento do bônus (BDE) trouxe impactos para o trabalho docente implicando na competitividade entre escolas e na responsabilização e regulação do trabalho dos professores, e não traz contribuições significativas para a melhoria da educação.

A dissertação de Danila Vieira de Melo (2015), com o tema “*Quando vai falar de IDEPE, você fala de Bônus*” – *As Influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas Escolas Estaduais*, versa sobre o IDEPE (componente da política de avaliação educacional de Pernambuco e do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP/ME)). A pesquisa foi realizada com docentes e gestores que atuam em escolas estaduais de 6 municípios da GRE Metropolitana Sul (Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Ipojuca, Moreno, São Lourenço da Mata e Jaboatão dos Guararapes).

Na análise feita pela autora, os dados apontaram que o discurso governamental defende que haja investimentos na educação com a finalidade de contribuir para o crescimento econômico de Pernambuco. Também colocam os professores e os gestores como responsáveis pelo sucesso ou fracasso no desempenho dos estudantes na avaliação SAEPE, bem como inserem na escola a cultura gerencial e meritocrática, numa clara assunção de política de responsabilização.

O discurso dos entrevistados revela as influências da política governamental no cotidiano das escolas, sejam elas na importância dada ao IDEPE, e a determinadas áreas do conhecimento (Português e Matemática, via SAEPE), além do aumento de trabalhos burocráticos realizados pelos profissionais da escola. O estudo revelou também que a partir da implantação do IDEPE e do Bônus de Desempenho criou-se uma cultura de competição e, atrelado a isso, o ranqueamento entre as escolas. Diante desse fato, professores e gestores passam a trabalhar em função do Bônus. Em suma, a autora percebeu que essa “nova” política implementada no governo de Campos proporcionou uma mudança discursiva nos padrões de ação educacional em Pernambuco, o que não significa afirmar que tal mudança contribuiu positivamente para a educação, principalmente no trabalho dos docentes e dos gestores.

A dissertação de Maria Lucivânia Souza dos Santos (2016), intitulada *Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos*, realizou a pesquisa na GRE Agreste Centro Norte com sede na cidade de Caruaru, e expõe que, a partir de uma política de incentivos, houve um forte acompanhamento e monitoramento do trabalho dos docentes e a promoção de uma pedagogia da exclusão, selecionam-se os melhores alunos e se excluem os piores. Essas mantêm-se como escolas de excelência, atingindo de forma exitosa os resultados esperados pelo Governo, em termos numéricos.

Isso acontece a partir de estreitamento curricular, “treinamento” para as avaliações, reforços para as disciplinas avaliadas e responsabilização de toda a escola pelos resultados, no contexto de busca por uma qualidade total, no mesmo sentido buscado no meio empresarial, com ênfase na eficiência, eficácia e produtividade, desvendando um modelo de educação que se destina a satisfazer as leis de mercado. A autora ainda revela outra face da adoção dessa política: na escola, essa realidade expressa a forma cruel com que a política de responsabilização estadual implantada vem gerando intensificação e precarização do trabalho docente, adoecimento docente e discente, falseamento de resultados, estreitamento curricular e precarização nos processos de ensino e aprendizagem dos discentes, excluindo possibilidades de promoção de uma educação de qualidade.

A dissertação de Simone Andrade Nóbrega (2016), denominada *Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco*, buscou compreender o discurso da modernização da gestão e suas repercussões para o trabalho docente e para a valorização profissional nas escolas estaduais de Pernambuco. A pesquisa foi realizada com docentes e gestores de escolas estaduais localizadas em municípios da região agreste de Pernambuco. Os resultados revelaram que o PMGP-ME adota o discurso de uma gestão gerencial que

pressupõe uma concepção de trabalho docente pautado por uma prática de aumento do trabalho, estabelecimento de metas, cobrança de resultados, apontando para a intensificação do trabalho docente, de modo que o mesmo passa a ser interpelado por esse discurso gerencialista. Nesse modelo de gestão, os profissionais são levados a ajustar-se a esta lógica e, para isso, o Estado conta com a regulação, por meio do monitoramento, da avaliação anual e do incentivo financeiro para os profissionais.

Os resultados apontaram que diferentes discursos permeiam o espaço escolar: há concordâncias, discordâncias e muitas incertezas. Foi possível encontrar professores que concordam com a política em ação, que encontram no PMGP-ME pontos positivos, mas que também conseguem observar seus limites. Na discussão acerca de como o programa se efetiva na prática, foi possível perceber três aspectos referentes à prática escolar: a) práticas verticalizadas tanto nas ações como na tomada de decisões; b) a regulação sobre o trabalho escolar e o trabalho docente, e; c) modificações, adaptações e dificuldades no/do contexto escolar, decorrentes da implementação do Programa.

Os entrevistados revelam que a concepção docente sobre a valorização profissional, perpassa pela construção de uma carreira profissional, reconhecimento profissional e financeiro, formação, etc. Ainda, que o bônus é apontado por muitos profissionais como um incentivo financeiro, mas não diretamente ligado à valorização profissional. Em contrapartida, há profissionais que acreditam e apostam no bônus como valorização profissional. Em suma, percebeu-se que: a) o programa efetiva práticas gerencialistas de um Estado-avaliador (tem como premissa controle dos resultados); b) há mudanças no discurso dos docentes envolvidos na implementação do programa, bem como é possível perceber a resistência a um modelo de modernização que foca nos números.

A dissertação de Cezar Gomes da Silva (2016), que aborda *O Programa de Modernização da Gestão Pública do estado de Pernambuco e a Política de Bônus: o olhar de professores e gestores da GRE Mata Sul*, trouxe como objetivo identificar e analisar as concepções de gestores e professores sobre o PMGP/ME e a política de bonificação efetivada em Pernambuco. O autor observou que a composição: metas, avaliação e bonificação, se materializam no chão da escola como instrumentos importantes para política de responsabilização que permeia as estruturas educacionais do estado. Assim, ao considerar as experiências vividas na prática por gestores e professores da rede estadual de ensino da região da Mata Sul; e no olhar desses profissionais, as influências da política pública estadual na gestão da escola, as dificuldades encontradas para desenvolver a política educacional, e outros fatores como a bonificação salarial e o cumprimento de metas relacionadas ao IDEPE.

A dissertação de Pedro Henrique de Melo Teixeira (2017), intitulada *Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco*, teve por objetivo avaliar as condições de trabalho docente envolvidas no processo de implementação do PEI como uma política de educação integral. A pesquisa foi realizada com docentes das EREMs Garanhuns. O PEI implantado no estado desde 2008 guarda intrínsecas relações com o gerencialismo que é base de sustentação para outros fenômenos que têm se ligado à educação como a meritocracia, a avaliação por desempenho, o estreitamento curricular e a intensificação do trabalho (FREITAS, 2012) e tenta importar uma política de *accountability* do Programa norte americano para educação do governo Bush denominado de *No Child Left Behind*, sustentadas pelos “*corporate reformers*” e que coloca para a educação elementos do mundo empresarial, como a teoria do capital humano e a política de *accountability*.

Esta pesquisa demonstrou que o sentido do trabalho docente no PEI é o da responsabilização para obter resultados positivos mesmo em meio a precarização presente neste programa. Desvelou que aquilo que os documentos oficiais do Estado anunciam como sendo condições de trabalho adequadas ao funcionamento do programa não está em consonância com a realidade das EREMs apresentadas pelos professores. Por fim, comprovamos que o PEI não oferece condições de trabalho suficientes para garantir a implementação de uma educação integral na Rede Estadual de Ensino.

A tese de Rosângela Cely Branco Lindoso (2017), intitulada *Efeitos da Política Educacional de Pernambuco no Trabalho Docente: as contradições advindas de Processos de Regulação e Responsabilização*, teve por objetivo compreender os efeitos objetivos e subjetivos da política educacional de Pernambuco sobre o trabalho docente. A pesquisa foi desenvolvida com docentes e gestores das EREMs distribuídas nas diversas GREs de Pernambuco. Os resultados revelaram que os efeitos objetivos e subjetivos se engendram na relação entre os elementos da política e o processo de trabalho docente. Nessa relação, as subcategorias *a priori* elaboradas conforme o referencial teórico são ressignificados pelos sujeitos em precarização-falta de condições de trabalho; valorização-desvalorização; proletarianização-burocratização e falta de autonomia e intensificação-exaustão.

Dentre os efeitos objetivos destacam-se doenças por trabalhar em condições precárias e intensificadas, perda de autonomia, proletarianização técnica e ideológica da função docente, desvalorização docente no cumprimento das leis de piso, com uma gratificação que impede gozar direitos como licenças, médica ou prêmio sob pena de perdê-la e formação continuada com foco em apenas Português e Matemática, superexploração do trabalho, com foco na

elevação do IDEPE, foco no alcance de meta e subjetivos. Destacam-se a insegurança, a baixa autoestima que se expressam em exaustão, estresse, depressão.

Diferentemente, a dedicação exclusiva possibilitou o desenvolvimento dos laços afetivos com os alunos fazendo com que os docentes intervissem com o sentido teleológico de seu trabalho. A pesquisa conclui que o ser humano não é determinado apenas em seu caráter objetivo, mas em seu processo de autodeterminação. E é nesse processo de autoconstrução que se criam novas formas de objetivação, que possibilita novas formas de subjetivação. Nesse foco, apesar da superexploração observada no trabalho docente, há evidências que docentes e gestores conseguem elevar o nível dos indicadores de Pernambuco, realizando a contra regulação.

A dissertação de Josefa Rita de Cássia Lima Serafim (2019), denominada *Avaliação dos resultados da política de educação integral para o ensino médio em Pernambuco (2008-2018)*, teve como objetivo a avaliação da política pública de educação integral para o Ensino Médio de Pernambuco na última década (2008-2018). A pesquisa constatou que a implantação das EREM melhorou o desempenho dos educandos, possibilitou o acesso de jovens carentes à universidade pública e contribuiu com sua formação e o projeto de vida. Além disso, o modelo de gerencialismo utilizado na gestão educacional traz contribuições de qualidade para o processo educacional, redireciona concepção e o acompanhamento de gestão, destacando o tratamento pedagógico. A pesquisa vislumbra como uma política de educação cujo viés da qualidade social seja ofertado para todo o Brasil.

A dissertação de Thamyras Fernanda Cândido de Lima Nascimento (2019), com o tema *Ensino Médio Integral ou Integrado e a Gestão por Resultados: entre a Mercadorização do ensino e a Educação Pública de Qualidade*, teve por objetivo geral identificar e analisar a relação que existe nas escolas de Ensino Médio Integral e Integrado da Rede Estadual de Pernambuco, entre a perspectiva da gestão por resultados e a educação pública de qualidade. A pesquisa foi realizada em duas escolas (1 EREM e 1 ETE) da GRE Vale do Capibaribe. A pesquisa demonstra que existe uma relação antagônica entre a qualidade da educação da gestão por resultados adotada no PEI (aquisição de resultados, rankings) e a perspectiva de educação pública de qualidade (qualidade social). Essa percepção é possível a partir da análise da política educacional do Estado e está pautada em pressupostos empresariais (eficiência, eficácia e produtividade), pois têm uma dupla finalidade: criar indicadores de qualidade para fomentar o debate eleitoral e a competição e o ranqueamento das escolas e das redes de ensino, no sentido de criar a ambiência para a privatização do ensino, no caso atual, através das parcerias público-privadas na gestão das escolas, avaliação e monitoramento.

A tese de Laurecy Dias dos Santos (2019), cujo título é *A Política de Bonificação/Premiação e a Gestão Escolar: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba*, trouxe como objetivo analisar as repercussões no trabalho do gestor escolar frente às políticas de bonificação/premiação implantadas pelos governos de Pernambuco (Bônus Desempenho Educacional) e Paraíba (Prêmio Escola de Valor). O campo empírico compreendeu 06 (seis) escolas, sendo 3 de Pernambuco e 3 da Paraíba, todas da rede pública estadual, envolvendo 11 participantes em Pernambuco e 9 na Paraíba, todos das equipes gestoras das escolas. Os resultados revelaram que os discursos ideologicamente são produzidos pela política de educação em nível mundial, trazendo transformações que introduzem relações de conformismo na esfera local. Distribuídos e fortalecidos nos processos de formações, reuniões pedagógicas e nos espaços do cotidiano escolar, os discursos reproduzem o poder hegemônico configurando uma interiorização discursiva que oscilam entre o conformismo e a persistência das experiências do chão da escola. Consumidos e gerados nas ações dos sujeitos, os discursos vão se constituindo numa prática contraditória que interfere diretamente na função do gestor escolar.

A tese de Juliana Camila Barbosa Mendes (2019), intitulada *Política de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco*, teve por objetivo analisar os diferentes aspectos que constituem a política de responsabilização educacional a partir de 2008, mediante a construção discursiva de qualidade como estratégia de legitimação do modelo *accountability*. A autora aponta a articulação entre responsabilização e qualidade social, dada a ênfase na avaliação como determinante da qualidade do ensino na política educacional estadual em Pernambuco. Após a análise de documentos da política educacional, teve como referência os significantes (modernização, responsabilização, qualidade e avaliação), foi feito um mapeamento dos principais atores da política educacional e seus cruzamentos na rede política com o intuito identificar as organizações que transitam por essa rede, analisando as relações que estabelecem em torno da política educacional.

Os dados da pesquisa revelam a associação dos significantes: modernização e responsabilização, ambos enunciados na política como um novo valor naturalizado e qualitativo a ser perseguido na gestão pública. Assim, surgem deslocamentos na articulação entre *accountability* e qualidade social, uma vez que o sentido social foi esvaziado e o significante tem o sentido predominante de algo a ser controlado, aferido e numericamente melhorado. A responsabilização como significante hegemônico opera como um ponto nodal. A ambiguidade constitutiva desse significante tem demonstrado ser eficaz na construção de

uma política hegemônica. Portanto, a política de responsabilização atua como uma superfície de inscrição de significados, composta de narrativas que vão da modernização à narrativa de salvacionismo, garantia de qualidade, equidade e padrões de desempenho, tendo como corte antagônico a ideia de “crise” do sistema educacional. Por fim, a lógica do controle e performance redefine a ideia de responsabilidade num eficientismo mercadológico na educação que instrumentaliza o conhecimento dentro da política de responsabilização.

A tese de Maria Ângela Alves de Oliveira (2019), denominada *Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados na Região Nordeste em foco*, teve por objetivo analisar os discursos em circulação na produção brasileira do conhecimento e nas orientações das políticas da Educação Básica em 7 estados da Região Nordeste sobre políticas de avaliação e *accountability*, buscando explicitar a implantação de sistemas, modelos ou formas parcelares de *accountability* a partir de 2007.

A análise dos textos da produção do conhecimento revela elementos discursivos que, frequentemente, associam a implantação de políticas de *accountability* ao significado de responsabilização e à prestação de contas, tendo como centralidade a avaliação em larga escala. Isso sugere que existe uma forte lógica burocrático-gerencialista norteando as políticas de avaliação, carregada de uma visão negativa. Indica uma disputa de sentidos acerca do conceito de *accountability*, que congrega uma visão redutora do termo, afiliada a ideologias neoconservadoras e neoliberais, marcada por uma representação social negativa, mas que também é relacionado a princípios democráticos, de modo que incorpora novos sentidos. Os textos das revistas evidenciam estratégias de mudança quanto à articulação entre a melhoria da qualidade da educação e a implementação da avaliação em larga escala e padronizada.

A avaliação incorpora o discurso salvacionista da educação, passando a adotar uma prática discursiva baseada no convencimento e na persuasão de gestores e professores na perspectiva do diagnóstico e monitoramento. Com a implantação da gestão por resultados, avaliação e monitoramento adquirem proeminência nos discursos explicitados nos textos dos documentos que orientam as políticas para educação dos estados do Nordeste em análise. O discurso gerencial fica explicitado pelo vocabulário utilizado na descrição dos mecanismos de monitoramento e controle das políticas da Educação Básica em função de um padrão de desempenho traçado pelo IDEB.

A noção de *accountability* é relacionada à transparência e à prestação de contas à sociedade. Nesse contexto, a análise realizada aponta para o desenvolvimento de modelos de *accountability*, nos estados de Pernambuco e do Ceará, que têm criado uma estrutura mais complexa, com centralidade na avaliação e monitoramento intensivo, instituindo

compensações em forma de bônus/prêmios. Para os demais estados, a pesquisa indica a instalação de formas parcelares de *accountability*, articulando avaliação e prestação de contas. O estudo referenda futuros desdobramentos, “complexificando” a análise realizada, no sentido de aprofundar as interfaces desse cenário de implementação de políticas educacionais controversas.

4.3.2 Repositório da UFRPE

Foi realizado levantamento em dissertações e teses produzidas no período de 2000 a 2019 no Repositório eletrônico da UFRPE, com as descrições citadas anteriormente.

Quadro 6 – Dissertações e Teses da UFRPE

Ano	Autor(a)	TÍTULO	Programa/ Centro	Tipo
2016	GOMES, Danyella Jakelyne Lucas	Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência: um Estudo de Caso	PPGECI (UFRPE/Fundaj)	Dissertação
2019	SILVA, Maurílio Mendes da.	A Política de Avaliação em larga escala e as suas possíveis influências na Matemática do Ensino Médio, um Estudo do Currículo na Ação	PPGEC (UFRPE)	Tese

Fonte: O Autor (2020).

Dos trabalhos expostos no quadro 6, 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese. Destacamos seus objetivos e resultados, os quais trazemos algumas considerações a seguir.

A dissertação de Danyella Jakelyne Lucas Gomes (2016), denominada *Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência: um Estudo de Caso*, teve como objetivo analisar o Programa de Educação Integral de Pernambuco - PEI, na Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde, a partir da meta de implantação de uma Escola de Referência em Ensino Médio em cada município até 2014. Os dados revelaram que o processo de expansão e interiorização das EREMs, posto nos documentos oficiais, embora cumpra com a meta de implantação de uma EREM em cada município até 2014, passa por mudanças significativas no interior dessas escolas e/ou dentro da própria rede de ensino.

A transformação dessas escolas em Escolas de Referência traz consigo uma diversidade de significados, sentidos e expectativas dos sujeitos da pesquisa que acabam reconfigurando, recontextualizando e ressignificando a política de Educação Integral no contexto da prática. Nessa pesquisa, docentes e gestores citaram que a estrutura física e a composição do quadro de funcionários das escolas não correspondem ao proposto para o

perfil de uma EREM, revelando que a transformação não veio acompanhada das mudanças necessárias. A pesquisa concluiu que, na percepção dos docentes, a implantação dessas escolas nesses municípios, apresentou um avanço que permitiu a igualdade de condições do estudante do Ensino Médio para o acesso às Universidades ou ao mercado de trabalho; e implicou em discrepâncias no atendimento aos estudantes e as condições do trabalho docente.

A tese de Maurílio Mendes da Silva (2019), intitulada *A Política de Avaliação em larga escala e as suas possíveis influências na Matemática do Ensino Médio, um Estudo do Currículo na Ação*, teve por objetivo compreender o encadeamento discursivo dos diferentes atores educacionais no processo de difusão ideológica que estabelece vínculos entre os índices do SAEPE e a qualidade educacional. O autor constatou que o discurso dos atores educacionais, embora subjetivos, revelam traços das funções ocupadas por eles. Quanto mais próximo da instituição central da educação, maior o alinhamento do sujeito com a política de avaliação. No currículo em ação, o professor regente apresenta traços de um discurso contra hegemônico perante a política do SAEPE, porém as orientações externas voltadas à melhoria dos índices avaliativos fazem-se presentes na sua prática. Fato observado na explanação de conteúdos da matriz do SAEPE em detrimento da abordagem de conteúdos sugeridos pelo currículo oficial.

4.3.3 Repositório da UPE

Foi realizado levantamento em dissertações produzidas e publicadas no período de 2014 a 2019³¹ no Repositório eletrônico da UPE (quadro 7), com os critérios de inclusão/exclusão já expostos. Todas as dissertações foram desenvolvidas no mestrado profissional no âmbito do Programa de Pós-Educação em Educação da Universidade de Pernambuco, pela linha de pesquisa Política e Gestão da Educação.

Quadro 7 – Dissertações da UPE

Ano	Autor(a)	Título	Programa/ Centro	Tipo
2018	OLIVEIRA, Isaias Júlio de	O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE: uma análise de suas influências na prática pedagógica da Escola Estadual General Abreu e Lima – PE.	PPGE Campus Mata Norte	Dissertação
2019	SILVA, Carlos Eduardo Gomes da	Educação em tempo integral em Pernambuco: um estudo sobre a redução do índice de reprovação do primeiro ano do Ensino Médio.	PPGE Campus Mata Norte	Dissertação

³¹ O repositório da Universidade de Pernambuco dispõe eletronicamente apenas de trabalhos defendidos a partir do ano de 2014.

2019	BATISTA, Danielly Monteiro de Moares	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE): desafios e possibilidades na recepção e apropriação dos resultados para redirecionamento do trabalho pedagógico em uma escola de ensino médio no município de Bom Jardim/PE	PPGE Campus Mata Norte	Dissertação
2019	SOUZA, Marinaldo Alves de	Contribuições do Sistema de Avaliação Educação de Pernambuco - SAEPE às práticas de gestão da escola da rede estadual de ensino.	PPGE Campus Mata Norte	Dissertação
2019	AGUIAR, Alessandra Marcos de	Uma década da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Surubim-PE: Desafios e Função Social.	PPGE Campus Mata Norte	Dissertação

Fonte: O Autor (2020).

Dos trabalhos expostos no quadro 7, todos são dissertações. Destacamos seus objetivos e resultados, os quais trazemos algumas considerações a seguir.

A dissertação de Isaías Júlio de Oliveira (2018), com o tema *O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE: uma análise de suas influências na prática pedagógica da Escola Estadual General Abreu e Lima – PE*, teve por objetivo analisar as influências oriundas da dinâmica do SAEPE e da divulgação de seus resultados na prática pedagógica da escola e na práxis docente, considerando a responsabilização educacional desencadeada a partir da divulgação dos resultados apontados pelo sistema. A fundamentação teórica está baseada no ciclo de política de Ball. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e pesquisa-ação; realizada em uma escola regular e utilizou um grupo focal (docentes, discentes, gestão administrativa e pedagógica da escola).

O estudo ressalta a importância de olhar para o interior da escola no tocante aos impactos do atual sistema avaliativo na conduta do professor, de sua prática pedagógica, e a conduta de outros agentes internos da escola, na busca direta da melhoria da aprendizagem dos estudantes. Ressalta questões importantes nesse processo tais como a responsabilização delegada à escola pelo sistema avaliativo estadual e pela divulgação pública de seus resultados, podendo assim, levar a uma prática pedagógica que desconsidere a importância da aprendizagem significativa, mecanizando os processos de ensino e aprendizagem.

A dissertação de Carlos Eduardo Gomes, denominada *Educação em tempo integral em Pernambuco: um estudo sobre a redução do índice de reprovação do primeiro ano do Ensino Médio*, teve por objetivo analisar o impacto de um instrumento de acompanhamento de estudos para a redução do índice de reprovação nas turmas de 1º ano do Ensino Médio em uma escola de tempo integral, situada na cidade de Recife-PE. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e da pesquisa-ação, utilizando o grupo focal (estudantes) e observação participante. Após a intervenção foi possível verificar um sucesso em 76,92% dos estudantes no grupo de risco.

