



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JONAS DA SILVA RODRIGUES

**PRÊMIO ESCOLA DE VALOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE
ACCOUNTABILITY NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA (2012-2018)**

CAMPINA GRANDE
2021

JONAS DA SILVA RODRIGUES

**PRÊMIO ESCOLA DE VALOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE
ACCOUNTABILITY NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA (2012-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Ferreira da Silva.

CAMPINA GRANDE
2021

R696p

Rodrigues, Jonas da Silva.

Prêmio Escola de Valor no contexto das políticas de *accountability* na Rede Estadual de Ensino da Paraíba (2012-2018) / Jonas da Silva Rodrigues. – Campina Grande, 2021.

147 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

“Orientação: Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva”.

Referências.

1. Políticas de *Accountability* Educacional. 2. Reconversão Docente. 3. Regulação. 4. Educação Estadual Paraibana. 5. Prêmio Escola de Valor. I. Silva, Andréia Ferreira da. II. Título.

CDU 37.014.5(043)

JONAS DA SILVA RODRIGUES

**PRÊMIO ESCOLA DE VALOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE
ACCOUNTABILITY NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA (2012-2018)**

Aprovada em 16/08/2021.

BANCA EXAMINADORA



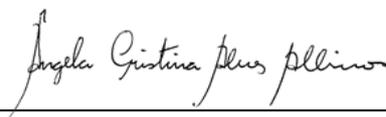
Prof.^a Dr.^a Andréia Ferreira da Silva - PPGEd/UFCG (Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Melânia Mendonça Rodrigues - PPGEd/UFCG (Membro interno)



Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Félix dos Santos - PPGEd/UFPE (Membro externo)



Prof.^a Dr.^a Ângela Cristina Alves Albino - CCA/UFPB (Membro externo)

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), pela oportunidade de ingresso e de construção de novos conhecimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos. No período em que estive como bolsista no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFCG) pude desenvolver diversas atividades que contribuíram de forma significativa para a minha formação enquanto pesquisador.

À Linha de Pesquisa “História, Política e Gestão Educacionais”, pelo acolhimento vindo de todo o quadro docente e discente, pelas boas experiências, por todas as nossas reuniões e aprendizados ao longo de todo esse tempo em que caminhamos juntos.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFCG), pela oportunidade de poder compartilhar tantos conhecimentos e bons momentos.

Ao Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional, do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (LEPPE/UFCG), coordenado pela Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva, ao qual estive vinculado ao longo de todo o mestrado e pude por meio das discussões nas reuniões aprimorar os conhecimentos acerca do meu objeto de estudo.

À minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Andréia Ferreira da Silva, pelo período em que estivemos juntos nessa jornada formativa, por todas as orientações, ensinamentos, conselhos e pelo acolhimento nos momentos em que precisei.

A disponibilidade e contribuição das professoras que compuseram minha banca examinadora de defesa da dissertação: Prof.^a Dr.^a Andréia Ferreira da Silva, Prof.^a Dr.^a Melânia Mendonça Rodrigues, Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Félix dos Santos e a Prof.^a Dr.^a Ângela Cristina Alves Albino.

À Prof.^a Dr.^a Melânia Mendonça Rodrigues, de modo especial, pelo companheirismo, convivência, boas conversas e grandes aprendizados que pude adquirir e compartilhar durante esse período.

Ao Prof. Dr. Luiz de Sousa Júnior (*in memoriam*), vítima da Covid-19 no ano de 2021. Pela oportunidade de ter contado com a sua participação em minha banca de qualificação da dissertação, ainda em 2020, o que trouxe contribuições tão significativas e necessárias à minha pesquisa.

A todos/as os/as colegas da quarta turma do PPGEd/UFCG – Cíntia, Daniele, Elizabeth, Elizete, Lindervânia, Marcos, Tatyana, Valdineri e Verônica, com os quais pude partilhar muitos momentos bons, desde os cafezinhos, até as discussões nos diversos espaços coletivos.

Agradeço, também, o apoio e a amizade das meninas da terceira e quinta turmas: Aline, Arlane, Josilene, Liana, Renally e Sâmia. Levarei todos/as em meu coração!