Como impacto educacional, essa pesquisa conseguiu reduzir de forma significativa o índice de reprovação no 1º ano do Ensino Médio na escola da pesquisa. Como impactos no âmbito da escola, o autor destacou: a mobilização dos docentes em torno de problemas comuns; a promoção de reflexão sobre os pilares da educação integral no cotidiano da escola; e o engajamento dos estudantes no enfrentamento dos obstáculos nos seus estudos. O produto desta dissertação foi um instrumento de acompanhamento de estudos que pode ser utilizado com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, das demais turmas da escola além de estudantes de outras escolas.

A dissertação de Danielly Monteiro de Moares Batista (2019), é denominada *Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE): desafios e possibilidades na recepção e apropriação dos resultados para redirecionamento do trabalho pedagógico em uma escola de ensino médio no município de Bom Jardim/PE*, e teve por objetivo analisar os desafios e as possibilidades de trabalhar e usar os resultados do SAEPE para o redirecionamento do trabalho pedagógico. É uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia é a pesquisa-ação e o grupo focal (professores, a gestora adjunta e a educadora de apoio).

O produto desta pesquisa é uma cartilha do SAEPE destinada aos estudantes, pois foi verificada a necessidade de o SAEPE ser trabalhado desde o 1º ano para que os estudantes pudessem se familiarizar e conhecer todo o processo estrutural desse tipo de avaliação, sendo um impacto tecnológico importante da pesquisa. Foi visto que é possível trabalhar o SAEPE para além do sentido da qualidade, respeitando as particularidades e ampliando o sentido da avaliação como a mediação do processo educativo.

A dissertação de Marinaldo Alves de Souza (2019), intitulada *Contribuições do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE às práticas de gestão da escola da rede estadual de ensino*, teve por objetivo investigar possíveis contribuições do SAEPE às práticas de gestão no contexto da Rede Estadual de Ensino. Trata-se de uma pesquisa social aplicada, numa abordagem de natureza qualitativa. Este estudo ressalta a importância de voltar os olhares para as circunstâncias do interior da escola, no tocante às possíveis contribuições do atual sistema avaliativo na conduta da equipe gestora da escola e de outros agentes internos, na busca direta da melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa destacou que a responsabilização delegada à escola pelo sistema avaliativo estadual e a divulgação pública de seus resultados, podem levar a uma prática pedagógica que desconsidere a importância da aprendizagem significativa, mecanizando os processos de ensino e aprendizagem. O produto deste trabalho é a implantação de um observatório virtual em Políticas e Gestão Educacional que é um espaço multidisciplinar de

pesquisa e documentação sobre o desenvolvimento e funcionamento das políticas educacionais no Brasil. Neste portal, estão disponibilizados notícias, documentos, artigos e indicadores das políticas públicas educacionais, núcleos de estudos, movimentos sociais e populares, organizações governamentais e não-governamentais.

A dissertação de Alessandra Marcos de Aguiar (2019), cujo tema *Uma década da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Surubim-PE: Desafios e Função Social*, teve por objetivo analisar a correlação entre os objetivos arrolados pela política educacional e os dados da experiência concreta, a fim de compreender o funcionamento, desafios e resultados da proposição de uma educação pública de qualidade, a partir da Escola de Tempo Integral em Ensino Médio, do município de Surubim/PE. Quanto à metodologia, a pesquisa é de cunho qualitativo e pesquisa-ação.

Observou-se na pesquisa que, embora a escola conte com uma série de ações significativas para os estudantes, ainda há muitos desafios, em termos de estrutura física e recursos materiais e humanos, visto que o contínuo crescimento da escola nas avaliações externas tem demandado mais a necessidade de investimentos nestas áreas, de forma a garantir que um trabalho de qualidade continue a ser desenvolvido para a continuidade desses resultados. O produto deste trabalho é a criação de um site que disponibilizará informações sobre a escola. Os resultados desta pesquisa devem reverberar no campo tecnológico, social e educacional, pois é um tema atual que representa para Pernambuco, e para o Brasil, um impacto significativo, em relação aos resultados alcançados, nos índices da educação, fazendo a diferença na história dela, não somente em relação a números, mas também no que se refere à formação integral do ser.

4.3.4 Revistas Científicas: ANPED e ANPAE

Dando continuidade ao levantamento das produções sobre nosso tema, optamos pelas revistas ANPED e ANPAE no período de 2000 a 2019.

Para a escolha dessas revistas, Santos (2009, p. 145-146) destaca que a ANPAE e a ANPED “congregam pesquisadores, em nível nacional, que reafirmam seu compromisso com a causa da construção histórica de uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade para todos, através de eventos e publicações que, periodicamente, tais instituições promovem” Realizamos a busca nas edições da Revista Brasileira de Educação (RBE) da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)³², não encontramos nenhuma publicação sobre nosso objeto de pesquisa. Além disso, realizamos o mesmo rastreamento nas edições da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)³³; realizando leitura dos títulos e resumos. Nessa busca encontramos 3 (três) produções (quadro 8) que convergem com o objeto de estudo.

Quadro 8 – Artigos da Revista da ANPAE

Ano	Autores(as)	Título	Tipo
2013	ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; NÓBREGA, Cristiane Liberato da.	Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: alguns apontamentos	Artigo
2018	SILVA, Procianna Ferreira da; BRENNAND, Edna Gusmão de Góis	Políticas de Accountability na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil	Artigo
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	Artigo

Fonte: O Autor (2020).

O artigo das autoras Ana Lúcia Borba de Arruda e Cristiane Liberato da Nóbrega (2013), denominado *Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: alguns apontamentos*, teve por objetivo tematizar a relação entre planejamento educacional e gerencialismo. O trabalho demonstrou que a cultura do gerencialismo vem norteando a formulação e a implementação das políticas públicas educativas, assim como a gestão educacional. Pautado numa lógica de modernização, está sendo utilizado, na administração pública, um discurso que vem institucionalizar a transparência e a eficiência dos processos.

No contexto da implementação do modelo gerencialista na educação, Pernambuco experimentou, políticas e práticas que enaltecem os índices de eficiência e produtividade, avaliações em larga escala, estabelecimento de rankings entre unidades escolares, gestão com foco em resultados, parcerias público-privado, instituição de indicadores como forma de orientar/controlar o financiamento, dentre outras medidas. Ainda segundo as autoras, as políticas educativas e de gestão em Pernambuco estão sendo guiadas por proposições gerenciais. Entretanto, tais políticas não são simplesmente implementadas no contexto da prática, sinalizando para processos de recontextualização em diferentes níveis.

³² Disponível em <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>

³³ Disponível em <https://anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>

O artigo das autoras Prociana Ferreira da Silva e Edna Gusmão de Góis Brennand (2018), intitulado *Políticas de Accountability na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil*, tem por objetivo analisar as estratégias de implantação do modelo de *accountability* implantadas no sistema de gestão da rede de ensino básico da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco - Brasil e se essa política favorece mecanismos de gestão democrática. Os resultados apontam que o modelo de *accountability* implantado é constituído por mecanismos de controle e monitoramento alinhados à disputa entre países europeus e norte-americanos por lugares competitivos no mercado global.

O artigo das autoras Luciana Rosa Marques, Juliana Camila Barbosa Mendes e Iágrici Maria de Lima Maranhão (2019), com o tema *A Nova Gestão Pública no contexto da Educação Pernambucana e a Qualidade Educacional*, objetivou trabalhar as repercussões da Nova Gestão Pública na gestão da educação, tendo como foco a qualidade educacional. Para isso, faz uma discussão sobre NGP e sua materialização no contexto educacional, identificando os elementos discursivos que compõe a qualidade. Além disso, analisou a política educacional pernambucana através de documentos e entrevistas com gestores escolares, buscou entender o sentido de qualidade colocado como hegemônico. As autoras verificaram posições conflituosas que constituem o discurso, atravessado pela regulação dos parâmetros de desempenho e pela qualidade socialmente referenciada.

O total de 26 (vinte e seis) trabalhos estão distribuídos da seguinte maneira: destacamos na UFPE – 11 (onze) dissertações e 5 (cinco) teses; na UFRPE - 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese; na UPE - 5 (cinco) dissertações; e na revista da ANPAE – 3 (três) artigos. Cabe salientar, que o maior número de trabalhos foi desenvolvido no Programas de pós-graduação em Educação da UFPE, apesar de outros programas produzirem pesquisas relacionadas ao objeto de estudo SAEPE ou temas afins.

Tomando como referência o objetivo desta pesquisa, destacamos que os estudos apresentados (artigos, dissertações e teses) e que abordam sobre essa temática resultam de investigações, sendo, portanto, fundamental apresentarmos o que tem sido produzido e debatido sobre área. As temáticas são diversas: “Escola de Referência em Ensino Médio”, “Bônus de Desempenho Educacional”, “IDEPE”, “Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGPE)”, “SIEPE”, “Programa de Educação Integral (PEI)”, entre outras.

Em suma, podemos perceber a relevância do tema sobre avaliação externa SAEPE realizando uma fotografia panorâmica através de artigos, dissertações e teses tanto em Pernambuco quanto em outros estados.

5 LANÇANDO OS DADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

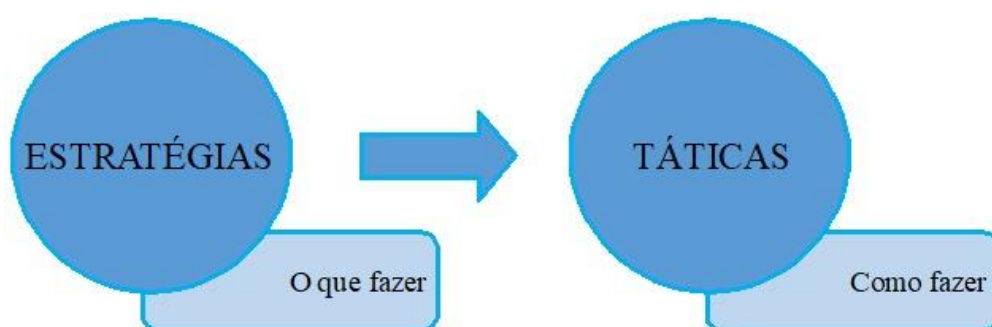
Este capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados obtidos com as observações de campo e entrevistas realizadas com os/as docentes. Como antes mencionado, os nossos objetivos específicos foram identificar as estratégias e as táticas associadas ao SAEPE na realidade das escolas; e compreender como são elaboradas e desenvolvidas (operacionalizadas) as estratégias (da gestão central) e táticas (pelos docentes e pela gestão escolar) frente à avaliação externa SAEPE.

Com base nisso e nos dados levantados em campo, foram definidas duas categorias principais e subcategorias; são elas:

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

Por essa razão, retomamos e utilizamos os estudos sobre estratégias e táticas de Michel de Certeau nesse capítulo de análise, utilizados pelo autor no livro *A invenção do Cotidiano* (2014). Fazendo uma breve distinção entre estratégia e tática, podemos perceber que a estratégia (deve estar associada ao que fazer) e a tática (deve estar associada à como fazer), conforme imagem a seguir.

Imagem 8 – Estratégia e tática



Fonte: O Autor (2020).

Convergindo com o exposto, a afirmativa de Savielly Tartakower, “tática é saber o que fazer quando há o que fazer; estratégia é saber o que fazer quando não há nada a fazer”³⁴.

³⁴ Famoso enxadrista russo Savielly Tartakower (1887-1956) Disponível em <https://www.bonde.com.br/mundo-corporativo/artigos/diferencas-chave-entre-a-atuacao-tatica-e-a-estrategica-389801.html>.

Vale salientar que ambas não acontecem apenas nas práticas, mas também perpassa pelo campo das ideias, ou seja, sua elaboração. Outro ponto que pode ser destacado é a relação de dependência entre estratégia e tática, pois a tática só existe se existir a estratégia.

Ainda é importante destacar que definimos que as **Estratégias** são desenvolvidas pela gestão governamental e vão atingir todas as escolas. São ações de ordem mais ampla que buscam colocar em ação a política educacional definida pelo governo do Estado. As **Táticas** são desenvolvidas no interior das escolas pelos gestores escolares e pelos professores, buscando dar conta dos encaminhamentos da política, inclusive respondendo as estratégias implementadas pela gestão governamental.

5.1 ESTRATÉGIAS PARA O SAEPE

A etimologia da palavra estratégia deriva do grego *strategia* que significa plano, método, manobras ou estratagemas usados para alcançar um objetivo ou resultado específico. A estratégia é o “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 2014, p. 93).

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

A Secretaria de Educação do Estado (SEE) representa o governo estadual que é circunscrito como local de poder. O Estado ocupa um lugar de poder, através dos seus respectivos representantes o(a) governador(a), o(a) Secretário(a) de Educação, o(a) Gerente da GRE, o(a) gestor(a) e o(a) docente.

O Estado, através das políticas públicas (ênfase nas políticas educacionais de avaliação em Pernambuco), impõe as regras, limita e controla as ações, enfim determina o jogo. Como pontua Afonso (2001, p. 22), “as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado [...]”.

Nesse contexto, o Estado postula **estratégias de avaliação** para as unidades escolares a fim de medir o índice de aprendizagem dos estudantes, além de definir metas a serem alcançadas – no caso de Pernambuco, o IDEPE.

A avaliação externa SAEPE enquanto estratégia é um instrumento usado pelo Estado. Sabe-se o lugar de onde ela veio e para qual alvo está direcionada - as escolas. O SAEPE é a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças.

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco traz em seu discurso o objetivo elevar a qualidade da educação oferecida pelo Estado (SAEPE, 2018); ou conforme o site do CAED, o SAEPE foi criado com o objetivo de fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade. Podemos observar que a concepção de qualidade da educação nesses documentos está intimamente vinculada ao aumento dos indicadores de desempenho.

O Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) em sua Cláusula quinta – Do SAEPE, estabelece em 5.1 “o desempenho do(a)s estudantes é medido pelo SAEPE. Portanto, “é muito importante que o(a) diretor(a) escolar mobilize todo corpo docente para utilizar as informações disponíveis no Portal do SAEPE” sobre os resultados do ano anterior “para que sejam realizadas ações necessárias para elevar os padrões de desempenho no SAEPE” (PERNAMBUCO, 2012, p. 575). Destaca a importância de “utilizar diariamente os boletins pedagógicos distribuídos para todas as unidades escolares. Os boletins pedagógicos do SAEPE discutem extensamente o desenvolvimento desejável dos alunos ao final de cada etapa da educação básica em Língua Portuguesa e Matemática (idem, 2012, p. 575).

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

Associando a qualidade educacional e os resultados das avaliações externas,

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

De todo modo, refletimos que essa afirmativa de que o SAEPE garante a educação de qualidade é divulgada tanto pelos documentos e ações do Estado quanto pelos meios midiáticos, mas a realidade nos revela outras nuances. Lembramos que nessa pesquisa entendemos a avaliação padronizada do SAEPE como uma das estratégias da política pernambucana para regular as ações educativas. Dando vazão aos nossos estudos, e entendendo que no movimento do real encontramos

diferentes modos de entender esse fenômeno, buscamos compreender qual o entendimento do(a)s docentes sobre a estratégia avaliação.

Nesse contexto, uma das nossas primeiras preocupações de pesquisa foi buscar apreender o entendimento dos entrevistados sobre o SAEPE e o que esse sistema avalia nas escolas. O(a)s docentes apresentaram percepções bastante diferentes: “avalia os conhecimentos básicos que o estudante do Ensino Médio deve adquirir na sua formação integral” (Tomás); “avaliação para observar o desempenho dos alunos em Matemática e Português através dos descritores” (Cora); “avalia as habilidades básicas que os alunos precisam ter” (Jorge); “é um programa avaliativo” (Conceição); entre outros.

Ainda sobre o entendimento do SAEPE, um participante nos fala “O SAEPE é uma prova diagnóstica que está avaliando o nível de conhecimento dos alunos literalmente” (Raquel). Percebe-se que esse docente faz uma confusão entre a avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo pela GRE, com a avaliação externa realizada pelo Estado no final do ano letivo, através do SAEPE.

O que observamos é que o entendimento sobre as avaliações realizadas via SAEPE pode ser uma reprodução do discurso oficial (dos gestores ou dos documentos) e/ou uma reconfiguração na prática; pois percebe-se uma imbricação estreita sobre o entendimento dos docentes sobre a avaliação externa SAEPE e o que de fato é a avaliação SAEPE como estratégia. Mas, o(a)s docentes avançam e entendem a avaliação de forma ampla, e revelam na sequência que o seu trabalho está sendo colocado em questão.

Salienta-se o caráter de monitoramento ou fiscalização do trabalho realizado pelo(a)s docentes nas EREM. Os registros de fala sugerem um entendimento amplo de que o SAEPE ora está avaliando os estudantes ora está avaliando o(a)s docentes; como se percebe nas falas: “Eu acredito que o SAEPE é extremamente importante e serve para aferir o trabalho docente” (Gregório) (grifo nosso); “Esse exame externo ele objetiva exatamente avaliar o que a gente faz durante todo o ano escolar”(Ariano) (grifo nosso); e “Pra mim, o SAEPE se tornou um elemento de disputa, um elemento que a gente é avaliado de modo geral para gerar competição dentro da própria regional de ensino”(Clarice) (grifo nosso).

Percebe-se uma diferença entre o que é propalado pelo Estado e o entendimento do(a)s docentes sobre o SAEPE. Como nos fala Melo (2015, p. 112), “percebe-se uma diversidade de concepções sobre avaliação e o papel do SAEPE. Tais visões convergiam ou divergiam com o discurso oficial do governo, mas o que interessa destacar é que essa diversidade de concepções pode implicar em formas diferenciadas de prática social”.

De acordo com Mainardes (2006), os professores exercem papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, e nesse sentido o que pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. Em consonância com isto, Ball, Maguire e Braun (2016) expressa a ideia de que as políticas são encenadas, no sentido de que os atores educacionais as interpretam e as materializam de diferentes formas.

A estratégia avaliação pode ser reinterpretada ou sofrer discordância de acordo com o que pensam e/ou acreditam. Outro(a)s docentes se colocam críticos quanto à avaliação externa SAEPE, como expressam: “O SAEPE tá antigo quanto ao modelo de escola EREM que temos hoje. [...] O SAEPE peca na interdimensional, e nos pilares da educação. Só avalia o qualitativo, e é um quali baseado no quanti. O SAEPE foca mais na escola regular. Precisa ser revisitado” (Gregório) (grifo nosso). Outro docente relata que “O SAEPE também avalia o aluno, mas não acredito que seja elemento suficiente para isso” (Clarice). E ainda podemos destacar a fala de outro(a) participante:

“Na minha opinião, a avaliação do SAEPE é uma avaliação que é muito superficial. Porque as questões abordadas nela não expressam um reflexo do que aparece na avaliação do ENEM. (...) Então eu acho uma avaliação que deveria ser repensada, e com ajuste em relação à metodologia ENEM. Ele consegue avaliar a escola no sentido cognitivo médio” (Lygia) (grifo nosso).

Como se pode ver nos trechos acima destacado, há uma adesão do(a)s docentes a essa estratégia, inclusive com indicativos de que ela necessita ser melhorada para acompanhar outra avaliação externa - o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Sendo uma avaliação externa que acontece desde o ano 2000, o SAEPE foi pensado para avaliar as escolas de Ensino Médio (na época existiam apenas escolas regulares). Passou por algumas modificações, como: aplicação anual, número maior de questões que compõem a prova, utilização da Teoria de Resposta ao Item, uso da escala do SAEB, adesão do(a)s discentes e escolas, etc. Ou seja, é uma ação que está em movimento, buscando refinamento, e ainda pode sofrer modificações, pois em dezembro de 2019 até março de 2020 esteve em vigor uma “Consulta Pública” sobre o novo currículo do Ensino Médio³⁵ de Pernambuco (devido à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2018). Tal consulta pode resultar em elementos de reflexão para o SAEPE.

A partir de 2008 com a implantação do Programa de Educação Integral (PEI), as escolas foram subdivididas, além das escolas regulares, o Estado apostou em um novo modelo de escolas para o Ensino Médio: as escolas técnicas, escolas integrais e semi-integrais. Estas

³⁵ Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5428>.

últimas foram categorizadas como Escola de Referência para o Ensino Médio (EREM) e recebem maiores investimentos. Com essa nova realidade, a avaliação não acompanhou algumas mudanças como o novo tipo de escola, o novo perfil de trabalhador, as condições de trabalho, infraestrutura e o novo perfil de estudante que seriam formado(a)s nessas escolas.

Vale ressaltar que as escolas regulares (que recebem menos investimentos) são submetidas à mesma avaliação (SAEPE) que as EREMs (que recebem mais investimentos), logo é esperado que estas escolas sempre alcancem as metas, tenham os melhores resultados, e, conseqüentemente, sejam bonificadas em detrimento das outras. Conforme Santos (2019, p. 141), a Lei deixa subentendido que as escolas regulares ficam fora desse padrão, pois “não são capazes de dar conta do que indica a política, assim como também não serão capazes de desenvolver um trabalho de qualidade. No entanto, dados do IDEPE revelam que escolas regulares também atingem 100% das suas metas”.

No entanto, em 2016 esta preponderância foi quebrada quando uma escola regular (Escola Professor Antônio Pedro de Aguiar) no município de Orobó da GRE Vale do Capibaribe apresentou o melhor resultado no IDEPE quando observamos os resultados obtidos pelas outras escolas dessa gerência.

Quadro 9 - Escolas estaduais com o maior e o menor IDEPE 2015-2018

GRE Vale do Capibaribe		
Ano	Primeira colocada/ Cidade/ IDEPE	Última colocada/ Cidade/ IDEPE
2015	EREM Abílio de Souza Barbosa Orobó/ IDEPE 8,0	Escola Conego Fernando Passos (regular) Passira/ IDEPE 3,9
2016	Escola Professor Antônio Pedro de Aguiar (regular)/ Orobó/ IDEPE 6,8	Escola Teófilo Severino de Arruda (regular) Frei Miguelinho/ IDEPE 4,0
2017	EREM Jarina Maia João Alfredo/ IDEPE 6,9	Escola Seráfico Ricardo (regular) Limoeiro/ IDEPE 3,9
2018	EREM Carlos Soares da Silva Salgadinho/ IDEPE 7,3	Escola Seráfico Ricardo (regular) Limoeiro/ IDEPE 4,3

Fonte: Caed/SEE/PE.

O quadro 9 demonstra as Escolas da GRE Vale do Capibaribe com o maior e menor IDEPE do ano 2015 à 2018, onde se percebe que no ano de 2015 a escola de Referência em Ensino Médio em tempo integral se destacou como a melhor colocada, enquanto uma Escola de Ensino Médio regular a última colocada; no ano de 2016 percebe-se que as Escolas de Ensino Médio regular destacaram-se tanto como a melhor colocada quanto como a pior colocada no ranking; no ano de 2017 uma EREM em tempo integral primeira colocada no ranking enquanto uma Escola de Ensino Médio regular ocupou a última posição. Em 2018 uma EREM em tempo integral é a primeira colocada no ranking e uma Escola de Ensino Médio regular a última posição. Todas essas

escolas estão inseridas no modelo gestão por resultados e na política de responsabilização, na lógica competitiva do alcance das metas e gerencialismo.

Considerando que a avaliação externa SAEPE enquanto estratégia é um instrumento usado pelo Estado, temos que o sistema de avaliação é a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças. A estratégia de avaliação é personificada nas escolas de modo concreto quando a avaliação externa SAEPE torna-se a avaliação interna nas EREM e é utilizada também como a segunda nota do 4º bimestre; conforme determinações do Estado na Instrução Normativa³⁶ 04/2014 que dispõe:

A 2ª nota do 4º bimestre dos(as) estudantes do 3º ano do Ensino Médio, Ensino Médio Integral, Ensino Médio Semi-integral e 4º ano do Normal em nível Médio será obtida a partir de avaliação individual proposta pelo professor, somando-se a esta pontuação relativa ao desempenho do(a) estudante na avaliação externa. O percentual de acertos na avaliação externa será transformado em pontos que serão acrescidos à 2ª nota do 4º bimestre, conforme a correlação abaixo:

I – acertos de 0% a 25%, não obterão pontos a serem somados à 2ª nota individual; II - acertos de 26% a 50%, obterão 0,5 ponto a ser somado à 2ª nota individual; III - acertos de 51% a 75%, obterão 1,0 ponto a ser somado à 2ª nota individual; IV - acertos acima de 75%, obterão 2,0 pontos a serem somados à 2ª nota individual.

Para obtenção da média aritmética do(a) estudante do 3º ano do Ensino Médio, Ensino Médio Integral, Ensino Médio Semi-integral e 4º ano do Normal em nível Médio nos Componentes Curriculares Língua Portuguesa e Matemática, serão somadas a 1ª nota e 2ª nota, esta última obtida, devendo o resultado ser dividido por 2 (dois), gerando a média do 4º bimestre (PERNAMBUCO, 2014).

Os docentes não falam sobre essa normativa, mas expõem que é uma prática adotada pelas escolas para o 4º bimestre: “E uma das ações também é que na prova do 4º bimestre de Português e Matemática é o resultado do SAEPE eles não fazem outra avaliação, a avaliação se dá pelo SAEPE” (Lygia) (grifo nosso); e outro diz “Eles não fazem prova na quarta unidade; a prova da 4 unidade é o resultado do SAEPE [...]” (Gregório) (grifo nosso).

Além dos docentes exporem essa estratégia nas entrevistas, nas observações na semana em que foi aplicada a prova SAEPE, algumas escolas elaboraram um esquema para pontuação (imagem 9), conforme orientação da GRE e da Secretária de Educação do Estado.

³⁶ Trata-se de um documento de organização e ordenamento administrativo interno destinado a estabelecer diretrizes, normatizar métodos e procedimentos, bem como regulamentar matéria específica anteriormente disciplinada a fim de orientar os dirigentes e servidores no desempenho de suas atribuições. Disponível em <http://www.tse.jus.br/legislacao-tse/>.

Imagem 9 – Nota para prova da 4 unidade (SAEPE)

NOTA DA PROVA DO SAEPE DE ACORDO COM A PONTUAÇÃO EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

QUANTITATIVO DE ACERTOS POR DISCIPLINA	NOTA
1 a 4 acertos	2,0
5 a 8 acertos	4,0
9 a 12 acertos	6,0
13 a 16	8,0
17 a 26	10,0

Fonte: O Autor (2020).

Portanto, a Escola de Referência Jarina Maia critica esse modelo da Instrução Normativa 04/2014, pois não consideram democrático, por exemplo, um estudante que acerta 1 (uma) questão obter a mesma nota que um estudante que acerta 4 (quatro) questões. Desse modo eles reelaboram esse modelo do Estado, utilizando o seguinte cálculo:

$$\frac{10}{52} \times \text{número de acertos}$$

Na fórmula, 10 (numerador que representa a nota 10,0), dividida por 52 (denominador que representa o total de questões de Matemática e Português) e multiplica-se pelo número de questões acertadas, obtendo-se, assim, a nota para a 4ª unidade.

Após a realização da prova, em todas as escolas entra em prática a resolução das questões e correção das provas do SAEPE pelos docentes de Português e Matemática das turmas avaliadas, nas escolas que apresentam turmas numerosas outros docentes dessas disciplinas, e também a gestão podem auxiliar nessa correção, conforme relatam os docentes Jorge, Clarice, Cecília e Conceição.

Posteriormente, ocorre a socialização dos resultados com os estudantes, podendo ser na aula ou no aulão, fazendo a resolução das questões e dos acertos e erros, e comentando questão por questão segundo os docentes Clarice, Jorge e Cecília. Outra docente relata:

“Depois que passa a prova os professores se reúnem para comentar as questões e resolução e na outra semana em sala de aula nós fazemos uma avaliação com os alunos em acertos e erros. Os alunos cobram da gente para saber onde errou e acertou” (Conceição).

Um docente comenta sobre a permanência da prova nas escolas: “A prova é feita em apenas um turno e os alunos dispensados. Os aplicadores recolhem o gabarito e a prova fica na escola. Dá uma olhada e analisa a prova com os alunos vendo erros e acertos [...]” (Cora); e outro docente comenta sobre ser uma ação do governo do Estado, como nos fala: “Após a

prova do SAEPE em 2017 teve a diferença do governo para o Ensino Médio que comprou as provas. As provas não mais voltam para a Secretaria de Educação [...]” (Gregório). Com a compra e permanência da prova SAEPE do 3º ano do Ensino Médio na escola dá oportunidade do(a)s docentes terem acesso as questões e resolvê-las. Assim, podendo questioná-las caso apresentassem erros no enunciado, problemas de visualização de gráficos e imagens, problemas no gabarito, etc., como no excerto a seguir:

“Inclusive o professor de Português e eu conseguimos anular duas questões da prova do SAEPE. Como o gabarito oficial saiu, fizemos essa nossa correção que acontece depois da prova. Quando o gabarito saiu duas questões estavam diferentes das que eu havia marcado na prova, mas não ficamos calados. Procurei a GRE que entrou em contato com a Secretaria; e a gente teve a devolutiva com dois dias. A princípio eles fizeram correção de gabarito na questão, mas que não era justo com quem tinha marcado. Aí depois eles anularam as duas questões da prova; foi anulada mediante essa solicitação da escola. Também não sei se outras escolas fizeram, mas a nível de GRE partiu da nossa escola de questionar essas duas questões do SAEPE” (Gregório) (grifo nosso).

Com as provas em mãos, os docentes podem interferir na estratégia avaliação. Os docentes orientam os alunos marcarem apenas uma questão ou escrever qual a letra marcou no gabarito (pois os aplicadores levam os gabaritos) e, assim, facilitar a correção das provas. A GRE solicita que se faça um levantamento prévio de acertos e erros e esses dados são passados à gestão da escola, que encaminha a GRE, como foi possível perceber nas escolas e como relata um docente:

“[...] A escola recebe o gabarito no outro dia após a prova; e os professores de Português e Matemática corrigem as provas; os resultados ficam arquivados na escola (gestão toma conhecimento e envia pra GRE). Acontece também correção das questões da prova e comentários mostrando os erros e acertos” (Tomás).

Outra estratégia do Estado vinculada à avaliação é a **divulgação**: tanto sobre a data da realização da prova quanto dos resultados da avaliação SAEPE e do índice IDEPE. Essa estratégia foi uma das curiosidades da pesquisa, de modo que buscamos compreender o que o(a)s docentes sabem sobre essas estratégias de divulgação/publicação e como acontece nas escolas, tendo implicações através da mídia que reforça o discurso do Estado: “Pernambuco: o melhor ensino do País” (imagens 10 e 11).

Imagem 10 – Notícia Diário de Pernambuco



Fonte: Diário de Pernambuco.

Imagem 11 – Dados do INEP Pernambuco



Fonte: Site INEP.

A primeira divulgação é a data da prova, e para isso foram disponibilizados cartazes (imagem 12) para serem fixados nas paredes das escolas, em local de fácil visualização por todo(a)s, inclusive o(a)s discentes (geralmente nos corredores das escolas).

Imagem 12 – Cartaz anúncio SAEPE



Fonte: O Autor (2020).

Extraordinariamente no ano de 2019, a prova do SAEPE seria realizada no dia 27 de novembro, no entanto, não aconteceu devido essa data ter sido definida como o Dia Nacional de Mobilização em Defesa do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)³⁷. A prova foi transferida através do Ofício Circular nº14/2019, para o dia 28/11 (imagem 13).

Imagem 13 – Nova data SAEPE



Fonte: Site da Secretaria de Educação de Pernambuco.

Vinculada à estratégia divulgação foi realizada uma contagem regressiva no site da Secretaria de Educação, como podemos observar na imagem 14.

Imagem 14 – Contagem regressiva das avaliações externas no site da SEE



Fonte: Site da Secretaria de Educação de Pernambuco.

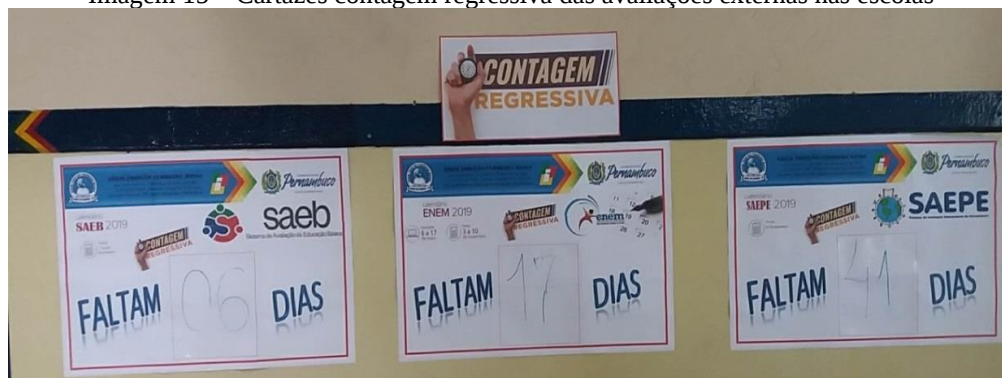
No site da Secretária de Educação, foram divulgadas algumas reportagens intituladas “SAEPE encerra maratona de avaliações externas da Rede Estadual³⁸”. Apesar de já terem realizadas as provas SAEB e ENEM, a rotina de estudos para as avaliações externas para os estudantes da Rede Estadual só seria concluída com a realização do SAEPE.

³⁷ Para mais informações <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/40-noticias/4948-2019-11-25-14-25-16>.

³⁸ Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=5370>

Essa contagem regressiva também foi realizada nas escolas, mediante a fixação de cartazes nas paredes em área externa e de comum visualização a todo(a)s estudantes, realizando a contagem regressiva (imagem 15) para as avaliações externas SAEB, ENEM e SAEPE (respectivamente nessa ordem cronológica de acontecimentos). Todos os dias esses números eram atualizados, sendo feita a contagem em ordem decrescente.

Imagem 15 – Cartazes contagem regressiva das avaliações externas nas escolas



Fonte: O Autor (2020).

Essa estratégia de divulgação acontecia em todas as escolas. Mas, também foi possível observar que a divulgação não se restringe aos cartazes nas paredes, pois durante as aulas de Matemática e Português, assim como nos aulões e nos simulados, o(a)s docentes alertavam: “O SAEB e o SAEPE tá chegando! O ENEM tá chegando!” O(a)s gestores também passavam nas salas para dialogar com o(a)s estudantes da importância sobre a avaliação SAEPE, buscando convencer os estudantes a participar desse momento para os bons resultados da escola, o engajamento do(a)s estudantes e do(a)s docentes em prol da avaliação.

A participação da(o) gestora/ gestor nesse processo é relatado pelos docentes: “Existe uma preocupação por parte da gestão, incentivo, disponibiliza xerox, a gestora passa constantemente nas salas de aula conversando e incentivando sobre a importância dos descritores do ENEM e SAEPE” (Tomás); “Sem sombra de dúvida, a diretora da escola toma a frente, senta e conversa, entrega atividade pra gente. Ele propõe como trabalhar com os alunos. Ela passa na sala conversando sobre a importância do SAEPE” (Raquel).

Podemos perceber que a estratégia divulgação é bastante presente na realidade das escolas, sendo adotada por todas dessa pesquisa, não existindo determinações quanto a forma de ser realizada. Essa estratégia torna-se uma prática também das escolas, estratégia reforçada pela gestão escolar que ocupa nesse momento o lugar de poder representando o Estado. Pode-se perceber no relato de um participante “Tem também a questão de utilizar um carro de som

passando pela cidade incentivando os alunos e a comunidade, e até no dia da prova” (Gregório).

Essa estratégia se ancora no Termo de Compromisso e Responsabilidade assinado pelo diretor(a) e diretor(a) adjunto(a), tendo em sua cláusula primeira o “objetivo de pactuar ações de melhoria na qualidade do ensino com a Equipe da Direção da Unidade Escolar e por finalidade garantir os meios para a efetivação da Proposta Pedagógica com foco na aprendizagem do estudante, através do desenvolvimento integral do currículo” (PERNAMBUCO, 2012, p. 573). Segundo Silva (2019), os gestores escolares assinam anualmente o Termo de Compromisso, que tem como principal objeto “a pactuação de metas relacionadas à promoção da melhoria dos indicadores educacionais, inclusive dos resultados do SAEPE, observados a partir do IDEPE” (2019, p. 62).

Ainda segundo o autor, esse termo é “um instrumento de monitoramento da gestão escolar e passa a guiar o funcionamento das instituições, intervindo nos processos administrativos e pedagógicos, podendo reverberar, dentre outras áreas, na organização curricular das disciplinas avaliadas” (SILVA, 2019, p. 62).

Existe um monitoramento do processo de ensino e aprendizagem pela Secretaria de Educação do Estado, uma forma de controle sobre as escolas em que “é cobrado o cumprimento das metas através do termo de compromisso assinado pelos gestores” (BATISTA, 2019, p. 62).

Nesse sentido, destaca-se a divulgação interna nas escolas, e o papel da gestão tendo como objetivo convencer os/as docentes e estudantes da importância do SAEPE e atrair os estudantes para realizar a prova. Também regulam as ações, porque não deixam a comunidade esquecer o dia de cada uma das avaliações (pedem a colaboração dos pais e familiares); como meio de garantir o que preconiza o Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) na Cláusula sétima que aborda a Participação na Avaliação – “7.2 Compete à equipe da Direção da Unidade Escolar adotar as iniciativas necessárias para assegurar a participação nas provas do SAEPE de todos os(as) estudantes matriculados nas séries avaliadas. Um índice baixo de participação dos(as) estudantes do SAEPE prejudica a escola” (PERNAMBUCO, 2012, p. 575) (grifo nosso); e em “7.3 Consideram-se percentuais mínimos de participação no SAEPE, [...], na 3 série do Ensino Médio, 70%” (idem, 2012, p. 575).

Tal preocupação é relatada por um docente:

“E o dia da prova já sabe desde o início do ano. Assim que a Secretaria de Educação libera a data da avaliação eles já ficam sabendo, já sabe que não vão poder faltar porque a presença é fundamental. Eles têm pela escola

sentimento de pertencimento, eles querem que a escola que eles estudam tenha um bom resultado” (Gregório) (grifo nosso).

Esse contexto também é exposto nos estudos de Silva (2016, p. 94), que menciona o fato das escolas utilizarem de estratégias “para aproximar os pais da escola e o monitoramento dos alunos de forma a garantir a frequência e a não evasão do aluno [...] são tratadas com muito empenho pelos gestores, pois é retratado que a ausência do aluno pode comprometer inclusive a continuidade dos trabalhos da instituição escolar (fechamento da escola)”.

Outra forma de convencimento para os estudantes é o Programa Avança Mais Pernambuco (imagem 16) (no formato WebTv) criado pela Secretaria de Educação (SEE) desde 2006, disponível por meio do site Avança Mais PE. Para acessar o portal não precisa fazer o login no site <http://www.avancamaispe.educacao.pe.gov.br/moodle/>.

Imagem 16 – Logo do Avança Mais PE



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco.

Segundo o site, o programa consiste em vídeos disponibilizados mensalmente, apresentando práticas e vivências das escolas e relatos de aluno(a)s e ex-aluno(a)s da Rede abordando temas educacionais, artísticos e culturais. Esse espaço tem o objetivo de oferecer mais estímulo e fazer com que os estudantes sejam inspirados por exemplos próximos; e que a concretização dos seus sonhos só depende dos estudos. O programa, é uma estratégia do Estado, disponibiliza vídeos que compartilham as experiências pedagógicas da rede com a finalidade de estimular os estudantes para conclusão dos estudos, em três quadros:

- a) “*Eu consegui!*”: depoimentos de estudantes que conseguiram realizar seus sonhos e atingir seus objetivos, como aprovações em universidades e/ou outras seleções;
- b) *Inovação*: aborda os projetos e experiências pedagógicas no cotidiano da educação com qualidade nas escolas;
- c) *Da Escola Para o Mundo*: apresenta o trabalho de pessoas que já saíram da sala de aula e estão no cenário cultural pernambucano, como Lia de Itamaracá (Patrimônio Vivo de

“[...] a obrigatoriedade de painel de gestão nas escolas de Pernambuco. O painel tem os dados da filosofia da escola, as premissas que a escola tem e, principalmente, uma análise dos dados nos últimos anos e, inclusive, com a projeção das metas [...] na entrada da escola os estudantes eles conhecem o estado que a escola tem e as próximas projeções” (Gregório).

Caso essa divulgação não seja realizada, a Lei nº 14.602/ 2012 aborda em seu artigo 3º que “Os dirigentes dos estabelecimentos de ensino que descumprirem a obrigação imposta nesta Lei ficarão sujeitos às sanções disciplinares cabíveis” (PERNAMBUCO, 2012) (grifo nosso), não definindo quais seriam essas sanções disciplinares.

Conforme Brooke e Cunha (2011, p. 36), “a lógica do sistema federal de avaliação no Brasil é de dar ampla divulgação aos resultados dos testes”, através do apelo midiático, procurando desresponsabilizar o Estado de seu papel fundamental e envolver a população na discussão da qualidade da educação. Isso também acontece na política pernambucana.

A estratégia de divulgação serve como forma de legitimação da ação do Estado (AFONSO, 2001). Sobre esse aspecto, Afonso (2014) nos fala que é realizada a prestação de contas à sociedade e ao mercado através da divulgação pública de *rankings* que comparam resultados escolares dos alunos e, através deles, fazem a seriação das respectivas escolas. Nesse contexto, Oliveira (2019) afirma que essa noção de *accountability* é relacionada à transparência e à prestação de contas à sociedade.

E como é realizada essa divulgação? De acordo com Luckesi (2011), nos outdoors, nas ruas, e as propagandas, nos mais variados meios de comunicação.

Além do exposto por Luckesi (2001), a escola se utiliza o momento do desfile de 7 de setembro (realizado no centro da cidade e conta com a presença de toda a população, políticos (prefeitos e vereadores), entre outros. Como é apontado por um participante: “[...] no desfile teve um pelotão que divulgou as notas, é importante divulgar a relevância que as notas têm” (Raquel).

Enquanto a escola realiza a divulgação a sua maneira, a divulgação realizada pelo Estado acontece por meio impresso para as escolas (revistas do SAEPE), para toda a população por meio online (nas páginas online do CAED e da Secretaria de Educação) e meios midiáticos (jornais e tv).

As revistas do SAEPE existem na versão impressa e online, são: Revista do Sistema de Avaliação (para rede estadual e redes municipais), Revista da gestão escolar, Revista do professor de Matemática, Revista do professor de Português, Revista Pedagógica tanto para Matemática quanto para Português. Segundo a revista do SAEPE (2015), no capítulo 6 intitulado “Que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para desenvolver determinadas

habilidades?” Oferece propostas para abordagem em sala de aula (de algumas habilidades verificadas pelas avaliações externas em larga escala).

Vale destacar que, embora haja previsão, em lei estadual, de publicidade sobre a avaliação e divulgação dos resultados, o(a)s docentes afirmaram não terem conhecimento dessa legislação: “Nunca ouvi falar” (Raquel), “Não conheço” (Cecília, Jorge, Lygia e Cora), “Não” (Ariano, Clarice e Conceição), “Não conheço a lei, mas conheço a publicidade” (Tomás), “De nome não. Não conhecia por nome, mas já sabia da existência” (Gregório). Percebemos uma prevalência do não conhecimento da lei, e mesmo não tendo conhecimento os docentes executavam intuitivamente a estratégia de divulgação em situações diversas no âmbito intraescolar e extraescolar. Percebe-se também que os resultados foram postados nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) das escolas.

Os resultados das avaliações em larga escala (como o SAEPE),

devem ser analisados, estudados e discutidos na escola, nas gerências regionais e na secretaria de educação para que seja possível acontecerem mudanças significativas na melhoria da educação, pois elas (avaliações) foram criadas como ferramentas importantes de informações para obtenção de um diagnóstico sobre a qualidade da educação ofertada, a fim de que sejam realizadas intervenções no processo de ensino, implementação de políticas educacionais e orientações para gestão pedagógica, tudo conforme as necessidades apresentadas pelo(a)s aluno(a)s nas escolas (BATISTA, 2019, p. 8).

O(a)s docentes estabelecem uma classificação no tocante à divulgação em dois pontos: positivos e negativos. No tocante, aos pontos positivos, podemos destacar os seguintes trechos de entrevistas: “[...] o lado bom é a motivação e a recompensa” (Jorge) (grifo nosso); “No caso do lado positivo são assim são dados né, que nos ofertam a correr atrás das nossas metas, dos nossos ideais [...]” (Lygia) (grifo nosso). Além disso, outro(a)s docentes expõem

“Eu acho positivo uma vez que tanto a escola como também os alunos, acompanharem notas de anos anteriores e a meta que se deseja ser alcançada no ano vigente. A escola e alunos de modo geral também se disponibilizam e se esforçam para que esse desempenho possa vir a aumentar cada vez mais” (Conceição) (grifo nosso)

“Sobre publicidade acho positivo que a sociedade tenha acesso a esses dados e veja o trabalho desenvolvido pela escola em manter esses índices. Você pode ver que os nossos resultados do SAEB e SAEPE são bem próximos” (Cora) (grifo nosso).

Como se pode ver, os professores apresentam uma compreensão de prestação de contas nesses trechos de fala. A divulgação (de resultados) é importante para que a sociedade tenha acesso aos dados. Mas, também tem um caráter regulador das práticas pedagógicas: “a

gente pode se situar”; assim como a aparece nas falas que remetem à possibilidade de comparação – entre um ano e outro; entre o SAEPE e o SAEB.

A realidade da divulgação, alcance de metas, resultados, bonificação, a melhor ou pior escola, os melhores ou piores resultados, entre outros temas passam a fazer parte da sociedade, e isso tem implicações no modo de ser, pensar e agir das escolas. A interpretação da sociedade sobre os resultados positivos e/ou negativos da avaliação e do índice causam implicações diretas nas escolas, como nos relatam alguns docentes:

“[...] os alunos procuram muito a escola pra se matricular porque sabem desses resultados. Nesse ano, por exemplo, tivemos que ofertar 1 (uma) turma a mais no auditório. As turmas variam de 40 a 45 alunos. Vejo como um impacto positivo, pois a escola é bem conceituada na sociedade. Próximo ano já não temos mais vaga. Os alunos têm que procurar em outra cidade. A escola tenta se organizar para receber o máximo de alunos. Nesse ano, como você pode ver, tivemos que aumentar uma turma, que adaptamos o auditório para ser sala de aula. E os alunos que procuram fora é o mínimo 1 ou 2” (Cora) (grifo nosso).