Ao Portal da Transparência do Estado da Paraíba que me permitiu, durante o período da pandemia de Covid-19, o contato direto com a Secretaria de Educação, e da Ciência e Tecnologia da Paraíba para a solicitação dos documentos necessários à investigação, e construção da presente dissertação.

Às professoras Carmen Rossana (professora da rede estadual de ensino da Paraíba) e Maria do Socorro de Souza Cordão (gerente da 3ª Gerência Regional de Educação) pelas contribuições na fase inicial da pesquisa.

À minha família, pelo incentivo contínuo, especialmente à minha amada mãe, Rosicleide, fonte de inspiração maior!

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Deus!

Dedico este trabalho a todos/as os/as profissionais de educação do Brasil vítimas da Covid-19, que tiveram suas vidas interrompidas pela negligência política de nossos governantes e por uma doença para a qual já existia vacina.

“Movo-me na esperança enquanto luto e, se
luto com esperança, espero”.
Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*.

RESUMO

A presente dissertação, vinculada à Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais, do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFPG), tem como objetivo geral analisar o Prêmio Escola de Valor da rede estadual de ensino da Paraíba, em sua organização, critérios e vinculação às políticas de *accountability* educacional adotadas no estado, no período de 2012 a 2018. As políticas de *accountability* educacional, segundo Afonso (2010), são constituídas por três pilares: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização. A pesquisa contextualiza a implantação de tais mecanismos na educação brasileira, a partir da década de 1990, e na educação paraibana, nos dois governos de Ricardo Coutinho (2011-2014 e 2015-2018). A pesquisa está orientada pela perspectiva histórico-dialética, tendo como categorias teórico-metodológicas a totalidade, a historicidade e a contradição. Utiliza como categorias de conteúdo mais importantes: estado avaliador (FREITAS, 2013; MAROY; VOISIN, 2013), regulação (BARROS, 2006), políticas de *accountability* educacional (AFONSO, 2009; 2010; 2014), e reconversão docente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; 2008; 2015) entre outros autores. A investigação foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e da análise de documentos do governo do Estado da Paraíba. O Prêmio Escola de Valor consiste em uma política de pagamento por desempenho que concede o 14º salário aos profissionais da educação que atuam nas escolas estaduais que cumpram os indicadores e critérios estabelecidos anualmente pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB). O Prêmio avalia quatro dimensões da gestão escolar: 1. gestão pedagógica, 2. gestão participativa, 3. gestão de pessoas e lideranças e 4. gestão de infraestrutura – serviços e recursos. A pesquisa evidenciou que o Prêmio integra a política de *accountability* educacional implantada no estado da Paraíba, desde o ano de 2011, constituindo, segundo Afonso (2010), um modelo de *accountability* que articula de modo orgânico medidas de avaliação externa, responsabilização e prestação de contas, exercendo forte pressão nas escolas dessa rede de ensino. A instituição desta política visa ao comprometimento das escolas e de seus profissionais com a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (Idepb) e à adesão às políticas e diretrizes gerenciais estabelecidas na rede estadual de ensino da Paraíba. Em um sentido mais amplo, a instituição de tal política tem por objetivo efetivar processos de “reconversão docente” que visam adequar a formação dos professores às rápidas transformações da sociedade capitalista e promover mudanças quanto à organização e à gestão das escolas e dos sistemas educacionais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Palavras-chave: Políticas de *accountability* educacional. Regulação. Reconversão docente. Educação estadual paraibana. Prêmio Escola de Valor.