Percebe-se que não apenas a sociedade em geral, mas os próprios docentes acreditam que o fato da escola alcançar os índices a torna uma escola de qualidade. Além dos depoimentos anteriores, destacamos também o seguinte:

“Impacto da perspectiva de mudança, de melhoria da ansiedade da gente, vivemos de acreditar e esperança. Impacto positivo, positivo, positivo. Recebemos a Globo e jornais locais, nos sentimos no auge, felizes e querendo que os resultados se perpetuassem. Mas vêm as diversidades e problemas do dia a dia. O ranqueamento exalta e humilha, falo de um modo geral, não específico” (Ariano) (grifo nosso).

Estar na mídia é muito positivo, ao ponto de o entrevistado repetir a palavra três vezes. O reconhecimento revela claramente que a prestação de contas é algo presente no cotidiano das escolas. Mas, o trecho de fala também revela uma preocupação com o ranqueamento, mesmo que apareça em segundo plano.

Existe um esforço do Estado de Pernambuco para divulgar e dar publicidade, segundo Nascimento (2019, p. 170) “ao fazer uso dos meios de comunicação e das novas tecnologias, como estratégias de difundir na sociedade a visão positiva dessas políticas governamentais”.

Essa estratégia de divulgação “diz respeito ao uso dos resultados das avaliações como um elemento de propaganda política” (BROOKE e CUNHA, 2011, p. 39).

De acordo com Carneiro (2012, p. 22)

A mídia brasileira sempre deu especial destaque a notícias ligadas ao vestibular. Em tempos recentes, os investimentos das grandes redes privadas de ensino para

anunciar os nomes e fotos dos alunos bem posicionados nos seus vestibulares são volumosos e agressivos sob o ponto de vista de marketing empresarial. Há também uma razão cultural por trás dessa festa publicitária.

De modo análogo, percebemos isso cada vez mais presente e forte nas Escolas de Referência de Ensino Médio no estado de Pernambuco, que colocam faixas na frente das escolas com a lista dos alunos aprovados em vestibulares diversos, divulgação de fotos dos alunos, as respectivas colocações e os cursos nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*). Faixas também são colocadas quando são divulgados os resultados das avaliações externas SAEPE e SAEB e resultados do IDEPE e IDEB. Isso provoca no imaginário dos cidadãos e cidades que aquela escola apresenta os melhores resultados, logo é a escola que meu/minha filho(a) irá estudar. E qual a frustração quando não consegue uma vaga para aquele(a) jovem, pois a escola não comporta um número maior de alunos(as)? Fica essa reflexão!

Conforme Carneiro (2012, p. 27), “o ensino médio transformou-se no **ensino mídia** não pelo reconhecimento de sua importância, mas pelos seus descaminhos e pelas suas deformações” (grifo do autor). A escola vive sob o prisma dos holofotes dos resultados das avaliações externas PISA, ENEM, SAEB e SAEPE. Aqui deixo uma provocação: por que os resultados negativos não são publicados? Por que umas escolas são premiadas e outras deixadas de lado?

As escolas vendem uma pseudo qualidade da educação, pois as avaliações externas e dos resultados divulgados baseiam-se apenas em números (resultado das provas mais o fluxo), não levam em consideração questões socioeconômicas onde a escola está inserida e o público que nela estuda, infraestrutura, formação dos docentes, entre outros.

A recepção e apropriação dos resultados das avaliações externas, em especial o SAEPE, servem para reorientação do trabalho pedagógico, devendo ser uma mediação do processo de ensino e aprendizagem. Porém, “o que existe na prática são cobranças e exigências para cumprimento de metas estabelecidas para cada escola. Assim, a avaliação é associada equivocadamente a qualidade em que visa à melhoria do ensino para bons resultados na aprendizagem” (BATISTA, 2019, p. 62).

No que tange aos pontos negativos, o(a)s docentes argumentam:

“[...] a questão muitas vezes de uma cobrança exacerbada. E que muitas vezes é deturpada por parte da população que desconhece muitas vezes do sistema educacional, da essência do sistema educacional. E quando eu falo isso é da sociedade, da comunidade escolar que muitas vezes os alunos não conhecem de fato [...] muitas vezes cobram mais os seus direitos e esquecem os seus deveres. O lado negativo é que as pessoas não conhecem de fato a base do sistema educacional, costuma cobrar e não fazem a sua parte no processo do sistema educacional” (Lygia).

“É a confirmação da disputa entre as escolas. Mostrar que a escola está atingindo o que o governo do Estado quer: resultados!” (Clarice) (grifo nosso).

Essa comparação de resultados entre escolas, e se houve ou não crescimento em relação à meta proposta (IDEPE), cria de modo explícito ou implícito competição entre os docentes. Essa realidade em nível nacional é exposta por Freitas (2012, p. 390), quando conclui que “a colocação dos profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas levaria à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes”. Em nível estadual, algumas pesquisas como as de Melo (2015), Santos (2016), Souza (2019), Nascimento (2019) e Santos (2019) apontam essa realidade da competição presente nas escolas estaduais.

Com a divulgação dos resultados entra em cena o Estado, dependendo do resultado podemos fazer uma alusão ao jogo de xadrez no qual algumas peças do jogo devem ser movimentadas ou como no jogo de futebol muda-se a posição de alguns jogadores/jogadoras ou até mesmo a substituição. Podemos perceber essas mudanças em algumas situações: mudar/trocar os/as docentes de turmas, ou caso o/a docente não apresente alinhamento na sua prática pedagógica com o discurso da SEE, da GRE, da gestão da escola são “devolvido(a)s” à GRE, podendo ser relocado(a)s ou demitido(a)s.

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 364), “o trabalho não oferece mais um quadro estável, uma carreira previsível, um conjunto de relações pessoais sólido”.

Ainda referente à divulgação dos resultados do SAEPE, segundo os docentes existem o aspecto positivo: “[...] com os bons resultados nessa prova externa a gestão brilha, como a gestão brilha, a escola também vai brilhar, e se a gestão brilha faz os professores brilharem também” (Olavo) (grifo nosso); e o aspecto negativo: “Vejo numa influência negativa porque é excessiva, muita pressão. Pressão em alunos e professores. Da GRE para escola, da escola para professor, e do professor para aluno” (Clarice) (grifo nosso). Conforme as verbalizações dos docentes existem uma dualidade entre os aspectos positivo e negativo.

Percebe-se nesse excerto a pressão estabelecida no âmbito escolar (imagem 18), durante todo o ano letivo, tendo como alvo a estratégia avaliação (o SAEPE) e, desse modo, prejudicando o currículo de ensino que fica em segundo plano.

Imagem 18 – Pressão



Fonte: O Autor (2020).

Um efeito dominó⁴¹ é estabelecido a partir do momento que existe uma cobrança generalizada: a GRE pressiona a escola, a escola pressiona o professor, e este pressiona o aluno. Ou seja, constata-se que a divulgação excessiva gera pressão.

“Planejamento para trabalhar com o SAEPE, mas me sentia livre para trabalhar com minha disciplina, e da metade do ano para cá me sentia pressionada a trabalhar com o SAEPE” (Clarice) (grifo nosso).

Após a realização da estratégia de divulgação, o Estado coloca em prática a **estratégia de bonificação/premiação** denominada de Bônus de Desempenho Educacional (BDE) criada pelo governo (através da lei de nº 13.486/2008) para premiar as escolas que alcançaram os resultados do IDEPE (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014; MELO, 2015; FURTADO, 2016).

O Termo de Compromisso e Responsabilidade em sua Cláusula sexta – Do Bônus de Desempenho Educacional - BDE, estabelece em 6.1 “todos os servidores nas unidades escolares que alcançarem as metas de qualidade do ensino no ano vigente, superior a 50% do esforço da escola, de acordo com a cláusula quarta (Das Metas Pactuadas), farão jus ao Bônus de Desempenho Educacional -BDE, integral ou proporcional, conforme procedimentos estabelecidos por lei e regulamentados por Decreto” (PERNAMBUCO, 2012, p. 575).

Sendo o SAEPE uma avaliação de larga escala, a preocupação maior do poder público é com os dados estatísticos e, que as escolas alcancem as metas, foi criada a política de

41 O **efeito dominó**, **efeito em cascata** ou **efeito em cadeia** sugere a ideia de um efeito ser a causa de outro efeito, gerando uma série de acontecimentos semelhantes de média, longa ou infinita duração. Um círculo vicioso consiste na repetição sistemática de uma série de acontecimentos que dão origem a outra sequência semelhante, gerando um efeito sem fim.

remuneração por desempenho para os profissionais, o que estimula a concorrência entre as escolas. Buscamos destacar o entendimento dos docentes sobre essa estratégia:

“O BDE essa premiação eu acho boa, estimula toda escola a atingir uma determinada meta. Mas os valores deveriam ser 100% do piso salarial como antigamente” (Tomás).

“BDE é importante, sem hipocrisia a recompensa financeira também. O bônus já motivou muito o trabalho do professor no início, mas hoje por representar valores simbólicos, não é a mesma motivação. O BDE é vendido como 14º salário, que nós sabemos que não tem, é até engraçado. E qualquer valor que a gente recebe, tem que descontar no imposto de renda. Mas prefiro que esse dinheiro fosse o salário” (Jorge).

Percebe-se nas falas que a bonificação já não é igual ao que era antes, sendo considerada o 14º salário (100% do salário) (MELO, 2015), visto como elemento motivador do trabalho docente em prol do SAEPE. Mas, atualmente, os docentes perderam o “encanto” por essa premiação, considerada apenas um valor simbólico.

Percebe-se também a intensificação do trabalho docente visando atingir metas para conseguir receber um dinheiro extra, ou seja, o recebimento dessa bonificação é condicionado ao alcance do IDEPE e depende exclusivamente do(a)s aluno(a)s, mas um docente questiona essa situação, apontando que:

“o professor merece muito mais do que ele. Eu acho que é um prêmio e ele não chega nem perto, nem 1% do muito que a gente faz. Só lamento quem não ganha e trabalha do mesmo jeito. Ele exclui. [...] Tem que ser feito um estudo, reelaborar pra dar a todas as escolas. O professor faz muito, faz demais. Tem que rever a forma de premiar a todos que participam do SAEPE. Porque se me afastar perco dinheiro (a gratificação). Não posso me qualificar, o estado não dá condições para isso” (Ariano).

Uma docente reconhece que a estratégia bonificação como um mecanismo de regulação do Estado para os docentes aderirem a avaliação externa SAEPE, como é possível identificar nessa fala: “Dinheiro é bom, eu gosto não vou mentir. Mas virou uma estratégia do Estado, vamos dar um dinheiro como uma recompensa para o professor alcançar o resultado” (Clarice) (grifo nosso).

Conforme Nascimento (2015), a aplicação do pagamento do bônus por mérito aos professores tende a regular e responsabilizar o trabalho docente e não se caracteriza numa alternativa para melhorar a educação.

Revelando nuances da bonificação no âmbito educacional, Santos (2016) explica que

falta transparência em relação às políticas que são implantadas no Estado, uma vez que nenhum dos envolvidos no processo educacional sabe quais metas precisam ser alcançadas e essas também não são especificadas no termo de compromisso, tão pouco sabem quais os cálculos que geram os resultados do IDEPE e do BDE, o que gera grande ansiedade e insatisfação a cada ano na espera do resultado do bônus. Nem mesmo encontramos documentos que orientem essas políticas, documentos que deveriam ser disponibilizados publicamente para toda a sociedade (SANTOS, 2016, p. 155).

Sobre essa política de bonificação, algumas consequências são mencionadas, por exemplo, “o rankingamento, a competitividade entre as escolas as quais receberão o bônus, além da segregação, pois em um mesmo sistema de ensino haverá as escolas que serão conhecidas pelo seu desempenho” (MELO, 2015, p. 64). Somado a essas questões, Santos (2019, p. 221) expõe que “os desafios se revelam em exigências para alcance de metas, ascensão ao ranking, busca de reconhecimento, competitividade, todos elementos frutos da adoção de uma política de bonificação e premiação”.

Essa estratégia bonificação é incorporada nas práticas dos docentes juntamente com os discentes, segundo o docente “[...] todo mês a gente realiza um simulado e sai o resultado mensal tanto em Português quanto de Matemática e os melhores alunos eles são premiados com chocolate. A melhor turma, o melhor desenvolvimento é premiado com chocolate e o melhor aluno por turma é premiado com chocolate” (Lygia) (grifo nosso).

Interessante a questão acima destacada, porque a premiação passa a ser tão relevante que vai sendo aproveitada de outras formas na escola, assim incentivos também são apresentados aos estudantes.

A próxima estratégia que vamos debater é a de **formação**, dirigida tanto para gestores quanto para professores, conforme o artigo 62 da LDB (9394/96). Observamos que as formações continuadas ofertadas pela GRE se tornaram lugar privilegiado de investigar, analisar, estudar, colocar em prática mecanismos, estratégias, táticas, ações com fins para a avaliação externa. As formações são voltadas especialmente para um maior conhecimento da política de avaliação, momentos em que abordam resultados, metas a serem alcançadas, etc.

Além disso, também são focos de formação a matriz de referência e os descritores, pois é importante que os professores tenham pleno conhecimento desse tema. Aí a formação pode envolver: socialização de questões específicas para cada descritor; elaboração de questões tendo por base a matriz de referência do SAEPE; dentre outros elementos que servem para fortalecer o conhecimento do professor sobre o assunto e servem também para

convencer o professor que essa é uma boa estratégia de trabalho. Batista (2019, p. 41) nos ajuda a entender:

Além da avaliação externa, a Secretaria de Educação de Pernambuco desenvolve diversas ações tendo em vista elevar a qualidade educacional da Rede. A partir dos resultados do SAEPE, muitas intervenções pedagógicas são implementadas e as que mais se destacam são: educação integral, ações com foco nos anos iniciais para incrementar o processo de ensino e aprendizagem no sentido de oferecer suporte pedagógico, fortalecimento das aprendizagens para as escolas que apresentam IDEPE abaixo do esperado; **formação na escola e formação em polos**; Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF) e atividades desenvolvidas pela unidade de educação (projetos).

A GRE Vale do Capibaribe realiza a estratégia de formação continuada para todos os/as docentes:

- **Formação em polo:** realizada na sede da gerência ou na EREM Severino Farias na cidade de Surubim (para contemplar as escolas mais distantes);
- **Formação no chão da escola:** realizada na sede de cada escola.

No calendário enviado pela Secretária de Educação, já são definidas datas para “formação continuada em serviço” que é ofertada pelas escolas.

A Secretaria Estadual de Educação criou um planejamento com diversas ações, entre elas: as formações continuadas para os docentes de Matemática e Português, e a realização de aulões com os descritores do SAEPE para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio;

além de realizar encontro nas escolas para análise do material e dos resultados, propondo às escolas a vivência de projetos de intervenção pedagógica com o objetivo de melhorar os resultados dos estudantes, oferecendo curso de qualificação para os servidores, entre outras ações que podem contribuir para o avanço da educação de Pernambuco. Após o diagnóstico do sistema de ensino, as escolas são priorizadas para que tenham um melhor acompanhamento pedagógico (BATISTA, 2019, p. 40-41).

Essas formações continuadas são realizadas por docentes denominados formadores, e podem ocorrer tanto como formação em Polo quanto na própria escola. Segundo expõem os docentes: “a SSE disponibiliza o dinheiro para formação juntamente com a GRE com os professores de Português e Matemática” (Cecília); “Formação na GRE o dia todo, o que é trabalhado lá nos envia” (Clarice); “A GRE faz encontros bimestrais aos professores de Português e Matemática, reunião, manda material impresso e e-mail, manda os slides, formação continuada, visita nas escolas, aulões com os formadores” (Ariano); “Existem formações na GRE periodicamente. Envio de material por e-mail e material físico” (Jorge).

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

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

“formação continuada e formação na GRE, os formadores falam sobre SAEPE e ENEM, os descritores comum” (Tomás).

“Reuniões com professor de Português e Matemática; muitos encontros para debater e buscando estratégias de como atingir as metas. A GRE tem ajudado bastante vem aqui e se reúne com a gente. Durante o ano foram inseridas ações para o SAEPE. Trabalhar com metodologias ativas” (Raquel).

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

Segundo exposto pelos docentes, as formações realizadas na gerência regional têm como centralidade o SAEPE, alcance de metas, descritores. Além disso, os professores formadores podem intervir nas aulas, segundo relata o docente: “[...] então, a influência do SAEPE é grande sim. Existem formações direcionadas para o SAEPE, totalmente direcionadas. Vem pessoas aqui da Regional intervir nas aulas do 3º ano”. (Aluísio); e como expõe outro: “A GRE faz formação continuada, ela vem até a escola senta com a gente pra ver onde é que estamos, manda por e-mail simulados contemplando os descritores, se for uma necessidade muito grande, eles dão aula tanto de Português quanto de Matemática” (Cora).

Os participantes expõem sobre a intervenção de profissionais da GRE nas aulas do 3º ano (podendo ser a aula de quaisquer disciplinas, preferencialmente as aulas de Português e Matemática). Convergindo com o relato dessa situação, Nascimento (2019, p. 174) relata que

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

Para que avaliação externa tenha significado para as escolas, é importante que ela seja considerada um processo e não uma atividade isolada. Que ela não seja apenas uma busca de informação dos conhecimentos dos estudantes, mas que toda comunidade escolar realize um estudo detalhado das informações prestadas para que, assim, as intervenções aconteçam considerando todos os aspectos relativos ao meio e a própria escola. Através dos dados produzidos, o professor em sala de aula, a gestão da escola e a secretaria de educação devem estudar as ações e prioridades que devem ser repensadas e planejadas, a partir da leitura minuciosa dos resultados (BATISTA, 2019, p. 37-38).

Existe um trabalho realizado pelo(a)s docentes de Matemática e Português diferenciado dos docentes de outras disciplinas, pois “eles recebem formação pedagógica específica pela Gerência Regional, atendimento e acompanhamento com atividades que devem ser realizadas para a obtenção de bons resultados” (BATISTA, 2019, p. 84).

Sobre a formação que é realizada pela GRE, um docente faz críticas e aponta limitações:

“A nível de Gerência de Educação, uma coisa muito válida foi a fiscalização na escola que até passou a ser apoio. Porém, é que faz uma formação de treinamento chata. Pode ser que a outros professores a formação ajuda, mas particularmente eu não gosto do tipo de formação. A forma dele é muito boa, é muito inteligente, porém eu acho que ele já está saturado desse tipo de formação, de trabalhar com matriz, de produzir questão, de fazer oficina. Eu acho que esse tipo de formação precisa ser revisto, mas agora não está fazendo formação, tá mandando a avaliação diagnóstica” (Gregório) (grifo nosso).

Segundo Silva (2013), a concepção de formação continuada presente nesses cursos se apoia na perspectiva de treinamento. O autor destaca que “ao estimular o uso de metodologias específicas, representadas pelas sequências didáticas, como estratégias de ensino que possibilitasse o planejamento das aulas dos docentes, visando a associação dos conteúdos das disciplinas com descritores do SAEPE” (SILVA, 2013, p. 129).

5.2 TÁTICAS PARA O SAEPE

Depois de discutirmos sobre as estratégias, no tópico anterior, abordaremos as táticas.

A palavra tática etimologicamente deriva do radical latino "tact", significa tocar, manusear; e de origem grega, "taktikus", significa pôr em ordem, organizar.

Tática é a “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar

senão o do outro” (CERTEAU, 2014, p. 94), logo só existem táticas porque existem estratégias. As táticas não têm seu lugar definido, ela vai jogar com o lugar do outro (da estratégia). A partir desse entendimento é que buscamos analisar as percepções dos nossos entrevistados.

As escolas recebem as estratégias do Estado, e a partir delas definem as táticas para atender as avaliações externas e as metas do IDEPE. As táticas são o passo a passo que as escolas criam rumo à avaliação externa. A tática é movimento dentro de ação do inimigo. As escolas são incentivadas a jogarem dentro desse campo.

Aqui buscamos analisar se o que essas escolas fazem como táticas as permitem ter um resultado diferente das demais escolas. Para responder e entrar no jogo das estratégias propostas pela política e alcançar as metas os/as docentes juntamente com a gestão, podem seguir as orientações propostas, resignificá-las de acordo com a realidade das escolas ou criarem novas ações (táticas) conforme a demanda do jogo. Vale salientar que encontramos no campo da pesquisa um conjunto de táticas que se assemelham de escola para escola, e também encontramos táticas distintas.

Mas, antes de chegarmos ao fim do jogo é imprescindível compreender todo o trabalho desenvolvido, e para isso precisamos voltar ao início do ano letivo. Antes de iniciar o jogo (o ano letivo), cada escola elabora um plano de ações que será colocado em prática e desenvolvido objetivando o bom desempenho dos seus alunos na prova SAEPE e alcance do alvo (IDEPE). Para tomada de decisões, todas as escolas realizam uma avaliação diagnóstica no início do ano com as turmas, para saber o nível de conhecimento dos alunos.

A primeira tática é a **tática planejamento** detalhado de ações, mas o destaque é que tais ações de planejamento são voltadas para o sucesso dos estudantes nas avaliações externas.

Para o planejamento devem-se escolher táticas coerentes com a realidade da escola, haja vista que: escolas distintas⁴² usam táticas iguais e/ou distintas; e escolas iguais usam táticas iguais e/ou distintas. A rotina é elaborada por meio de um plano estratégico (ou plano de ações) pelas escolas no início de cada ano letivo tendo por base o Termo de Compromisso e Responsabilidade e o calendário da Secretária Estadual de Educação que recomenda adequar o calendário escolar de acordo com as peculiaridades regionais; nesse sentido as escolas organizam momentos que contemplam trabalhar as avaliações externas (SAEB, SAEPE e/ou ENEM) na dinâmica escolar.

⁴² Essa distinção é sobre os diferentes tipos de escolas da rede estadual (escolas: regular, referência e técnica).

As escolas construíram outras táticas articuladas ao planejamento, a partir da consideração de que a avaliação externa está estruturada com base em uma matriz de referência e de descritores. É importante explicar que para a elaboração das provas há um guia de referência de Matemática e Português, e segundo o CAED, o resultado desses servem como balizadores da política educacional que visem à igualdade e à oportunidade da educação e a qualidade da educação. Assim, “esse guia serve como um manual explicando a diferença entre avaliação externa e interna, a importância de uma matriz de referência para a elaboração das provas, como elas são elaboradas e exemplos dos modelos de provas aplicados” (MELO, 2015, p. 62).

Na etapa do planejamento, enfatiza-se “o trabalho pedagógico como essencial para esse uso dos resultados, na medida em que eles representam uma possibilidade de constante redirecionamento do processo de ensino e aprendizagem” (BATISTA, 2019, p. 8).

As escolas incorporam o ideário (qualidade da educação – expressa na melhoria dos resultados das provas e no atendimento dos indicadores) que cadenciadamente se tornou presente nas práticas, no planejamento, na elaboração das provas, nas aulas, etc.

Percebemos que as influências do SAEPE reverberam também nas aulas (seja no planejamento e/ou na prática); a mudança do trabalho docente que era realizado nas salas de aula foi modificado a partir do momento que o SAEPE passou a fazer parte da escola e, consequentemente, a busca por aperfeiçoar o aluno para as provas externas. Segundo Silva (2019, p. 171), “os resultados do SAEPE constituem uma das preocupações centrais da gestão e da comunidade escolar, fato que pode repercutir no redirecionamento do planejamento docente e, consequentemente, no currículo na ação das áreas de estudo que são avaliadas externamente”.

No início de cada ano letivo, a escola se organiza através de um calendário determinado pela Secretaria de Educação (contendo início e término das aulas, feriados, períodos de férias, início e término de cada unidade, semana de provas internas, provas diagnósticas, prova do SAEPE, simulado Avança Mais PE, etc.). Com base nesse calendário, a escola organiza ações em cada bimestre aspirando às avaliações externas SAEB, SAEPE e ENEM, de acordo com a fala dos participantes:

“Planejamos as estratégias em cima dos resultados anteriores e das metas propostas do Estado para o ano, GRE e escola” (Clarice).

“Existe um planejamento desde o 1º ano até os 3º anos. No 3º ano existe um reforço maior e necessário, que se intensifica à medida que se aproxima da prova” (Jorge) (grifo nosso).

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

Como se pode ver nos depoimentos, de início não havia uma preocupação com as avaliações externas. Mas, com a continuidade da política, docentes e gestores passaram a se preocupar com as avaliações e com a necessidade de os estudantes obterem sucesso na realização das provas. Na prática, as avaliações externas têm influenciado a proposta pedagógica da escola no sentido de reorientar o trabalho de toda comunidade escolar (BATISTA, 2019, p. 81-82).

Outra ação que está na tática planejamento é a avaliação diagnóstica e um calendário estruturado com atividades específicas como ‘aulões’ e ‘simulados’ (que será abordado na tática treinamento). Percebe-se que existe aplicação de uma prova diagnóstica elaborada a partir de descritores, e através da correção dessas provas as escolas direcionam o trabalho para os “descritores críticos”, ou seja, os descritores norteando o planejamento e a prática docente.

“A gestão trabalha com os professores, com os alunos né com planejamentos anuais. Um aspecto interessante é a utilização de prova diagnóstica a cada bimestre com a utilização de aplicativos para avaliar o desempenho de cada aluno sobre a prova do SAEPE, facilita muito para o professor na questão da elaboração das provas da correção e também dos comentários das questões, como também facilita para o aluno a perceber o seu erro, onde errou, por que errou? E de que forma deve ser trabalhado para que se possa ser reavaliado. O aplicativo que tem o nome de Mira aula, ele vai ter essa função de facilitar toda correção da prova do professor como também mostraram do aluno de cada aluno errou em frente a cada descritor do SAEPE. A prova diagnóstica recebemos a cada bimestre da GRE” (Conceição).

A correção das provas é feita pelo(a)s docentes de cada escola; e para correção das mesmas, o Estado disponibilizou a ferramenta tecnológica Mira Educação⁴³ (imagem 19). Em 2019, o projeto⁴⁴ foi executado nos estados de Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Sergipe.

⁴³ A Mira Educação criada em 2016, tem como a finalidade de apoiar o combate à evasão e a melhoria da proficiência dos alunos das escolas públicas. Para o funcionamento do aplicativo Mira não necessita conexão com a internet (por Wi-Fi ou dados móveis) para o uso em sala de aula.

⁴⁴ Disponível em <https://site.educacao.go.gov.br/educacao/projeto-que-utiliza-aplicativo-de-celular-e-servico-de-mensagem-sera-implantado-na-rede-publica-estadual/>

Imagem 19 – Mira Educação



Fonte: O Autor (2020).

A tecnologia da Mira oferece também suporte para aplicação de avaliações diagnósticas, que inclui, por exemplo, adaptação à matriz curricular, simulados no formato da prova do SAEB e aplicativo para correção instantânea, além de relatórios de inteligência de dados, contendo visibilidade real da rede de ensino por indicadores de acompanhamento, diagnóstico com resultados de avaliações⁴⁵.

Outra ação que está na tática planejamento é o preenchimento da caderneta eletrônica ou Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). O SIEPE foi implantado pela SEE por meio da Portaria SE nº 4636/2011 para atender à necessidade de um sistema com acompanhamento da realidade das escolas em tempo real, permitindo o acesso de todos os públicos às informações. O sistema teve a função de cadastrar, monitorar e avaliar em tempo real, por meio de uma plataforma virtual. A importância dada ao SIEPE está na realização de registro de presença e falta dos alunos, notas, registros de aulas. Além disso, o fluxo escolar que é um dos componentes o IDEPE. O resultado da avaliação SAEPE mais os dados da(s) turma(s) do 3º ano registrados no SIEPE compõem o cálculo do IDEPE.

A Secretaria implementou um sistema informatizado SIEPE, que possibilita acompanhar indicadores como a frequência de estudantes e docentes, aulas previstas e aulas dadas, média dos estudantes com periodicidade bimestral, fluxo escolar, distorção idade-série e proporção de estudantes não alfabetizados anualmente (PERNAMBUCO, 2012). Sobre a implementação, nas EREM dessa pesquisa aconteceram respectivamente: em 2014 na EREM Abílio, e em 2016 na EREM Carlos Soares da Silva, na EREM Tristão Ferreira Bessa, na EREM João XXIII e na EREM Jarina Maia.

No contexto da gestão de um sistema de responsabilização educacional, a Secretaria de Educação também possui responsabilidade na provisão das condições necessárias ao

⁴⁵ Disponível em <https://www.mtitecnologia.com.br/startup-atende-600-mil-alunos-da-rede-publica-com-tecnologia-de-ponta/>

alcance das metas, educadores de apoio e técnicos de gestão fazem um constante monitoramento e acompanhamento da situação da escola, com o objetivo de apoiá-las em ações pedagógicas e nas áreas de gestão, infraestrutura e de pessoal (PERNAMBUCO, 2012).

“Eu acho o SIEPE uma das melhores coisas para escola que criaram. Interfere positivamente por n motivos, você ter um acompanhamento digital, ajudou o professor se organizar, aboliu a caderneta física” (Jorge) (grifo nosso).

“Eu acho que ficou muito melhor com o SIEPE, pois facilita o trabalho do professor bastante no que diz respeito a planejamento, frequência e registro dos conteúdos. Contribui para o andamento do trabalho escolar. Tenho o app no celular, faço chamada gasto 5 minutinhos e depois sincronizo na sala dos professores com meu 3g ou wi-fi” (Cecília).

No planejamento está previsto o dia de aplicação da prova SAEPE, as escolas realizam outras táticas, aqui entendida como partes desse planejamento estruturado. Buscamos entender como é a dinâmica da escola no dia do SAEPE. Nesse dia (28 de novembro) foram realizadas visitas nas 5 escolas, que ocorreram nessa ordem: Orobó, Casinhas, João Alfredo, Salgadinho e Lagoa de Itaenga. A finalidade dessas visitas foi vivenciar, mesmo que brevemente, como cada escola se preparou para esse momento, e perceber se o que foi dito pelos participantes resultou em práticas efetivas.

“No início da manhã os alunos vêm para a escola no horário normal. [...] eles são recepcionados com toda a equipe de forma calorosa. Esse ano eles farão parte da calçada da fama no pátio da escola, terá várias estrelas e cada uma dessas estrelas tem o nome dos alunos né. Como se fossem estrelas, como se fossem o pátio da fama e depois são convidados a tomar café da manhã servido por nós professores e pela equipe gestora e eles recebem um kitzinho com água e com chocolate para realização da prova. E após a prova eles são liberados para ir pra em casa. Não tem mais aula” (Lygia).

“Abre no mesmo horário, serve um café da manhã reforçado. Regulamento e regras para fazer as provas. Geralmente os alunos ficam até o final” (Cora).

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

Todas as escolas ofertam um café da manhã antes da realização da prova, e o almoço ao término. Nesse dia percebe-se uma alimentação diferenciada dos demais dias. Algumas escolas ainda ofertam lanche e uma garrafa de água mineral para o(a)s aluno(a)s durante a realização da prova.

“Temos um café da manhã, acolhida especial, tapete vermelho, corredor com os professores aplaudindo os alunos; uma maneira do aluno se sentir bastante especial. Entregamos um bombom a cada 1. Em cada sala tinha uma frase motivacional na porta. E em cada banca uma frase diferente da frase da porta. Ao término da prova os alunos são liberados” (Clarice).

No dia de aplicação do SAEPE visitamos todas as escolas que compõem essa pesquisa, e pudemos perceber o que o(a)s docentes tinham relatado. Todas as escolas ofertaram um café da manhã (diferente do que acontece em outros dias de aula), além de água e chocolate durante a prova, outras optaram por oferecer uma fruta. As escolas se mobilizaram para preparar o aluno para o dia da prova com a presença de outros profissionais como *coaching* profissional, psicólogos e psicopedagogos para momento de relaxamento e reflexão.

“No dia anterior vem um psicólogo para fazer um momento relaxante, uma conversa amigável, incentivo. O dia do SAEPE para ser um dia festivo, um dia alegre que não seja tenso e dirigimos isso para o ENEM [...]” (Ariano).

Trabalhando com a imprevisibilidade, uma nova manobra entra em ação. As escolas preparam um plano B, caso o(a)s aluno(a)s estejam atrasados ou não compareçam à escola, para realizar a prova; as escolas realizam ligações, e deixam disponíveis e preparados moto e/ou carro (podendo ser dos docentes, de algum funcionário, da gestão ou alugado), para ir em busca do(a)s estudantes, pois *as escolas estão preparadas!*

“Em caso de atraso, ou alunos que demoram a chegar na escola, a escola se prontificou em ligar, e disponibilizar meios (carro e moto) para buscar os alunos. Tem tolerância de uns 10 minutos” (Tomás).

“Ligação, moto ou carro em busca do aluno e saber o que aconteceu” (Jorge).

“Começa às 8h, ofertamos um café da manhã. [...] A escola disponibiliza um transporte. Imprevistos acontecem e estamos preparados para eles também!” (Ariano) (grifo nosso).

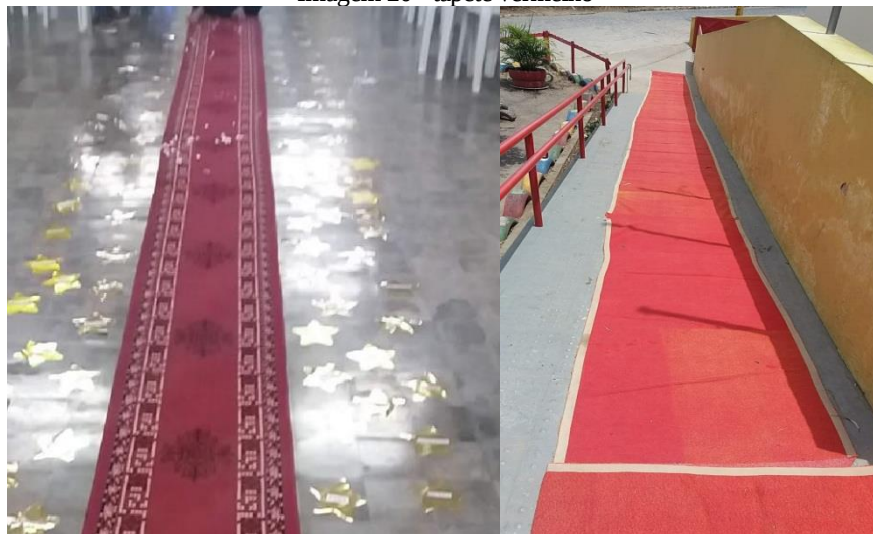
Um dos pontos que faz parte do IDEPE é a questão da adesão, ou seja, caso qualquer aluno(a) demore a chegar na escola, outra manobra entra em campo: ligações para os alunos, disponibilidade de veículos para buscar o aluno para fazer a prova, conforme relatado pelo docente. Ou seja, a escola tem que estar preparada para as adversidades, segundo o docente “*Imprevistos acontecem e estamos preparados*”, são situações que fogem ao escopo do que fora conversado, orientado e planejado durando todo o ano letivo. Apesar da gestão e docentes realizarem um amplo

trabalho de divulgação, não têm total controle de algumas situações que podem acontecer no dia de aplicação da prova (como a ausência dos estudantes), e para resolver esse problema existe um esforço da escola como relata um docente “[...] no dia da prova mesmo, faltar aluno e pegarmos um carro e ir buscar o aluno pra fazer a prova. Ou mandar um moto-táxi, esse tipo de coisa. A escola faz esse sacrifício, faz essa loucura” (João) (grifo nosso).

Como se pode ver, a questão do planejamento como tática não se refere apenas a planejar as atividades pedagógicas da escola, mas planejar formas de convencimento e planejar táticas que não deixem os estudantes de fora da realização da avaliação externa. Isso revela o quanto de relevância a escola aposta no SAEPE, é preciso de fato planejamento para tudo dar certo. E “tudo dar certo” quer dizer levar os estudantes a realizar as avaliações e obter sucesso nos resultados.

Sendo um dia considerado de gala, é feito uma alusão ao tapete vermelho do Oscar, as escolas também se organizam dessa maneira, os alunos entram na escola passando pelo tapete vermelho, segundo as imagens a seguir.

Imagem 20 - tapete vermelho



Fonte: O Autor (2020).

Na visita, percebemos também que as escolas apresentavam alguns diferenciais, como pegadas espalhadas pelo chão com frases motivacionais (imagem 21 e 23), *emojis* diversos (com o nome dos estudantes (imagem 22), um chão de estrelas (em cada estrela tinha o nome de um aluno(a)) (imagem 20), arco de bolas (imagem 24).

Imagem 21 - Dia do SAEPE 1

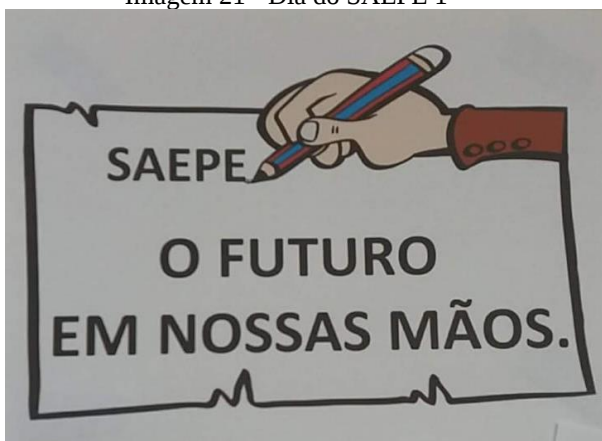


Imagem 22 - Dia do SAEPE 2



Fonte: O Autor (2020).

Imagem 23 - Dia do SAEPE 3



Imagem 24 - Dia do SAEPE 4



Fonte: O Autor (2020).

Algumas escolas conseguiram 100% adesão dos estudantes, conquista que foi expressa pela alegria do(a)s gestores(as) assim que entramos na escola, com expressões de felicidade de conquistar essa parte da avaliação; em outras escolas a ausência (não comparecimento) de alguns/algumas aluno(a)s foram justificadas por motivos diversos.

O(a)s aluno(a)s demonstravam ansioso(a)s, motivado(a)s, entusiasmado(a)s, indiferentes por participarem daquele momento. Em todas as escolas foi realizada a observação das salas de aulas: durante o período de aplicação da prova SAEPE era proibido o acesso ao interior das salas de aula, conforme orientação dos aplicadores. Por isso, não nos foi possível entrar nas salas nesses dias, mas era possível visualização geral do recinto da escola, verificando o quantitativo de alunos, alguns itens escolares (lápis, caneta e borracha), garrafa de água mineral, o lanche que as escolas ofertaram durante a prova.

“Continua igual para as outras turmas. Reserva uma área para o SAEPE” (Ariano) (grifo nosso).

“A gente tenta deixar que os alunos fiquem calmos bem à vontade e oferece um café da manhã e lanche. As turmas dos 3 anos mais distantes das outras turmas” (Cecília) (grifo nosso).

Nesse mesmo dia, outra ação de planejamento que entra em ação por algumas escolas é reserva um espaço (salas de aulas) que são mais silenciosas, sem interferência de barulho de outras turmas, percebendo também a orientação para evitar que os/as aluno(a)s saíssem das salas, tendo o mínimo de movimentação dentro da escola, e sendo organizado um esquema diferenciado para a hora do intervalo (hora da merenda), as turmas saiam em horários alternados para não aglomerar e não fazer barulho.

“É entregue canetas caso algum aluno esqueça, lápis e borracha também. Após a prova os alunos são liberados. Os professores de Português e Matemática preenchem um formulário do SAEPE” (Cecília).

Apesar de a única turma avaliada ser o 3º do Ensino Médio, as escolas estão adotando as ações que seriam específicas da turma que é submetida à avaliação externa, para as turmas do 1º e 2º do Ensino Médio, “para não sobrecarregar”. Esse trabalho é reforçado e intensificado quando se aproxima da prova do SAEPE.

“E... deixa eu ver, a metodologia para os professores não só de Português e Matemática, mas os professores das demais disciplinas seguir pelos descritores como eles pedem” (Cecília).

Percebe-se um esforço na busca incessante por bons resultados, seja pela adoção de algumas táticas, como a mudança na metodologia em sala de aula, seja por realizar uma preparação específica para os descritores que compõem a matriz de referência de ambas as disciplinas avaliadas, criando sequências didáticas e sequências de conteúdos diferente dos anos anteriores (caso não dê certo). Há, também, projeção dos conteúdos que os alunos apresentam dificuldades no 3º ano, de forma que esses conteúdos já vão sendo vivenciados nos anos iniciais do Ensino Médio. Essa tática consistia em fazer o aluno ir se familiarizando com os conteúdos que são cobrados na prova, e ter um período de três anos se preparando para o SAEPE.

Ao término da realização da prova do SAEPE, outra ação prevista na tática planejamento entra em jogo, refere-se à correção da prova pelo(a)s docentes, pois é a segunda nota do 4º bimestre dos(as) do 3º ano do Ensino Médio, conforme a Normativa 04/2014.

Outros docentes relatam que o trabalho não se limita apenas à correção das questões e os respectivos acertos e erros, mas retoma a análise e trabalho com os descritores que são abordados em cada questão, os descritores que apresentaram mais acertos e os descritores que apresentaram um quantitativo maior de estudantes que erraram. Podemos perceber isso nos relatos dos docentes:

“Todos os professores de Matemática e Português em reunião solucionam a prova e depois começamos em mutirão fazer a correção dessas provas. Fazemos a correção das provas dos alunos. Os professores de Matemática e de Português, e a equipe gestora para ter uma noção dos descritores com maior e menor número de acertos para projetar as estratégias para o ano seguinte” (Lygia) (grifo nosso).

“Retomar as questões e vamos discutir com os alunos sobre as questões, ver o que errou ou acertou, a possibilidade da inconveniência das respostas e discute também os acertos. Vê os descritores que acertou ou errou, fazemos uma estimativa, mas não é exato” (Ariano) (grifo nosso).

A segunda tática que detectamos no nosso campo de trabalho chama-se **estreitamento curricular**. Almejando obter bons resultados na avaliação externa, os/as docentes utilizam como uma de suas táticas o trabalho com base na matriz de referência e, mais especificamente, nos descritores. O estreitamento curricular é uma tática que já foi anunciada e trabalhada por outros pesquisadores, e é possível identificar várias denominações colocadas por pesquisadores para denominar essa ação, como, por exemplo: reducionismo curricular (BONAMINO e FRANCO, 1999), estreitamento do currículo (FERNANDES e GREMAUD, 2009), estreitamento curricular (FREITAS, 2012), currículos mínimos (DOURADO, 2013), afunilamento curricular (BAUER, 2013), minimização dos conteúdos (LINDOSO, 2017). Trata-se de um trabalho focado em áreas do conhecimento mais cobradas nas avaliações, no caso brasileiro e no caso pernambucano o foco se volta para as disciplinas de Português e Matemática.

Mesmo que possamos identificar a presença dessa tática no cotidiano das escolas observadas, também percebemos, de modo bastante expressivo, que o(a)s docentes vivem a dualidade entre trabalhar o currículo de Pernambuco *versus* priorizar os descritores das avaliações externas (como o SAEPE), como se pode observar a seguir:

“[...] A gente tá vendo que de certa forma a escola quer caminhar para uma preparação para o SAEPE né, mas a gente tem outras demandas também como ENEM e também o currículo do Estado, entendeu?” (Aluísio) (grifo nosso)

“Tava vendo como seguir a matriz do estado e vendo como trabalhar os descritores do SAEPE. Por exemplo: tem o eixo oralidade e eu vou lá nos descritores e tem a variação linguística. Trabalho unindo e associando currículo e SAEPE. Os descritores servem de parâmetros para gente” (Ariano) (grifo nosso).

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

A partir das falas percebemos que alguns docentes tentam trabalhar equilibradamente e concomitantemente ora “descritores e depois o currículo”, ora “currículo e depois os descritores”. De acordo com o Caderno do SAEPE, a matriz de referência juntamente com os descritores é um recorte do currículo de Pernambuco.

No planejamento existe a obrigatoriedade de cumprir “as exigências de currículos, de avaliações externas e internas e com uma série de burocracias que existem na escola, é preciso dar sentido ao que é ensinado, dar um significado ao trabalho realizado, para que também os estudantes confirmem sentido ao processo de aprendizagem” (BATISTA, 2019, p. 87).

Outro ponto importante é percebido quando um participante faz uma associação entre a avaliação externa e os descritores que compõem a matriz de referência:

“O SAEPE ele avalia as capacidades que os alunos terão para resolver determinados problemas encontrados no dia a dia pelo fato de todas as questões serem contextualizadas. Ele tem 35 descritores que contempla todo o contexto matemático para educação básica” (José) (grifo nosso).

Diferente do que foi dito pelo professor, os descritores não englobam todos os conteúdos matemáticos propostos pelo currículo de Matemática para a Educação Básica tão pouco para o Ensino Médio. Conforme o site da Secretaria de Educação, a matriz de Referência da avaliação externa SAEPE tem por base um recorte no currículo escolar.

Outras críticas são feitas a matriz de referência do SAEPE, no tocante ao ponto de vista cognitivo que a prova aborda conforme a fala do participante:

“Eu discordo com a ideia de que a matriz do SAEPE é a mesma do ENEM, o que a SEE faz questão de frisar que é a mesma. Os alunos precisam dominar a matriz do SAEPE, visto que é uma matriz básica do ponto de vista cognitivo. Ex: os meninos precisam ler uma questão que tem uma receita e dizer qual o gênero textual. Quanto a isso, não há problema com a matriz, assumir que é uma prova de conhecimento básico, [...] O SAEPE diante do ENEM tem um nível básico de conhecimento e a matriz não é a mesma. Quem responde ENEM responde o SAEPE, já quem responde SAEPE vai ter dificuldade no ENEM. Falo responder no sentido de acertar” (Gregório).

Na disciplina de Língua Portuguesa, os docentes relatam:

“Eu acho os descritores insuficientes. Que a língua portuguesa não se resume apenas a esses descritores. E acrescentaram outras questões que são relevantes: a leitura e a escrita. O que esses descritores trazem não quer dizer que o aluno esteja preparado ou aprendendo. O SAEPE é o modo que o aluno é apresentado a sociedade. Me sinto uma peça, tenho que fazer as coisas que sou obrigada. Não tenho liberdade para ensinar o que estudei, por exemplo a Literatura Brasileira Contemporâneo” (Clarice) (grifo nosso).