ABSTRACT

This dissertation, linked to Educational History, Policy and Management (Line 1), of the Academic Master's Degree in Education of the Education Graduate Program at the Federal University of Campina Grande (PPGE/UFPG), has as general objective: analyze the School Value Award on state system of education in Paraíba, in its organization, criteria and relationship to educational accountability policies adopted in the state from 2012 to 2018. Educational accountability policies, according to Afonso (2010), are constituted by three pillars: external evaluation, auditing activity and accountability. The research contextualizes such mechanisms of the implementation in Brazilian education, from the 1990s, and in education in Paraíba, in the two Ricardo Coutinho governments (2011-2014 and 2015-2018). The research is guided by the historical-dialectical perspective, having as theoretical-methodological categories the totality, the historicity and the contradiction. It uses as the most important content categories: evaluative status (FREITAS, 2013; MAROY; VOISIN, 2013), regulation (BARROS, 2006), educational accountability policies (AFONSO, 2009; 2010; 2014), and teacher reconversion (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; 2008; 2015) among others. The investigation was carried out through a bibliographic review and analysis of documents from the government of the State of Paraíba. School Value Award consists of a performance-payment policy that grants the 14th salary to education professionals who work in state schools that comply with the indicators and criteria established annually by the Department of Education of Paraíba State (SEE/PB). The award assesses four dimensions of management school: 1. pedagogical management, 2. participatory management, 3. people and leadership management, and 4. infrastructure management – services and resources. The research showed that the award is part of the educational accountability policy implemented in the Paraíba state, since 2011, constituting, according to Afonso (2010), an accountability model that articulates organically measures of external assessment, accountability and auditing activity, exerting strong pressure on schools in this network educational. The institution of this policy aims at the commitment of schools and their professionals with the elevation of the Education Development Index of Paraíba (Idepb) and adherence to the management policies and guidelines established in the education system of Paraíba state. In a broader sense, the institution of such a policy aims to carry out processes of "teacher reconverting" that aim to adapt teacher training to the rapid transformations of capitalist society and promote changes in the organization and management of schools and educational systems (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Keywords: Educational accountability policies. Regulation. *Teacher reconverting*. Paraíba state education. *School of Value Award*.

LISTA DE MAPAS E FIGURAS

Mapa 1. Divisão do estado da Paraíba, por municípios e Gerências Regionais de Educação. 34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Estratégias da meta 7 do PNE (2014-2024) relativas à avaliação na educação básica	576
Quadro 2. Cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba relacionados ao Avaliando IDEPB	105
Quadro 3. Cursos de formação continuada ofertados pela SEE/PB referentes à gestão escolar	106
Quadro 4. Teses e dissertações que analisam a temática da gestão educacional e das políticas de accountability na educação brasileira (2007-2019)	1418
Quadro 5. Teses que analisam as temáticas das políticas educacionais, da gestão educacional e das políticas de <i>accountability</i> da rede estadual de ensino da Paraíba (2007-2019)	1430
Quadro 6. Levantamento bibliográfico de artigos na <i>Scientific Electronic Library Online</i> (1990-2019)	1441
Quadro 7. Documentos que regulamentam a política de avaliação externa e de premiação da rede estadual de ensino da Paraíba	1452