“[...] Eu trabalho vários anos com essa questão de descritores. Elas caminham juntas, mostra os descritores em vários níveis, buscando o desenvolvimento do aluno. Os descritores para que a gente possa trabalhar os níveis de leitura e interpretação. Ele não engloba todos os conteúdos presentes no currículo, exemplo as escolas literárias na parte de Literatura” (Cora) (grifo nosso).

Podemos perceber que na disciplina de Português, as participantes afirmam que trabalham com os descritores na sala de aula e informam que os descritores do SAEPE priorizam apenas algumas áreas dessa disciplina. Assim, observamos um entendimento de que trabalhar com base nos descritores não é insuficiente. Em ambos os excertos uma crítica é feita à ausência de um eixo da Língua Portuguesa que é a Literatura, e alguns participantes expõem as escolas literárias (Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo e Naturalismo, Simbolismo, Pré-Modernismo, Modernismo, entre outras), pois existe a cobrança de ensinar esses conteúdos que estão definidos como parte do currículo de Português do estado de Pernambuco, enquanto, de outro lado, está priorizar os conteúdos que estão na matriz de referência (e seus descritores) que é o foco da avaliação.

Na maioria das vezes, “o currículo posto como oficial não é implementado como se propõe e, conseqüentemente, não é vivenciado na íntegra” (SILVA, 2019, p. 102) e na realidade das escolas de referência pesquisadas nos parece que é possível dizer que os descritores ganham centralidade igual ao currículo e, em alguns casos, os descritores se sobrepõem ao currículo.

Já na disciplina de Matemática, o professor se coloca crítico em relação à matriz de referência em Matemática, sobre o modo como alguns conteúdos são cobrados:

“É, na verdade a matriz de referência e os descritores do SAEPE são um recorte do currículo do governo do Estado. Ele trabalha com algumas habilidades que são necessárias para que os alunos possam construir algumas competências. Mas a matriz é na verdade um recorte do currículo do governo do Estado” (Aluísio).

“Os descritores não representam as habilidades necessárias pra exercer sua cidadania. Existem descritores desnecessário ou até a forma que são cobrados.

Existem elementos essenciais que não são contemplados na matriz. Exemplo: trabalho com logaritmo como inverso da função exponencial; circunferência e o trabalho de reconhecer a equação associada” (Jorge) (grifo nosso).

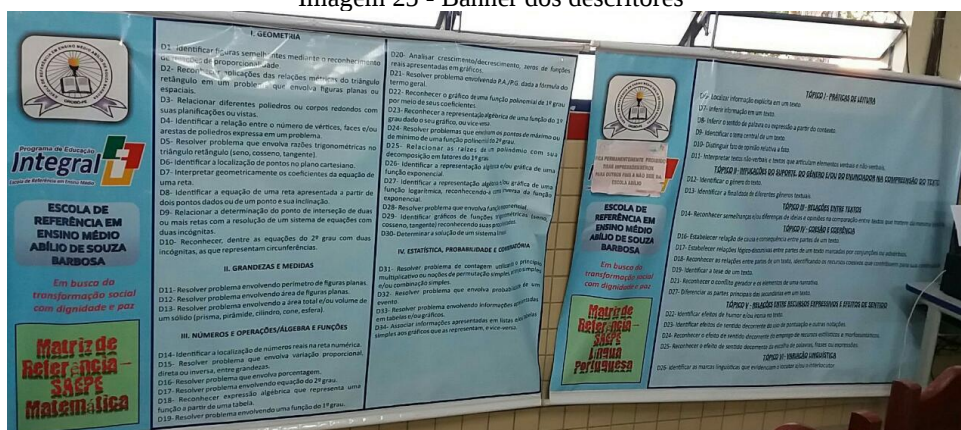
Como podemos perceber, também no caso da disciplina Matemática, há limites ao se trabalhar com base nos descritores, já que os mesmos não abrangem todo o currículo do Ensino Médio. Como nos exemplos dados o conteúdo logaritmo é abordado como sendo o inverso da função exponencial (descritor D-27), circunferência relacionada a uma equação (descritor D-10) não sendo explorado o conteúdo de modo mais amplo.

Interessante notar que o trabalho com os descritores é algo que, de fato, povoa o cotidiano das escolas, a ponto de eles estarem expostos nas paredes e espalhados em vários ambientes da escola: nas salas de aula, nas salas dos professores, nos testes, nos simulados, em todos os espaços. Vejamos, por exemplo, o que relata a docente:

“Eu sou docente de 3º ano já faz um tempo então, eu tenho uma compreensão em larga escala da Matriz de Referência e dos Descritores que compõem o SAEPE. E assim, a gente não sabe tudo decorado, né? Mas, naqueles cartazes que estão fixos nas salas, inclusive aqui (sala dos professores) quando a oportunidade esquecer eu vou lá e dou uma olhadinha. Então a minha compreensão é bem larga quanto a isso até porque né como eu sou professora de 3º ano já venho trabalhando isso há algum tempo” (Lygia) (grifo nosso).

Conforme a fala da participante, os descritores estão presentes em forma de cartazes nas salas de aula e sala dos professores. Outra escola apresenta na sala dos professores um banner com os descritores de Matemática e outro banner com os descritores de Português (imagem 25) servindo como lembrete para os professores trabalharem em sala de aula, e reforça uma cobrança visando à avaliação externa SAEPE, deixando muito claro a adoção dessa tática que toma como foco o trabalho com descritores.

Imagem 25 - Banner dos descritores



Fonte: O Autor (2020).

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

“Na minha opinião, a matriz de referência ela é muito importante porque é o Norte para que a gente possa fazer a nossa prática. E os descritores, [...], no caso da nossa escola aqui, eles são eixos norteadores também. Porque nós sabemos que cada conteúdo ele é possível desenvolver várias competências. E entre essas competências, estão os descritores do SAEPE, então essa escola, no caso a minha escola, ela dentro das competências cada conteúdos pode desenvolver, nós priorizamos os descritores do SAEPE. Não que as outras competências sejam menos importantes, mas que... como nós sempre trabalhamos na questão de oferecer uma proficiência boa para os estudantes, nós damos prioridade a exploração dos descritores”. (Machado) (grifo nosso).

Além do trabalho exaustivo com descritores, é interessante destacar que não basta reduzir o currículo trabalhando apenas os descritores, mas há um foco nos descritores que aparece com mais frequência nas avaliações externas.

“A gente sugeriu pegar as provas dos últimos 3 ou 4 anos e ver os descritores que estão caindo com mais frequência. E passamos a trabalhar esses descritores com mais intensidade nas aulas durante o ano letivo” (José).

Ou seja, os descritores que mais se repetem nas provas são prioritários para serem trabalhados tanto em sala de aula quanto nos “aulões”. Vejam que aqui podemos observar o refinamento dessa tática: ao desenvolver essa prática os docentes de Português e Matemática realizam outro estreitamento curricular, nesse caso um estreitamento nos descritores, ou o “estreitamento do estreitamento”.

Nesse sentido, é salutar frisar, que desde 2012, Freitas (2012, p. 389) denunciava que

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

Os docentes tendem a trabalhar na dualidade do previsível x imprevisível, sendo apontado no campo da previsibilidade “os descritores que estão caindo constantemente na

avaliação SAEPE”; e no campo da imprevisibilidade “outros descritores que fazem parte da matriz de referência e que aparecem pouco ou não foram contemplados”.

Tecendo algumas observações e críticas sobre a relação do currículo e da avaliação externa, Fernandes (2005, p. 99) nos fala

Em geral, as críticas referem-se, quer a forma, quer ao conteúdo das medidas tradicionais, vulgo exames ou testes nacionais, que avaliam uma amostra muito reduzida dos domínios do currículo e, por isso, não avalia resultados significativos das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, dizem os críticos, acabam por ter **efeitos nefastos sobre o currículo, empobrecendo-o**, sobre o ensino, demasiado condicionado pelo que cai no exame, sobre o desenvolvimento de competências de resolução de problemas por parte dos alunos e sobre as decisões políticas (grifo nosso).

Parece-nos que esse é um grande risco que o trabalho pedagógico dos professores corre: um empobrecimento do ensino e um condicionamento do trabalho apenas ao que cai na avaliação externa. Ou seja, nos conteúdos priorizados pelos exames.

Percebemos também que a escola utiliza a tática de todo(a)s o(a)s docentes utilizarem os descritores em suas aulas, de acordo com a lógica de responsabilização de todo(a)s os docentes da escola, não responsabilizando apenas os docentes de Matemática e Português. O(a)s docentes são requisitado(a)s e ficam comprometido(a)s a trabalhar com os descritores de Matemática e/ou Português conforme sua disciplina, e percebe-se uma tentativa de relação multidisciplinar que geralmente expressa o esforço de professores para tentar inserir determinados descritores que têm alguma proximidade com a sua disciplina, ou finda na tentativa e superficialidade de trabalhar com tais descritores.

“A gente trabalha sempre em parceria seguindo os descritores, todos os professores de outras disciplinas, mas principalmente os professores de Matemática. A gente trabalha muito interligado” (João).

“A matriz de referência tem a sua importância tanto para o SAEPE lógico, como para as provas externas na questão do ENEM, SSA, do IFPE, pois os descritores que trabalhamos na matriz de referência também auxiliam nessas provas externas. Nas reuniões pedagógicas do entrosamento e interdisciplinaridade. Por exemplo: o professor de Português trabalha o descritor de Matemática, e vice-versa, a Biologia faz uso dos descritores de Português e Matemática para que o aluno já se habitue. Cada professor recebe uma ficha contendo os descritores de Matemática e Português; e cada professor fica comprometido em utilizar pelo menos 1 descritor em suas aulas. Os outros professores também utilizam os descritores” (Tomás) (grifo nosso).

O trabalho com os descritores realizado pelos demais docentes, se torna um hábito nas diversas disciplinas, também para habituar os estudantes com a matriz de referência e descritores, de modo a “decorar”, assimilar, internalizar como sendo conhecimento. Nascimento (2019, p. 167) enfatiza o trabalho realizado de modo coletivo por “todo(a)s o(a)s docentes [para que] adotem os descritores nas suas respectivas disciplinas”.

Os docentes de outras disciplinas (Geografia, Biologia, História, etc.) participam juntamente com os professores de Matemática e Português do momento da divulgação dos resultados do SAEPE e compartilham de ações direcionadas aos descritores avaliados (BATISTA, 2019). Segundo a autora, “ao se apropriarem dos resultados, fazem uma análise de cada descritor que apresenta maior dificuldade pelos estudantes juntamente com a gestão e com a coordenação” (BATISTA, 2019, p. 84).

O(a)s docentes das disciplinas não avaliadas trabalham os descritores conforme “é possível ser trabalhado, propondo atividades e estudos sobre certas habilidades e competências que devem ser construídas pelos estudantes. [...] a maior preocupação é trabalhar os descritores como superação das dificuldades dos estudantes” (idem, 2019, p. 84).

“A gestão solicitou no planejamento das nossas avaliações bimestrais que toda a disciplina colocasse duas questões em suas avaliações com descritores ou de Português ou de Matemática e, por exemplo, o professor de Física pega o descritor 33 que é resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas geográficas e joga em sua prova uma questão que tenha, por exemplo, um gráfico de velocidade média para que o aluno faça a análise desse gráfico dentro das ideias de Física e responda o problema. Essa dinâmica é uma prática, é realidade praticamente no caso nas avaliações isso não é trabalhado, por exemplo no cotidiano né costumeiramente com os professores por exemplo de Física e os demais professores, logo a responsabilidade maior sobrecarrega sobre os professores de Português e Matemática. Me parece que essa é uma mala né. Isso é um peso que a gente costuma levar sozinho, carregar sozinho e os colegas contribuem, mas é de forma mínima já que não se trata de uma metodologia diária deles. Porque assim não trabalham isso de forma diária, de forma cotidiana para contribuir nesses descritores na aprendizagem” (Lygia) (grifo nosso).

Como se pode ver, o estreitamento envolve outros docentes, de diversas áreas do conhecimento na escola, o que leva a uma naturalização dessa tática no interior das escolas. Afinal, o que acaba por ser mais importante é melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Mas, o custo é grande, do ponto de vista das aprendizagens desses estudantes.

Para atender a estratégia da avaliação, outra tática desenvolvida pelo(a)s docentes e também pelo Estado é o **treinamento** para as avaliações externas. As escolas adotam essa

tática para os estudantes alcançarem resultados exitosos, que envolve o treinamento e motivação dos estudantes para os testes (avaliações externas).

A tática treinamento foi desenvolvida por todas as escolas de referência dessa pesquisa, algumas ações foram expostas pelos docentes: “simulados, aulas específicas, atividades no dia a dia na aula” (Cecília); “Os terceiros anos estão tendo aulas trabalhando ENEM e SAEPE. Aulas de revisão. Trabalhamos durante todo o ano” (Ariano). Essa tática de treinamento é reforçada pela regional, como nos fala um docente: “os formadores vêm dar os aulas aqui na escola” (Clarice).

No treinamento o(a) docente ensinam estratégias de resolução de questões, sendo esta uma tática para os alunos obterem bons desempenhos no SAEPE, e, assim, alcançar as metas. Os docentes ensinam estratégias cognitivas (maneiras de resolver um problema, leitura, dicas, bizzus) e estratégias operacionais (o tempo que vai gastar em cada questão, como marcar o gabarito, etc.).

“Eu treinei meu aluno para isso, para saber os descritores. Usando os descritores para todas as disciplinas. As outras disciplinas não têm matriz e tem que seguir Português e Matemática” (Clarice).

Conforme Melo (2015, p. 120), “esses ‘aulões’ ou ‘revisões’ ou ‘simulados’ podem ser relacionados a revisões para as avaliações externas, embora exista uma dedicação maior em Português e Matemática”. Todas as escolas realizam a tática do treinamento, sendo operacionalizada através de aulas (imagem 26), simulados (imagem 27), resoluções de questões da prova (SAEPE) dos anos anteriores, etc.

Imagem 26 – Aula do formador



Fonte: O Autor (2020).

Imagem 27 – Simulado

PRÉ-SAEPE 2019

NOME (LETRA DE FORMA): 3ª SÉRIE, TURMA "A" DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

DATA DE NASCIMENTO DO ESTUDANTE (SEM ESPAÇO E TRAÇO):

Caro (a) estudante,
Você está participando do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE.
Sua participação é muito importante para sabermos como está a educação em nosso estado.

- Este caderno é composto de questões de Língua Portuguesa e Matemática, além de um questionário.
- Atenção: algumas questões têm 4 alternativas de resposta, outras têm 5 alternativas.
- Reserve os últimos 25 minutos para transcrever suas respostas para o cartão de respostas. Cuidado e muita atenção com a ordem das questões para fazer a marcação.
- Responda com calma, procurando não deixar nenhuma questão em branco.

A escola que você merece ter!

Fonte: O Autor (2020).⁴⁶

Além dos aulões, uma prática realizada em todas as escolas dessa pesquisa é a aplicação de simulados, como descreve um docente:

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

Percebemos nesse trecho que o(a)s docentes ressignificaram o papel do simulado (que antes servia apenas para verificar o desempenho dos alunos), tornando-o uma tática que serve para os estudantes conseguirem aumentar a nota nas disciplinas (ou na fala do docente “serve como nota de recuperação”). Ou seja, ainda há um incentivo de notas para os estudantes se dedicarem ainda mais a esses simulados. O simulado segue o modelo de questões do SAEPE, reforçando o trabalho que é realizado durante todo o ano letivo.

Os/as docentes tentam realizar atividades diferenciadas para operar a tática treinamento, pois devido ao trabalho exaustivo com descritores (presentes nos treinamentos, aulões, resoluções, etc.), percebem no(a)s alunos(as) exaustão e cansaço. Como relata um

⁴⁶ A imagem apresenta quadros pretos para preservar o nome da(s) escola(s) e dos docentes.

docente: “a gente também trabalha na sala com eles, fizemos uma “torta na cara” tinha questões de descritor e questões gerais: Gramática, Literatura, tudo misturado porque eles, coitados, estão saturados” (Raquel) (grifo nosso).

Nesse cenário, existem “pressões sobre os alunos, por meio de simulados e atividades de preparação para os testes, promovendo do mesmo modo, o permanente desgaste dos alunos e suas famílias” (FREITAS, 2012, p. 391).

É inegável a importância que os descritores do SAEPE têm nas escolas, sendo realizado um evento para eles, o Dia D (Dia do Descritor), que acontece em dias pré-determinados pela escola, conforme excerto abaixo:

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

Através dessa fala cabe ressaltar que o rodízio de professores para trabalhar com aulões, resoluções de questões se tornou uma constante. E como se pode ver no excerto de fala acima, o treinamento está vinculado ao estreitamento curricular, um estreitamento explícito quando a escola anuncia que tem um “Dia D” - dia do descritor.

Existe também a preocupação em realizar um levantamento dos descritores (que compõem a matriz de referência do SAEPE) com os variados níveis de rendimento (baixo, médio e regular), e, desse modo, fazer um novo planejamento e focar os descritores de rendimento baixo. Salientamos que esse trabalho também é feito através do Avança Mais PE.

No tocante à tática treinamento, o Estado criou e disponibilizou o acesso ao Portal Avança Mais PE⁴⁷ (imagem 28), que é mais uma maneira de regular as práticas dos docentes de Português e Matemática. Como relata um docente: “A escola recomenda o acesso ao Avança Mais PE” (Conceição).

Esse dispositivo tecnológico utilizado nas escolas é um espaço virtual de comunicação, criado em março de 2015, pela Secretaria de Educação, para dialogar com todas as escolas estaduais (EREM, ETE e regular) de Pernambuco. Segundo o site da Secretaria de

⁴⁷ Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=3106>

Educação, é uma ferramenta aberta, que pode ser acessada por estudantes, professores, equipe gestora, pedagógica, administrativa, e público em geral interessado em Educação. Para acessar o portal, é necessário entrar na página da Secretaria de Pernambuco e para os alunos, professores e gestores é preciso o número da matrícula.

Imagem 28 – Acesso ao Portal Avança Mais PE

Avaliação Institucional
do Programa Integral

Faça seu login para acessar o formulário

Usuário (Número do CPF):

Senha:

Fonte: https://sisacad.educacao.pe.gov.br/avaliacao_inst_integral

Após fazer o login em (www.avancamaispe.educacao.pe.gov.br), cada um terá um painel de acordo com sua categoria (docente, aluno, etc.). O ambiente virtual disponibiliza *simulados, formações, vídeos, materiais pedagógicos, e outros recursos*.

Um dos recursos do portal é que ele ajuda o professor a identificar, nas suas turmas, quais são as disciplinas em que os alunos enfrentam mais dificuldades. “Quando o estudante faz o login e o simulado, o docente tem acesso as suas notas e, dessa forma, ele pode reaplicar aquelas lições na aula de outro jeito”, explica George Bento (gestor de Ead da SEE).

Conforme o site, o portal foi criado com o intuito de facilitar a compreensão dos conteúdos pedagógicos dados em sala de aula e a gestão de escolas. O Avança Mais PE oferece a todos os alunos da Rede, professores e gestores um espaço fora da escola em que é possível ampliar os conhecimentos. Os estudantes podem fazer vários simulados de avaliações externas (como o Enem), e o(a)s docentes e gestores podem compartilhar e acessar materiais pedagógicos produzidos pelos colegas (artigos, vídeos e inspirações de novos métodos de ensino em aula). Como é relatado por um docente: “o Portal Avança Mais (disponibiliza simulados, aulas, videoaula de cada descritor)” (Jorge).

No site Avança Mais PE, contém vídeos aulas sobre cada descritor, podendo ser utilizado pelo(a)s aluno(a)s como auxílio para estudos e pelo(a)s docentes como suporte para planejamentos de aulas, provas, podendo ser utilizado dentro e fora da escola.

Imagem 29 – Portal Avanço Mais PE



Fonte: <http://www.avancamaispe.educacao.pe.gov.br/moodle/#>

Apesar de existirem simulados aplicados pelos docentes, a SEE também aplica um simulado online através do Avanço Mais PE, sendo obrigatória a participação de todo(a)s. No calendário enviado pela Secretaria de Educação existem dias específicos para o(a)s aluno(a)s das EREMs realizarem simulados (aos moldes do SAEPE) no Portal. O Estado realizou divulgação dessas datas com as escolas, intitulado 1º Simulado SAEPE/SAEB, com realização de 5 a 8 de agosto de 2019 (imagem 30), pretendendo a participação de 100% dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Portanto, apesar de a tática treinamento ser uma ação amplamente utilizada pelas escolas para preparar os alunos para o SAEPE, o Estado também faz uso dela quando aplica um simulado através do Portal Avanço Mais PE.

Imagem 30 - Cartaz simulado SAEB/SAEPE⁴⁸

Fonte: Avanço Mais PE

⁴⁸ A imagem apresenta tarja preta para preservar o estudante que pode ser menor de idade, apesar da imagem está disponível na rede.

Os alunos foram direcionados ao laboratório de informática para realização dessa prova, embora muitos alunos utilizaram os celulares próprios para responder à prova, outros acabaram respondendo em casa por causa do curto tempo da aula e a qualidade da internet ofertada pelo Estado (apesar de usarem uma rede extra). O que serviria como um recurso extra, para ser utilizado pelos docentes, acaba intensificando o trabalho docente, pois o tempo dentro da escola é insuficiente para acesso ao ambiente (condições de internet precária e de baixa qualidade) e para acompanhar a quantidade de alunos conectados, além da necessidade de certo tempo para o domínio das ferramentas do site, etc.

Para realização deste simulado, várias questões são elencadas pelos docentes, sendo a mais predominante a internet de baixa qualidade e a falta de equipamento em um quantitativo suficiente para o número de aluno(a)s. Também mencionam problemas técnicos (como a visualização das imagens) que inviabilizam a realização da avaliação pelos alunos.

“A SEE disponibilizou o site Avança Mais PE em que foi ofertado aos alunos 2 simulados online visando à preparação para a prova. Eles responderam tanto em casa como na escola, tendo um tempo de 1h30 e foram 13 questões de Português e 13 de Matemática. Problemas com queda na net, imagens não apareciam, alunos que zeraram por problemas técnicos” (José).

Nesse momento do simulado online na página da SEE, os estudantes, com as orientações do(a)s docentes, acessam a Avança Mais PE e respondem as 26 (vinte e seis) questões de Matemática e Português nos moldes do SAEPE.

“O simulado online na página da Secretaria é o Avança Mais PE. Tem um período que os alunos entram, respondem e depois tem a devolutiva individual. Se ele errar o D21 e o D18, ele recebe a resposta correta por meio de vídeo aula que ele pode acessar em qualquer lugar. A gente acessa a plataforma e recebe o resultado geral da turma” (Cora).

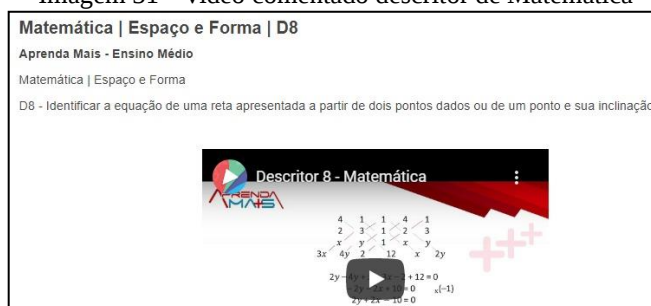
Para a Secretaria de Educação e para as GREs, esse simulado serve para apresentar um panorama do nível de conhecimento do(a)s aluno(a)s e reorientar o trabalho das escolas que recebem o resultado geral da(s) turma(s). A partir desses resultados, o(a)s docentes passam a fazer um trabalho mais enfático nos descritores que apresentaram piores resultados.

Sobre isso, encontramos informações no site da Secretaria de Educação, como descreve Paulo Dutra (secretário executivo de Educação Profissional da Secretaria), dando conta de que o Avança Mais PE é um mapeamento estratégico de educação diferenciado, e “em cima dos indicadores dos alunos, nós estamos indo às escolas com formações para os professores a fim melhorar o desempenho deles. Estamos chegando mais rápido nas escolas e

só temos recebidos bons retornos dele”. O Estado novamente regula as atividades docentes, buscando um alinhamento ao que é proposto para o SAEPE e conduzem as práticas pedagógicas.

Depois da realização desse simulado (e de outros simulados que estão disponíveis no Portal Avança Mais PE), o(a)s aluno(a)s podem acessar e verificar as questões que acertaram e erraram. Para cada questão, existe um vídeo comentando a questão, o descritor associado e sua resolução (imagem 31).

Imagem 31 – vídeo comentado descritor de Matemática



Fonte: <http://www.avancamaispe.educacao.pe.gov.br/>

De acordo com Brayner (2017), como o Estado não quer oferecer “educação de qualidade humana aceitável”, adéqua o ensino médio ao meio, ou seja, treinam-se os alunos para atender às expectativas da avaliação: é assim que se transforma formação (que é um fim) em treinamento (que é um meio) – com vistas à obtenção dos “resultados” que os sistemas de avaliação esperam (para não passar vergonha nos testes internacionais!) e também nos nacionais e estaduais.

Após essas ações, chegamos ao final do ano letivo (chegamos ao fim do jogo), concluídas todas as atividades do calendário escolar e o trabalho docente realizado em cima dos resultados do SAEPE (alcançado no ano anterior) e alcance do IDEPE (meta alcançada no ano passado e meta para alcance no ano vigente). No entanto, o que acontece é apenas uma pausa no jogo, pois projeta-se para o ano seguinte uma nova tática de planejamento que é destinada para os alunos obterem bom desempenho nas avaliações externas.

De acordo com Fernandes (2005, p. 110), “muitas coisas importantes estão em jogo: estreitamento ou não do currículo, equidade do sistema, indução de boas e más práticas nas escolas ou, talvez surpreendentemente para alguns, a real possibilidade de se baixar os níveis de aprendizagem dos alunos”.

Nesse momento, é imprescindível refletir e discutir todo o contexto educacional, refletir sobre as táticas que deram certo, as táticas que precisam ser modificadas, as táticas que

serão excluídas e novas táticas que precisam ser elaboradas. No próximo ano o ciclo se repete, com a elaboração de um novo calendário da SEE e um novo plano de ações, ou seja, uma nova rotina é elaborada tendo por base o uso dos resultados da última avaliação SAEPE, sendo colocada em prática para redirecionar os processos de ensino e aprendizagem.

Com essa capacidade dos docentes de elaborar e realizar táticas flexíveis (que podem dar certo ou errado), o que der certo continua sendo aplicado, o que der errado é reconfigurado. Para responder as estratégias e alcançar as metas, os/as docentes juntamente com a gestão escolar podem seguir as orientações propostas, ressignificá-las para a realidade das escolas ou criar novas de acordo com a demanda do jogo.

6 XEQUE-MATE: NOTAS CONCLUSIVAS

Esta pesquisa partiu da questão norteadora *quais as estratégias (do Estado) e as táticas (pedagógicas e/ou da gestão escolar) que as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da Gerência Regional de Educação (GRE) Vale do Capibaribe do estado de Pernambuco elaboram/desenvolvem para alcançar as metas da avaliação externa SAEPE?*

Para isso, desenvolvemos nossa investigação em 5 (cinco) Escolas de Referência em Ensino Médio da Gerência Regional Vale do Capibaribe, envolvendo os municípios Casinhas, João Alfredo, Lagoa de Itaenga, Orobó e Salgadinho. A pesquisa foi realizada por meio de observação nas EREMs e entrevista com 15 docentes de Matemática e Português. Com a investigação nos sites (Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e do CAED) responsáveis pelo SAEPE, buscamos compreender a operacionalização (planejamento, aplicação e divulgação) e os encaminhamentos da avaliação externa.

Para o tratamento dos dados, optamos pela análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Foram necessárias a elaboração de categorias de análise e, nesse sentido, utilizamos os termos estratégia e tática em Certeau (2014) e criamos subcategorias com base nos estudos teóricos (avaliação, bonificação, estreitamento curricular e treinamento) e outras reveladas durante a pesquisa (divulgação, formação e planejamento). Estas categorias e subcategorias inter-relacionadas revelaram que existe uma relação de força e dependência entre estratégias e táticas como elemento natural para guia de conduta e práticas nas escolas, que se inscreve na realidade educacional de diversas formas, e permeiam a relação entre gestão central e escola (gestão e docentes).

Esta dissertação descreveu as práticas do(a)s docentes e as ações realizadas nas escolas na busca de atender a avaliação externa SAEPE e alcançar as metas do índice (IDEPE). Além disso, apresentou um panorama que demonstrou a apropriação (ou não) das estratégias de avaliação elaboradas pelo Estado direcionadas às escolas, e como estas elaboraram e desenvolveram as táticas para atender as estratégias, ora apresentando submissão ao poder instituído ora criticando e se colocando contra as ações do Estado. Na prática tais ações foram recontextualizadas e reinterpretadas, reverberando na prática docente.

No Brasil, o Estado-avaliador está vinculado à perspectiva neoliberal com a adoção do modelo empresarial na educação. Com a reforma do Estado e a partir da implantação de novas políticas através de mecanismos de modernização da administração pública, passou a ter como objetivo o monitoramento, controle e prestação de contas no serviço público, com implicações nas políticas educacionais. Com o Estado-avaliador percebemos a proliferação de

avaliações externas em larga escala (assumindo grande relevância para planejamento e gestão), apresentando alinhamento com as diretrizes dos organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), OCDE, entre outros), consoante a agenda global norteada pelos interesses do capitalismo internacional.

No estado de Pernambuco foi implantado o Programa de Modernização da Gestão Pública no governo de Eduardo Campos que, na área da educação, buscou a melhoria dos indicadores educacionais e da qualidade na Educação, redefiniu o papel das avaliações externas e reestruturou o Ensino Médio, trabalhando um modelo de gestão por resultados e reconfigurando a política do Estado que passa a formular e executar políticas próprias de avaliação e mecanismos de *accountability*. Essa é uma política de continuidade adotada pelo governo Paulo Câmara, mas que apresenta aperfeiçoamento com a criação do Pacto pela Educação, cujas ações voltadas às políticas educacionais estão previstas no documento norteador no Plano Estadual de Educação (2015-2025) que, por sua vez, está alinhado ao Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A presença do Estado-avaliador se faz presente na política de responsabilização educacional e em seus eixos norteadores: o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE); o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE); o Bônus de Desempenho Educacional (BDE); e o Sistema de Informação (SIEPE). Através desses eixos, o Estado assume a função de avaliador e regulador da educação pernambucana, incorporando características do gerencialismo (eficiência, eficácia, flexibilidade, descentralização, produtividade, etc.) e o ranqueamento que induz uma lógica competitiva do alcance das metas e responsabiliza os profissionais da educação (Secretárias Estaduais de Educação, Gerências Regionais de Educação e escolas).

A escola entra no jogo a partir da adesão ao Termo de Compromisso e Responsabilidade, firmado pela equipe gestora com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Esse documento estabelece pactuação de metas e tem o objetivo de garantir o comprometimento das escolas com o alcance dos índices educacionais (IDEB e IDEPE) e melhorar os resultados do SAEPE e a qualidade do ensino.

A primeira **estratégia do Estado é a avaliação SAEPE**. Devido à polissemia do termo avaliação, e as várias funções que assume, os docentes apresentaram percepções bastante diferentes que podem ser classificadas como uma reprodução do discurso oficial e/ou uma reconfiguração na prática. Percebe-se uma diferença entre o que é propalado pelo Estado e o entendimento do(a)s docentes sobre o SAEPE; e nota-se uma imbricação estreita sobre a percepção dos docentes sobre a avaliação SAEPE e o que de fato é a avaliação. A

avaliação padronizada SAEPE como uma das estratégias da política pernambucana regula as ações educativas e os docentes relatam que o SAEPE é utilizado para fiscalização e monitoramento do trabalho docente nas EREM.

A pesquisa aponta que a estratégia de avaliação é materializada nas escolas de modo concreto, com a compra da prova do Ensino Médio pelo Estado, permanência delas nas escolas e posterior correção pelos docentes. A avaliação externa SAEPE torna-se a avaliação interna nas EREM e é utilizada como a segunda nota do 4º bimestre e modelo de pontuação conforme determinações do Estado (Instrução Normativa 04/2014) para todas as escolas. No entanto, os docentes criticaram esse modelo de pontuação por faixas de acertos e refinaram a proposta para pontuação por acerto.

Outra estratégia do Estado vinculada à avaliação é a **divulgação**. São realizadas divulgações das datas das avaliações SAEB, SAEPE e ENEM, através de cartazes fixados nas escolas, essas divulgações também são realizadas pelos docentes e gestores que buscaram convencer os estudantes a participarem do SAEPE. Essa estratégia acontece na divulgação dos resultados do SAEPE e do IDEPE, inclusive por meio da exposição obrigatória, nas escolas, no Painel de gestão com as metas (IDEB e IDEPE) alcançadas e propostas. Há, ainda, a divulgação nos meios midiáticos: no site do CAED e da Secretaria de Educação, na televisão, nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), etc. A escola vive sob o prisma dos holofotes dos resultados das avaliações externas.

Observamos que, através dessa divulgação do SAEPE, os docentes relatam alguns aspectos positivos: sucesso da escola devido ao alcance dos resultados, bonificação, estar na mídia; e alguns aspectos negativos: cobranças e pressão excessiva devido ao não alcance da meta. Infere-se que a divulgação excessiva gera pressão. No Estado de Pernambuco existe um esforço de divulgar e dar publicidade aos resultados (positivos das escolas) como uma forma de prestação de contas e transparência aos pais e comunidade escolar. A divulgação de resultados é importante para que a sociedade tenha acesso aos dados do SAEPE e IDEPE. Mas, traz um caráter regulador das práticas pedagógicas. Essa estratégia serve para afirmação da política de avaliação e como elemento do discurso e propaganda política.

A terceira **estratégia é a bonificação/premiação** denominada de Bônus de Desempenho Educacional (BDE), criada para premiar as escolas que alcançaram as metas do IDEPE (formado da proficiência do SAEPE e do fluxo escolar). Essa bonificação é um elemento de incentivo ao trabalho docente em prol do SAEPE, ao mesmo tempo que regula e responsabiliza as escolas. Essa bonificação revela nuances no âmbito educacional, sendo possível perceber nas falas dos docentes que a bonificação já não é igual ao que era antes (um

14º salário), mas sim, apenas um valor simbólico, com o qual os docentes perderam o “encanto” pela premiação. Todavia, essa lógica de bonificação é incorporada nas práticas dos docentes, que buscam incentivar os estudantes.

Percebe-se, também, a intensificação do trabalho docente e dos demais profissionais da escola visando atingir metas para conseguir a bonificação, ou seja, o recebimento dessa bonificação é condicionado ao alcance do IDEPE e depende da presença do(a)s aluno(a)s.

Outra **estratégia é a formação**, destinada para gestores e docentes, realizada tanto na GRE Vale do Capibaribe (formação continuada) quanto nas escolas (formação continuada em serviço) para todo(a)s os/as docentes. A formação em polo e a formação no chão da escola são realizadas pelos formadores com encontros periódicos para os docentes de Português e Matemática. Através das observações realizadas durante a pesquisa, constatamos que as formações ofertadas pela GRE se tornaram lugar privilegiado de investigar, analisar, estudar, colocar em prática mecanismos, estratégias, táticas, ações visando as avaliações externas.

As formações priorizam o conhecimento da política de avaliação, abordam resultados, metas a serem alcançadas, etc. Nessas formações existe um trabalho que serve para alinhamento e convencimento dos docentes direcionado para as avaliações externas (com foco no SAEPE), destaque para a matriz de referência e os descritores do SAEPE (na socialização e na elaboração de questões), etc. Além disso, os formadores podem acompanhar e intervir nas aulas; entregam material físico e enviam por e-mail; e realizam aulões com os descritores do SAEPE para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Sobre a formação realizada pela GRE, os docentes destacam limitações: o tipo de formação repetitiva; formação no formato de treinamento de como trabalhar em sala de aula para o SAEPE; e alcance de metas e obtenção de bons resultados.

A pesquisa trouxe, além das estratégias, as táticas utilizadas pelas diversas instâncias da educação para fazer cumprir o papel da avaliação dentro de cada escola. A primeira **tática das escolas é o planejamento** – elaborado pelas escolas no início do ano letivo a partir do calendário enviado pela Secretaria de Educação (destaque para provas internas, provas diagnósticas, avaliações externas SAEB, SAEPE, ENEM simulado Avança Mais PE, etc.). Com base nesse calendário, as escolas organizaram a dinâmica escolar com atividades específicas (como ‘aulões’ e ‘simulados’) para trabalhar as avaliações externas (SAEB, SAEPE e ENEM), cujo objetivo é o desempenho dos estudantes na prova SAEPE e alcance do alvo (IDEPE). Outra ação da tática planejamento é o preenchimento do Sistema de Informação Pernambuco (SIEPE), que acompanha a realidade das escolas. A importância dada ao SIEPE está no registro de presença e falta dos alunos, notas, registros de aulas. Além

disso, o fluxo escolar que é um dos componentes o IDEPE. O resultado da avaliação SAEPE somado ao fluxo escolar (os dados da(s) turma(s) do 3º ano registrados no SIEPE) compõem o cálculo do IDEPE.

No planejamento está prevista a data da prova SAEPE. Nesse dia, em busca da adesão dos alunos, as escolas colocaram em prática algumas manobras: ligação para os alunos; buscar o aluno em casa de carro ou moto; entre outras. No entanto, vale ressaltar que apesar de orientações da GRE serem contrárias a essas ações relatadas pelos docentes, as escolas desenvolveram tal prática (realizada em anos anteriores) na lógica do vale tudo!

As escolas apresentaram organizações diversas na perspectiva de um dia festivo (tapete vermelho, arco de bolas, etc); todas ofertaram para o(a)s aluno(a)s um café da manhã antes da prova, um lanche para consumo durante a realização da prova e o almoço no fim da prova. Nesse dia há mudança na dinâmica escolar, algumas escolas reservaram salas de aulas mais silenciosas e colocaram as turmas avaliadas próximas. Ao término da prova do SAEPE, outra ação entra em jogo: a correção da prova pelo(a)s docentes.

A segunda **tática é o estreitamento curricular**. Os/As docentes utilizam como uma de suas táticas o trabalho com base na matriz de referência e nos descritores, na busca de obter bons resultados na avaliação externa. Segundo o site da Secretaria de Educação e o Caderno do SAEPE, a matriz de Referência da avaliação externa SAEPE tem por base um recorte no currículo escolar. A pesquisa revela a presença dessa tática no cotidiano das escolas observadas, sendo notória a preocupação da(o)s docentes que vivem a dualidade entre trabalhar o currículo estadual de Pernambuco e/ou priorizar os descritores das avaliações externas (como o SAEPE). Percebe-se que alguns docentes tentam trabalhar unindo o currículo e os descritores. Mas, na realidade das EREMs pesquisadas, os descritores ganham centralidade igual ao currículo e, em alguns casos, sobrepõem-se ao currículo.

Diversas críticas são feitas sobre a matriz de referência SAEPE: 1) o ponto de vista cognitivo da prova; 2) a ausência da Literatura (em Língua Portuguesa); 3) os conteúdos logaritmo e circunferência são associados a outros conteúdos, não sendo aprofundado o conteúdo (em Matemática); 4) o modo como alguns conteúdos são cobrados, etc. Além disso, observamos que os docentes de Português e Matemática priorizam os descritores que mais se repetem nas provas. Com isso, observamos o refinamento dessa tática, ocasionando um “estreitamento do estreitamento” que conduz ao empobrecimento do currículo e do ensino. Salienta-se que os docentes tendem a trabalhar na dualidade do previsível (descritores que sempre estão presentes no SAEPE) *versus* imprevisível (descritores que fazem parte da matriz de referência e que aparecem pouco ou não foram contemplados).

Para atender a avaliação SAEPE, outra tática é o **treinamento** para as avaliações externas (ênfase maior em Português e Matemática) desenvolvida pelo(a)s docentes e também pelo Estado. Essa tática foi adotada por todas as escolas de referência dessa pesquisa visando preparar os estudantes para alcançarem resultados exitosos. A tática é amplamente desenvolvida através de aulões, revisões, simulados tendo como alvo as avaliações externas SAEB, SAEPE e ENEM, resoluções das provas (SAEPE) dos anos anteriores, etc. Com isso, o(a)s docentes ressignificaram o papel do simulado (antes servia apenas para o docente verificar o desempenho dos alunos e, atualmente, passa a ser um modo de incentivo para obter nota extra). Os estudantes são submetidos a uma overdose de simulados e aulões, além da pressão almejando alta performance.

A tática treinamento está vinculada a do estreitamento curricular, ambas priorizam e realizam um trabalho exaustivo com os descritores nas aulas e aulões. Buscando diversificar as práticas, devido à exaustão e cansaço dos estudantes, acontecem algumas ações: dia do descritor, rodízio de professores, “torta na cara”, “corredor SAEPE”, etc., mas com a presença dos descritores (com uma nova apresentação), tudo corrobora para demonstrar a inegável importância que os descritores do SAEPE têm nas escolas.

A tática treinamento é reforçada pela SEE, que também aplica um simulado online (com questões de Matemática e Português aos moldes do SAEPE) no site Avança Mais PE, estabelecendo a obrigatoriedade da participação de todo(a)s estudantes. Para realização nas escolas, percebeu-se alguns entraves como precariedade da internet ofertada pelo Estado, equipamentos insuficientes no laboratório de informática para a quantidade de estudantes recorrendo ao uso de celular próprio. Ademais, o tempo ficou inviável à realização do simulado na escola, de modo que alguns alunos responderam a prova em casa com orientação e acompanhamento do docente, intensificando o trabalho docente em um turno extra, não remunerado. No tocante à baixa qualidade da internet, como alternativa a gestão e/ou os docentes em todas as EREM custeiam uma rede extra como forma de garantir o acesso à internet, viabilizando a realização das atividades demandadas como preenchimento do SIEPE.

Para a Secretaria de Educação e para as GREs, esse simulado serve para apresentar um panorama do nível de conhecimento dos alunos. As escolas recebem o resultado geral da(s) turma(s). A partir desses resultados, o Estado regula as práticas dos docentes, que reorientam o trabalho com os descritores, priorizando os que tiveram menor quantidade de acertos. Desse modo, há um alinhamento ao que é proposto para o SAEPE.

Com o estreitamento curricular e o treinamento, os alunos tendem a tornarem-se especialistas em conteúdos específicos. Sobre o estreitamento curricular, elencamos alguns

pontos negativos: desperdício da oportunidade de deduções, contextualização dos conteúdos, inter-relações entre os conteúdos e construção de novos conhecimentos.

Neste cenário de estratégias e táticas para colocar em ação a política no chão das escolas, inserido na gestão por resultados alinhada à lógica neoliberal, as escolas de Pernambuco trabalham sob os imperativos do SAEPE e IDEPE. Elas se tornam reféns em busca da ‘qualidade da educação’ e do bônus financeiro (BDE) e vice-versa, a partir dos resultados alcançados pelos alunos na avaliação externa SAEPE.

As avaliações externas apresentam limites, sendo necessário associá-la à avaliação interna das escolas. Os resultados apontados nas avaliações externas (SAEB e SAEPE) sinalizam uma duvidosa melhora na Educação Básica, pois as escolas ficam submissas aos índices IDEB e IDEPE, e, por consequência, seus desempenhos no ranqueamento.

O Estado vende uma pseudo qualidade da educação, através das avaliações externas e dos resultados divulgados, baseada apenas em números. Não leva em consideração questões socioeconômicas da comunidade em que a escola está inserida e muito menos o público que nela estuda, infraestrutura, formação dos docentes, entre outros aspectos fundamentais para a implementação de uma educação de boa qualidade.

A realização dessa dissertação não fecha o ciclo de pesquisa, pois de acordo com Minayo (2016) “toda pesquisa produz conhecimentos e gera indagações novas”. Por isso, esta pesquisa abre portas para outras possibilidades de estudos com outros docentes e profissionais da escola (gestores(as), educadores de apoio, docentes de outras disciplinas que não sejam Português e Matemática), envolvendo outras escolas da própria gerência e de outras como campo de estudo; pesquisa sobre recursos tecnológicos na educação de Pernambuco como (Avança Mais PE, o SIEPE, o Mira Aula que foram elementos não aprofundados nessa dissertação); entre outros.

O que está em jogo? A educação pública de Pernambuco de qualidade, com acesso e permanência a todos os cidadãos enquanto direito assegurado (conforme a CF 1988, LDB 9394/1996, PNE 2014-2024) versus a educação como serviço submetido aos imperativos neoliberais. A circunstância põe em xeque-mate a defesa de uma educação em todo território nacional, pública (com gestão pública), gratuita, laica, inclusiva, democrática e de qualidade social para todos e todas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso 13 jun 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceituação alternativa de accountability na educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em 5 set 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>. Acesso em 5 set 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>. Acesso em 14 out 2018.
- AGUIAR, Alessandra Marcos de. **Uma década da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Surubim-PE: Desafios e Função Social**. 2019. Dissertação de Mestrado. UPE, Campus Mata Norte, 2019.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz.; MACHADO, Cristiane.; LEME, Luciana França. **Avaliações Externas e Qualidade do Ensino: desafios para os conhecimentos dos professores**. 2013. Disponível em <http://www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/Ocimar-Munhoz.pdf>. Acesso em 14 out 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas qualitativas. In. ALVES-MAZZOTTI, e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999.
- ALVES, Maria do Socorro Valois. **O Ensino Médio em Pernambuco: Gestão e Financiamento no período de 2005 a 2013**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2015.
- ARCOVERDE, Ana Cristina Brito; ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. **Avaliação de Impactos: da teoria à prática**. Recife: Editora UFPE, 2016.
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba de.; NÓBREGA, Cristiane Liberato da. Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: alguns apontamentos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAEP)**. v. 29, n.32, p. 525-536, set/dez. 2013. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/47223/29424>. Acesso em 15 dez 2019.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

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

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em 14 mar 2018.

BATISTA, Danielly Monteiro de Moraes. **Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE):** desafios e possibilidades na recepção e apropriação dos resultados para redirecionamento do trabalho pedagógico em uma escola de ensino médio no município de Bom Jardim/PE. 2019. Dissertação de Mestrado. UPE, Campus Mata Norte, 2019.

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

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luiza Costa. **Metodologia de Avaliação em políticas públicas:** uma experiência em educação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A Política de Ensino Médio no Estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral.** 2014. Dissertação de Mestrado. UFPE, Caruaru/PE, 2014.

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

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Iniciativas Recentes de Avaliação da Qualidade da Educação no Brasil. In: FRANCO, C. (org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BONAMINO, Alicia e SOUZA, Sandra Zákia. Três Gerações de Avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em 2 abr 2018.