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Condições de acesso à serviços básicos via rede pública das escolas da rede estadual de ensino - Brasil e Paraíba (2019).....	39
Tabela 2. Condições pedagógicas: instalações tipicamente escolares das escolas da rede estadual de ensino - Brasil e Paraíba (2019).....	410
Tabela 3. Evolução do Ideb na rede estadual de ensino da Paraíba para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio (2005-2019)	411
Tabela 4. Participação de instituições e profissionais da educação básica na Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio Escola de Valor (2012-2017)	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALPB	Assembleia Legislativa da Paraíba
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional de Educação Básica
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CEEPB	Conselho Estadual de Educação da Paraíba
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
COFIEEX	Comissão de Financiamentos Externos
Consad	Conselho Nacional de Secretários de Administração
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Conseplan	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Planejamento
DOE/PB	Diário Oficial do Estado da Paraíba
ECI	Escola Cidadã Integral
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica
ECOS	Espaço Cidadania e Oportunidades Sociais
Enceja	Exame de Certificação das Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSAUDE	Instituto Nacional de Pesquisa e Gestão em Saúde
LEPPE	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
MARE	Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODE	Orçamento Democrático Estadual
OD-Escolar	Orçamento Democrático Escolar
OIs	Organismos Internacionais
OREALC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
OS	Organização Social
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PIB	Produto Interno Bruto
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMEGA/PB	Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSO	<i>Public Service Orientation</i>
PT	Partido dos Trabalhadores
SABER	Sistema de Gestão de Informações da Rede Estadual de Educação da Paraíba
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECT	Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia
SEE/PB	Secretaria de Estado da Educação da Paraíba
SINTEP Paraíba	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do estado da Paraíba
SOMA	Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TJPB	Tribunal de Justiça da Paraíba
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UEPB	Universidade Federal da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1.1 Apresentação, justificativa e delimitação do tema	18
1.2 Referencial teórico-metodológico e instrumentos de coleta de dados	21
1.3 Caracterização do <i>locus</i> de pesquisa	34
1.3.1 O estado da Paraíba	34
1.3.2 Aspectos da educação escolar no estado da Paraíba e da rede estadual de ensino.....	36
2 NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA (1990-2018)	43
2.1 Neoliberalismo e mudanças no papel do Estado a partir dos anos de 1970	43
2.2 Neoliberalismo, gerencialismo e reforma do Estado no Brasil e na Paraíba (1990-2018).	49
2.3 Reforma da educação no Brasil a partir dos anos de 1990 e a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica	53
2.4 As políticas de <i>accountability</i> na educação básica brasileira	62
3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA NOS GOVERNOS DE RICARDO COUTINHO (2011-2018)	67
3.1 Governos Ricardo Coutinho (2011-2014 e 2015-2018): do Plano Estratégico do PSB às políticas educacionais no estado da Paraíba	67
3.2 Políticas de <i>accountability</i> na rede estadual de ensino da Paraíba (2011-2018).....	79
3.2.1 Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba: Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (2012) e o Avaliando o IDEPB (2012).....	80
3.2.2 Políticas de pagamento por desempenho: Prêmio Mestres da Educação (2012) e Prêmio Escola de Valor (2012).....	82
3.2.3 Projeto de Intervenção Pedagógica (2015).....	86
3.2.4 Sistema de Gestão de Informações da Rede Estadual de Educação da Paraíba (SABER) (2016) e o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba (PMEGA/PB) (2017).....	88
3.2.5 Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - SOMA (2017)	91
4 PRÊMIO ESCOLA DE VALOR (2012-2018) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: ORGANIZAÇÃO, PRINCÍPIOS E ASSOCIAÇÃO AOS MECANISMOS DE ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL	94
4.1 O Prêmio Escola de Valor: apresentação geral	94
4.2 Prêmio Escola de Valor: dimensões e critérios avaliados na gestão escolar.....	99
4.2.1 Gestão pedagógica.....	99
4.2.2 Gestão participativa	102
4.2.3 Gestão de pessoas e lideranças	104
4.2.4 Gestão de infraestrutura - serviços e recursos	109

4.3 Articulação do Prêmio Escola de Valor aos mecanismos de <i>accountability</i> educacional	111
CONSIDERAÇÕES	117
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	141

INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação, justificativa e delimitação do tema

O presente trabalho tem como objeto de estudo o Prêmio Escola de Valor, entendido como parte das políticas de *accountability* educacional implantadas na rede estadual de ensino paraibana a partir do ano de 2011. Este objeto é parte constitutiva de uma totalidade histórica mais ampla, os processos de reforma do Estado e da educação em contexto internacional, nacional e no próprio estado da Paraíba, marcados pela emergência e consolidação do neoliberalismo e do modelo gerencial a partir dos anos de 1970.

No processo de implantação do gerencialismo no setor educacional no Brasil, a partir dos anos de 1990, há o crescente fortalecimento das políticas de avaliação externa e de *accountability* educacional, com ênfase nos resultados de indicadores de desempenho, para o estabelecimento de uma nova cultura organizacional orientada pelos princípios de uma gestão estratégica (CASTRO, 2008). Tais políticas caracterizam-se pela busca de eficiência, redução e controle de gastos públicos através de modelos de avaliação de desempenho para o controle de orçamentos e serviços (CASTRO, 2008).

De acordo com Bauer (2019), no Brasil, desde o final do século XX, observa-se o desenvolvimento e a expansão de políticas de avaliação externa em larga escala nas redes de ensino federal, estaduais e municipais, visando à melhoria de indicadores de rendimento, das taxas de evasão e repetência e de desempenho – como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – e o gerenciamento eficaz dos recursos disponíveis para a educação com vistas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e à efetividade de programas e ações por meio da produção de informações para a tomada de decisões. Tais ênfases estão atreladas à introdução de mecanismos e estratégias ligadas aos princípios da Nova Gestão Pública (NGP) na administração dos sistemas educacionais, tendo em vista a melhoria de uma suposta qualidade (BAUER, 2019).

Para Gusmão (2013), a noção de qualidade tem um caráter polissêmico e histórico, vinculando-se às exigências de um determinado processo histórico. Nesse sentido, na presente pesquisa, assume-se a concepção de qualidade social da educação, entendida como a que está atenta a um conjunto de dimensões, de elementos socioeconômicos e culturais que cercam modos de viver e expectativas de famílias e estudantes; que busca o bem comum por meio de políticas governamentais, projetos sociais e ambientais; que age em função de um financiamento adequado das políticas educacionais, valorização e reconhecimento dos profissionais da educação; e que luta pela transformação dos espaços em ambientes de

aprendizagens significativas e de experiências e vivências democráticas (SILVA, 2009). Compreende-se que a concepção de qualidade assumida na pesquisa, é oposta a defendida pelos formuladores de políticas, que estão baseados nos ideais do neoliberalismo.

Como parte desse processo de introdução do gerencialismo na educação brasileira no estado da Paraíba, no ano de 2012, foi instituído o Prêmio Escola de Valor, que visa a premiar os profissionais da educação que atuam nas escolas estaduais com uma bonificação financeira anual, correspondente ao 14º salário. A concessão do bônus está vinculada ao alcance de indicadores educacionais e ao cumprimento de critérios de gestão estabelecidos anualmente.

Ao longo do meu processo de formação acadêmica e profissional, o interesse em investigar esta temática teve início ainda na graduação, no período de 2014 a 2018, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (CCA/UFPB), quando tive contato com a problemática do avanço das políticas de avaliação externa na educação básica, na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O TCC buscou compreender as múltiplas influências do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), enquanto política de avaliação externa, no currículo e no ensino de Biologia, tendo como referência a percepção de professores do Ensino Médio do município de Remígio/PB. Esse estudo apontou para a importância de se conhecer o campo das políticas educacionais atrelado à análise do contexto de avanço das políticas neoliberais, da reforma do Estado e da educação e das políticas de *accountability* educacional.

Com o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCG), em 2019, na Linha 1 “História, Política e Gestão Educacionais”, os estudos sobre as políticas de *accountability* puderam ser aprofundados, o que, conseqüentemente, contribuiu para ampliar meu interesse pela temática e a elaborar a presente investigação.

No processo de estudo e aprimoramento intelectual, propiciado pelo Mestrado Acadêmico em Educação, destacaram-se as disciplinas cursadas no PPGE/UFCG, a participação no Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional, do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (LEPPE/UFCG), e nos projetos de pesquisa: “Avaliação externa e *accountability* na educação básica: políticas e desdobramentos nas redes públicas municipais de ensino do estado da Paraíba”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Andréia Ferreira da Silva, e “A política educacional do estado da Paraíba para a educação básica a partir de 2011: pressupostos, diretrizes, programas e ações”, coordenado pelas professoras doutoradas Andréia Ferreira da Silva e Melânia Mendonça Rodrigues. Tais atividades proporcionaram a ampliação do conhecimento sobre os temas das reformas educacionais no

país, a partir dos anos de 1990, das políticas educacionais em geral e das iniciativas de avaliação externa associadas (ou não) aos mecanismos de *accountability* – fundamentais para a construção desta dissertação de mestrado.

Além do exposto, a produção de textos para a publicação em periódicos¹ e livros², bem como a elaboração de trabalhos para a apresentação em eventos da área da educação, decorrentes da participação nos projetos de pesquisa indicados e da própria dissertação de mestrado, contribuíram significativamente para minha formação³.

A partir de março de 2020, fui contemplado com uma bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me possibilitou a dedicação integral ao mestrado, com maior disponibilidade para participar das atividades inerentes à minha formação como pesquisador.