BRAYNER, Flávio. **Um milagre cognitivo.** Jornal do Comércio, Recife, 07 nov 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n 9394/1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 5 nov 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 5 nov 2019

BROOKE, Nigel e CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais – Victor Civita**, 2011.

Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em 2 abr 2018.

CABRAL NETO, Antônio. Política Educacional: contexto e significados. In: CABRAL NETO, Antônio e FRANÇA, Magna (orgs.). **Políticas Educacionais**: dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. São Paulo: Vozes, 2012.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando e CATELLI JR. (orgs.) **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

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

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. Políticas Sociais, racionalidade e avaliação. In: **Avaliação de Projetos Sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 19-37.

CUNHA, Carla G. Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. **Revista Estudos de Planejamento**. 12. ed. 2018. Disponível em <https://revistas.dee.sp.gov.br/index.php/estudos-planejamento/article/view/4298/4056>. Acesso em 14 ago 2018.

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

DAROS JUNIOR, Armando. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 13 | janeiro-junho, 2013. p. 13–20. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/29148>.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**- v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43529/27398>. Acesso em 22 jan 2019.

FERNANDES, Domingos. Avaliação Externa. In: **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto – Editores. 2005.

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

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robison Moreira. Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, Robinson M. e LOPES, Uaí de M. (org.). **Avaliação e Gestão: teorias e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5628/1/Avaliacao%20e%20gestao.pdf>. Acesso em 15 abr 2018.

FIGUEIREDO, Dalson et al. Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, vol. 26, n.100, 2018, p.552-572. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n100/1809-4465-ensaio-26-100-0552.pdf>. Acesso em 10 nov 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100 - Especial, p.965-987, out. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso 26 abr 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: Seminário de Educação Brasileira do CEDES, 3., fev. 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: Cedes, 2011.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In.: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FURTADO, Clayton Sirilo do Valle. **Bonificação Educacional em Pernambuco**. Juiz de Fora: Caed; FADEPE, 2016.

FURTADO, Clayton Sirilo do Valle.; SOARES, Tufi Machado. Impacto da bonificação educacional em Pernambuco. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 48-76, jan./abr. 2018. Disponível em

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3940/3556>. Acesso 10 set 2019.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza.; DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. **Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência: um Estudo de Caso**. 2016. Disponível em http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/sites/ww2.ppgeci.ufrpe.br/files/documentos/dissertacao_ufrpe-fundaj_danyella_jakelyne_lucas_gomes_versao_digital.pdf

INÁCIO, Sandra Regina da Luz. **Padrões de Desempenho**. Disponível em <https://www.projetodiario.net.br/padroes-de-desempenho>.

INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): resultados nacionais – Pisa 2009**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2012.

INEP. **Nota Técnica Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em 5 set 2019.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LAURENTINO, Vânia Márcia da Silva; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Avaliação Externa enquanto Aparelho Hegemônico. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v.19, n.2, jul./dez. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22368/18563>. Acesso em 10 set 2019.

LESSARD, Claude. Pesquisa e políticas educativas: uma interface problemática. In: DUARTE, Adriana.; OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco. **Efeitos da Política Educacional de Pernambuco no Trabalho Docente: as contradições advindas de Processos de Regulação e Responsabilização**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2017.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Política Educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba – PR, v. 13, n. 1, p. 1-17. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61241/37492>. Acesso em 25 mar 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem - componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Maria Fontenele; LIMA, Antonio Martins. Revolvendo o passado da Avaliação Educacional e algumas repercussões na Escola. **Revista Teias**. v. 14, n. 32. maio/ago.2013. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24315>. Acesso em 20 dez 2017.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz.; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas Estaduais de Avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 31, n. 3, p. 667-680, set/dez. 2015. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63800/37029>. Acesso em 12 mar 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 4 set 2018.

MAINARDES, Jefferson.; FERREIRA, Marcia dos Santos.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr. 2018, p.186-201. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275809.pdf>. Acesso 14 ago 2019.

MARQUES, Luciana Rosa et al. A Nova Gestão Pública no contexto da Educação Pernambucana e a Qualidade Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 351 - 367, mai./ago. 2019. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95409/53887>. Acesso em 16 dez 2019.

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

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

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio**: uma Análise do Programa de Educação Integral em Pernambuco. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. 9. ed. São Paulo, Editora Hucitec, 2006.

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

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

NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do. **A Concepção de professores sobre a Política de Bonificação por Resultado no Estado de Pernambuco**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2015.

NASCIMENTO, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima. **Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2019.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: DUARTE, Adriana.; OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na Educação Básica em Pernambuco**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2014.

OLIVEIRA, Isaías Julio de. **O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE: uma análise de suas influências na prática pedagógica da Escola Estadual General Abreu e Lima – PE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Mata Norte, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata/PE, 2018.

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

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

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PATRIOTA, Cecília Maria Peçanha Esteves. **Política de Monitoramento e Gestão por resultado: estudo de caso de uma escola de Pernambuco**. 2014. Dissertação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **OCDE, PISA e Política Educacional**. 2015. Disponível em <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Rodrigo-da-Silva-Pereira.pdf>. Acesso em 10 jan 2020.

PERNAMBUCO. Plano Estadual de Educação. **LEI Nº 12.252**, de 08 de julho de 2002. Disponível em <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=12252&complemento=0&ano=2002&tipo=&url=>. Acesso em 13 ago 2018.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em 10 jun 2017.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do Estado de. **Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008**: Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. In: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em 12 jun 2017.

PERNAMBUCO. **Bônus de Desempenho Educacional (BDE)**. Lei de nº 13.486/2008. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369&tipo=TEXTTOORIGINAL>. Acesso em 20 jan 2018.

PERNAMBUCO. SIEPE - Portaria SE nº 4636/2011.

PERNAMBUCO. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: módulo XII – Políticas de responsabilização educacional / Secretaria de Educação – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

PERNAMBUCO. Decreto nº 40.599, de 03 de abril de 2014. Disponível em <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=11578&tipo=TEXTTOORIGINAL>.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa 04/2014**.

PERNAMBUCO. Revista SAEPE 2014. Disponível em <http://www.saepe.caedufjf.net/colecoes/anos-anteriores/>. Acesso em 13 ago 2018

PERNAMBUCO. Revista SAEPE 2015. Disponível em <http://www.saepe.caedufjf.net/colecoes/anos-anteriores/>. Acesso em 13 ago 2018

RABELO, Mauro. **Avaliação Educacional**: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro. Rio de Janeiro: SBM, 2013.

REGO, Lucia Lins Browne. O papel do Sistema de Avaliação Educacional na Secretaria de Educação de Pernambuco. In: CRESO, Franco.; BONAMINO, Alicia.; BESSA, Nícia (orgs.). **Avaliação da Educação Básica** – pesquisa e gestão. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. **A Educação numa Encruzilhada**: as estratégias de legitimação da lógica do capital na escola pública. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2014.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. **A Pós-Graduação em Educação e o Tratamento do Tema Política Educacional**: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco**: contra números, há argumentos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2016.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, nº 1, jun. 2014, p. 7-28. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4295>. Acesso em 16 set 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em Educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador? **ETD - Educação Temática Digital**, v. 17, n. 1, p. 58-74. jan/abr, 2015. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em 15 set 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)** - v. 31, n. 3, p. 493 – 510, set./dez. 2015. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790>. Acesso em 22 out 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11811/8290>. Acesso em 22 out 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. Políticas de Avaliação e Regulação da Qualidade: repercussões na Educação Básica. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 16, n 1, p. 109-138, jan./mar. 2018. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28253>. Acesso em 12 mai 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, Alberto de Mello e (org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SERAFIM, Josefa Rita de Cássia Lima. **Avaliação dos resultados da política de educação integral para o ensino médio em Pernambuco (2008-2018)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2019.

SILVA, Alison Fagner de Souza e. **A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na Rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010)**: um estudo das políticas de formação continuada de professores do Ensino médio. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa/PB, 2013.

SILVA, Katharine Nínive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014

Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 22 out 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SILVA, Antonia Almeida.; JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). **Pesquisas em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: EDUEFS, 2016.

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

SILVA, Procianna Ferreira da; BRENNAND, Edna Gusmão de Góis. Políticas de Accountability na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAEP)**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 233 - 251, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/75088>. Acesso em 16 dez 2019.

SILVA, Maurílio Mendes da. **A Política de Avaliação em larga escala e as suas possíveis influências na Matemática do Ensino Médio, um Estudo do Currículo na Ação**. 2019. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências e Matemática) – Departamento de Educação. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/PE, 2019.

SILVA, Carlos Eduardo Gomes da. **Educação em tempo integral em Pernambuco**: um estudo sobre a redução do índice de reprovação do primeiro ano do Ensino Médio. 2019. Dissertação de Mestrado. UPE, Campus Mata Norte, 2019.

SORDI, José Osvaldo de. **Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa**. São Paulo: Saraiva, 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6231/4053>. Acesso em jun de 2018.

SOUZA, José Carlos Alves de e SANTOS, Marcelo Câmara dos. Análise de estratégias de resolução de problemas de grandezas geométricas em avaliações em larga escala de redes públicas do estado de Pernambuco. **Educação Matemática em Revista**, 2005.

SOUZA, Marinaldo Alves de. **Contribuições do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE às Práticas de Gestão da Escola da Rede Estadual de Ensino**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). UPE, Campus Mata Norte, 2019.

TEIXEIRA, Pedro Henrique M. **Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2017.

VALENÇA, Maria Epifânia. Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE (2000-2002). In: CRESO, Franco; BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia (org.). **Avaliação da Educação Básica** – pesquisa e gestão. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**

Curso Reconhecido através da
Portaria nº 524/08, do Ministério de
Educação e Cultura, em 29/04/2008,
publicada no D.O.U. em 30.04.2008.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Recife, 16 de maio de 2019.

À Direção da ESCOLA _____

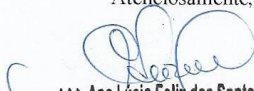
Prezados (a) Senhor (a),

Pela presente venho lhes solicitar que recebam o mestrando do Curso de Mestrado em Educação dessa Universidade **JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA** para que o mesmo possa levantar informações que contribuirão para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Na oportunidade, esclareço que se tratam de elementos para a realização da sua dissertação de mestrado intitulada **JOGANDO COM AS REGRAS DO JOGO: AS ESTRATÉGIAS E AS TÁTICAS UTILIZADAS PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA SAEPE PELAS EREMs**, por mim orientada, cujo objetivo principal consiste em *analisar quais estratégias e as táticas (pedagógicas e/ou de gestão) das EREMs da GRE Vale do Capibaribe para alcançar as metas da avaliação externa (SAEPE).*

Agradeço desde já a prestimosa colaboração e me coloco à inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,


 **Ana Lúcia Felix dos Santos**
SIAPE 3331091
DPOE-CE UFPE

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA



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

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Dados de Identificação	
Docente	
Formação acadêmica	
Tempo de docência e/ou de gestão na Educação Básica	
Vínculo com a escola (efetivo, contratado, outros)?	

1. Fale um pouco sobre o SAEPE? Em sua opinião o que o SAEPE avalia na escola?
2. Quais as influências do SAEPE na escola?
3. Qual sua compreensão sobre a matriz de referência e os descritores que compõem a prova SAEPE?
4. Quais ações a escola desenvolve para a realização do SAEPE?
5. Como são planejadas as ações (atitudes, estratégias e táticas) realizadas na escola para realização da prova do SAEPE e alcance do IDEPE?
6. Durante o ano letivo, quais mecanismos são utilizados pela SEE e GRE para o SAEPE?
7. Como o/a gestor(a) e docentes se planejam para o SAEPE e alcance da meta IDEPE?
8. Como é a dinâmica da escola no dia de aplicação do SAEPE?
9. Após a realização do SAEPE o que acontece para a escola, professores e alunos?
10. O que acontece na escola quando é divulgado o resultado do SAEPE e alcance do IDEPE? Existem recompensas e/ou punições?
11. Você conhece a lei nº 14.602, de 21 de março de 2012 (lei da publicidade)? Qual a sua concepção sobre a lei de divulgação dos resultados do SAEB/IDEB e do SAEPE/IDEPE?
12. Como você analisa o sistema de monitoramento SIEPE? Qual a contribuição para o andamento da escola? O sistema de monitoramento interfere no trabalho escolar?
13. Como as avaliações externas (SAEPE e SAEB) e o ranqueamento das EREM (através do IDEPE e IDEB) trazem impactos à escola?
14. Qual a sua concepção sobre o IDEPE? Você compreende como é feito o cálculo?
15. Qual o seu entendimento e como você analisa o BDE?

ANEXO A – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA DO SAEPE

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - SAEPE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	
TEMA I - GEOMETRIA	
D01	Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade.
D02	Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva figuras planas ou espaciais.
D03	Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.
D04	Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.
D05	Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D06	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.
D07	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.
D08	Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.
D09	Relacionar a determinação do ponto de interseção de duas ou mais retas com a resolução de um sistema de equações com duas incógnitas.
D10	Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.
TEMA II. GRANDEZAS E MEDIDAS	
D11	Resolver problema envolvendo perímetro de figuras planas.
D12	Resolver problema envolvendo área de figuras planas.
D13	Resolver problema envolvendo a área total e/ou volume de um sólido (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera).
TEMA III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E FUNÇÕES	
D14	Identificar a localização de números reais na reta numérica.
D15	Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D16	Resolver problema que envolva porcentagem.
D17	Resolver problema envolvendo equação do 2º grau.
D18	Reconhecer expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela.
D19	Resolver problema envolvendo uma função do 1º grau.
D20	Analisar crescimento/decrescimento, zeros de funções reais apresentadas em gráficos.
D21	Resolver problema envolvendo P.A./P.G. dada a fórmula do termo geral.
D22	Reconhecer o gráfico de uma função polinomial de 1º grau por meio de seus coeficientes.
D23	Reconhecer a representação algébrica de uma função do 1º grau dado o seu gráfico ou vice-versa.
D24	Resolver problemas que envolvam os pontos de máximo ou de mínimo de uma função polinomial do 2º grau.
D25	Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do 1º grau.
D26	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função exponencial.
D27	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função logarítmica, reconhecendo-a como inversa da função exponencial.
D28	Resolver problema que envolva função exponencial.
D29	Identificar gráficos de funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente) reconhecendo suas propriedades.
D30	Determinar a solução de um sistema linear.
TEMA IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA	
D31	Resolver problema de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, arranjo simples e/ou combinação simples.
D32	Resolver problema que envolva probabilidade de um evento.
D33	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D34	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE PORTUGUÊS DO SAEPE

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SAEPE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	
TÓPICO I. PRÁTICAS DE LEITURA	
D6	Localizar informação explícita em um texto.
D7	Inferir informação em um texto.
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
TÓPICO II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
TÓPICO III - RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
TÓPICO IV - COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
TÓPICO V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D22	Identificar efeitos de humor no texto.
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
TÓPICO VI - VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

ANEXO C – MODELO DO TERMO DE COMPROMISSO



ANEXO – MODELO DO TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE QUE ENTRE SI CELEBRAM O GOVERNO DE PERNAMBUCO, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, E A ESCOLA, REPRESENTADA POR SEU(A) DIRETOR(A) E DIRETOR(A) ADJUNTO(A).

Pelo presente instrumento celebram este Termo de Compromisso e Responsabilidade de um lado, o Governo de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, inscrita no CNPJ sob o nº 10.572.071/0001-12, com sede à Avenida Afonso Olindense, 1513, CEP 50.810-900, representada, neste Ato, pelo Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, nomeado pelo Ato Governamental nº., publicado no Diário Oficial, brasileiro, casado, inscrito no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº., portador da Carteira de Identidade nº. - SSP/PE, doravante denominada simplesmente SEE e a ESCOLA, localizada à RUA, CEP, município, jurisdicionada à GRE neste Ato representada pelo(a) Diretor(a) Professor(a), matrícula nº., brasileiro(a), inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº, portador(a) da Carteira de Identidade nº., e pelo(a) Diretor(a) Adjunto(a), Professor(a), matrícula nº., brasileiro(a), inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº., portador(a) da Carteira de Identidade nº., doravante denominada, simplesmente Equipe da Direção da Unidade Escolar, nomeado(s), respectivamente, pelo ATO/Portaria nº, publicado no Diário Oficial e pelo ATO/Portaria nº. publicado no Diário Oficial.

CLÁUSULA PRIMEIRA - OBJETO E FINALIDADE

1.1. O presente Termo de Compromisso e Responsabilidade tem por objeto pactuar ações de melhoria na qualidade do ensino com a Equipe da Direção da Unidade Escolar e por finalidade garantir os meios para a efetivação da Proposta Pedagógica com foco na aprendizagem do estudante, através do desenvolvimento integral do currículo.

CLÁUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGAÇÕES DA SEE

2.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em demais normas legais da Educação Pública.

2.2. Apoiar a Equipe da Direção da Unidade Escolar na elaboração, atualização e implementação da Proposta Pedagógica e do Regimento Interno na implantação das Políticas Públicas Educacionais, por meio da Gerência Regional de Educação à qual seja jurisdicionada.

2.3. Promover as condições básicas de infraestrutura, o acesso à escola, por meio do planejamento da matrícula e o provimento do corpo docente, nas séries e disciplinas que integram o currículo da educação básica, para a adequada execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar e melhoria da qualidade social da aprendizagem dos(as) estudantes.

2.4. Monitorar e acompanhar o cumprimento do presente Termo de Compromisso e Responsabilidade.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DA EQUIPE DA DIREÇÃO ESCOLAR

3.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na legislação federal e na Política Educacional do Governo de Pernambuco.

3.2. Desenvolver o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Escolar, com a participação dos professores e demais membros da comunidade escolar, garantindo a gestão democrática.

3.3. Fortalecer os órgãos colegiados.

3.4. Implantar a Matriz Curricular e o desenvolvimento integral do currículo em consonância com as Diretrizes da Secretaria de Educação, cumprindo o calendário escolar com no mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as diretrizes curriculares estaduais.

3.5. Promover um ambiente de aprendizagem na escola e o desenvolvimento profissional do corpo docente, com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública, visando alcançar os indicadores e as metas pactuadas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

3.6. Assegurar as condições necessárias para que os dados referentes à rede de ensino, aos alunos e servidores sejam inseridos no SIEPE com fidedignidade e nos prazos estabelecidos.

3.7. Atualizar o Portal Educação em Rede, gerenciando as informações nele contidas para garantir a disseminação das práticas pedagógicas.

3.8. Cumprir os procedimentos e prazos estabelecidos legalmente para a prestação de contas, conforme o disposto no Decreto nº 20.246 de 18 de dezembro de 1997, a Lei nº 11.466 de 24 de julho de 1997, o Decreto nº 23.666, de 05 de outubro de 2001 e a Instrução Normativa nº 02 de 18 de abril de 2012.

CLÁUSULA QUARTA - DAS METAS PACTUADAS

4.1. As metas de melhoria da qualidade do ensino, pactuadas por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade, são aferidas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE, indicador composto pela:

- avaliação de desempenho dos(as) estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme matrizes de referência e escalas de proficiência comuns ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e,
- as taxas de aprovação nas séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura as taxas anuais de aprovação, abandono e reprovação.

4.3. As metas pactuadas para 2012 foram calculadas com base no IDEPE projetado para 2011 e nas realizações da escola nos últimos dois anos, almejando-se a elevação progressiva da qualidade da educação oferecida por cada unidade de ensino, de modo que se realizem no futuro próximo as metas educacionais do Estado de Pernambuco.

Na tabela seguinte encontram-se:

- o IDEPE efetivamente alcançado pela escola nos últimos dois anos – o IDEPE médio da escola em 2010 e 2011, um retrato de suas realizações mais recentes;
- o IDEPE projetado para a escola em 2012 – a meta de qualidade pactuada por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade com a Equipe da Direção da Unidade Escolar;

- o esforço da escola – a diferença entre o IDEPE efetivamente alcançado nos últimos dois anos e o IDEPE projetado para 2012.

NÍVEL DE ENSINO	IDEPE efetivamente alcançado em 2010 e 2011	Meta IDEPE - Esperado em 2012	Esforço da Escola
	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática
4ª Série/5º ano do Ensino Fundamental	3,4	4,0	0,6
8ª Série/9º ano do Ensino Fundamental	3,6	4,1	0,5
3º Ano do Ensino Médio	2,8	3,6	0,8

CLÁUSULA QUINTA – DO SAEPE

5.1. O desempenho dos(as) estudantes é medido pelo SAEPE. Portanto, é muito importante que o(a) Diretor(a) escolar mobilize todo o corpo docente para utilizar as informações disponíveis no Portal do SAEPE sobre os resultados 2011 para que sejam realizadas as ações necessárias para elevar os padrões de desempenho no SAEPE 2012. Também, é importante utilizar diariamente os boletins pedagógicos distribuídos para todas as unidades escolares. Os boletins pedagógicos do SAEPE discutem extensamente o desenvolvimento desejável dos alunos ao final de cada etapa da educação básica em Língua Portuguesa e Matemática. Os padrões mínimos de desempenho propostos pela Secretaria de Educação correspondem ao nível BÁSICO das escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

5.2. Somente as Escolas avaliadas por meio do SAEPE têm acesso ao cálculo do IDEPE e ao BDE.

CLÁUSULA SEXTA – DO BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL – BDE

6.1. Todos os servidores nas Unidades Escolares que alcançarem as metas de qualidade do ensino em 2012, superior a 30% do esforço da escola, de acordo com a cláusula quarta, farão jus ao Bônus de Desempenho Educacional – BDE, integral ou proporcional, conforme procedimentos estabelecidos por Lei e regulamentados por Decreto.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO

7.1. É de competência da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais, desenvolver as ações necessárias para a realização anual do SAEPE, bem como acompanhar a consolidação dos resultados do Índice de desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE e do Bônus de Desempenho da Educação – BDE, observadas as metas estabelecidas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

7.2. Compete à equipe da Direção da Unidade Escolar adotar as iniciativas necessárias para assegurar a participação nas provas do SAEPE de todos os(as) estudantes matriculados nas séries avaliadas. Um índice baixo de participação dos(as) estudantes no SAEPE prejudica a escola.

7.3. Consideram-se percentuais mínimos de participação no SAEPE, na 4ª série (5º ano) do ensino fundamental, 80% dos alunos matriculados, na 8ª série (9º ano), 75%, e na 3ª série do ensino médio, 70%.

7.4. O cálculo do IDEPE referente ao ano letivo de 2012, os(as) estudantes faltantes à avaliação do SAEPE, em número superior ao correspondente aos percentuais mínimos de participação serão considerados(as) como estudantes com desempenho nos níveis inferiores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

7.5. As informações sobre a existência das séries avaliadas no SAEPE e constante no presente Termo de Compromisso é de responsabilidade da Equipe da Direção da Unidade Escolar.

CLÁUSULA OITAVA - DA VIGÊNCIA DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

8.1. O referido documento vigorará até a assinatura do novo Termo de Compromisso e Responsabilidade a ser firmado com esta Secretaria de Educação.

E por estarem de acordo com os termos apresentados e metas pactuadas, firmam o presente Termo.

Recife, ____ de ____ de ____.

Diretor(a) da ESCOLA

Diretor(a) Adjunto(a) da ESCOLA

Secretário de Educação

Testemunhas:

Nome: _____
CPF: _____

Nome: _____
CPF: _____