O presente estudo analisa o Prêmio Escola de Valor, considerando seus objetivos, organização, critérios de concessão, as suas articulações às iniciativas de *accountability* adotadas na rede estadual de ensino da Paraíba e possui a seguinte **questão norteadora**:

¹ **Publicação em periódico:** 1. SILVA, Andréia Ferreira da *et al.* Políticas de avaliação externa da educação básica: um estudo das iniciativas das redes municipais do estado da Paraíba. **Revista Administração Educacional**, Recife-PE, v. 11, n. 2, p. 20-41, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/248578>.

² **Publicação em capítulo de livro:** SILVA, Andréia Ferreira da *et al.* A política educacional para a educação básica no estado da Paraíba: análise preliminar do governo 2019-2022. In: ADRIÃO, Theresa; MARQUES, Luciana Rosa Marques; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Org.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018**: para onde os sistemas estaduais caminham? Brasília-DF: ANPAE, 2019, p. 94-111. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/POLITICAS-E-PRIORIDADES.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

³ **Trabalhos apresentados no ano de 2019:** 1. “O Prêmio escola de Valor e o trabalho do gestor escolar no cenário de nova gestão pública (NGP) no estado da Paraíba”, apresentado no Seminário da Linha 1 e VIII Seminário de Pesquisa em Política e Gestão Educacionais; 2. “O Prêmio Escola de Valor e o trabalho do gestor escolar na rede estadual de ensino da Paraíba”, apresentado no VI Colóquio Brasileiro de Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC); 3. “A política do estado da Paraíba para a educação básica a partir de 2011: pressupostos, diretrizes e ações”, de autoria de Andréia Ferreira da Silva, Ângela Cristina Alves Albino, Maria Cláudia Coutinho Henrique, Jonas da Silva Rodrigues e Melânia Mendonça Rodrigues, no Seminário de Pesquisa em Política Educacional e Avaliação Externa, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE).

Trabalhos apresentados no ano de 2020: 1. “As políticas de *accountability* na rede estadual de ensino da Paraíba e o Prêmio Escola de Valor”, apresentado no GT05 - Estado e Política Educacional, no XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; 2. “Prêmio Escola de Valor: uma análise a partir do conceito de *accountability*”, apresentado no IX Encontro Estadual de Política e Administração da educação da Paraíba: políticas educacionais e o direito à educação na atual conjuntura, realizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); 3. “O Prêmio Escola de Valor na rede estadual de ensino da Paraíba”, apresentado no II Seminário de Pesquisa em Política Educacional e Avaliação Externa da Educação Básica e IX Seminário de Pesquisa em Política e Gestão da Educação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (UAEd/UFCG).

Trabalhos apresentados em 2021: 1. “Prêmio Escola de Valor na rede estadual de ensino da Paraíba: organização e princípios”, apresentado no XI Seminário de Política e Administração da Educação da Anpae – Regional Nordeste e XI Encontro de Política e Administração da Educação da Anpae – Rio Grande do Norte; 2. “O Prêmio Escola de Valor na rede estadual de ensino da Paraíba e a regulação de resultados”, apresentado no X Simpósio Internacional “O Estado e as políticas educacionais no tempo presente – Estado neoliberal e retrocessos democráticos”, organizado pela Universidade Federal de Uberlândia.

Quais as articulações do Prêmio Escola de Valor às políticas de *accountability* implantadas na rede estadual de ensino paraibana a partir do ano de 2012? Tendo como referência a pergunta central da pesquisa outras questões foram formuladas, problematizando o tema proposto: qual o contexto de criação do Prêmio Escola de Valor, considerando as políticas educacionais adotadas no estado da Paraíba e no país? Quais são os objetivos do Prêmio, como está organizado e quais os princípios que o orientam? Como o Prêmio Escola de Valor vem contribuindo para processos de “reconversão” de professores e gestores na rede estadual de ensino da Paraíba?

Partido do exposto, o **objetivo geral** da dissertação consiste em analisar o Prêmio Escola de Valor, no período de 2012 a 2018, buscando compreender seus objetivos e critérios de concessão, sua organização e suas relações com as iniciativas de *accountability* educacional adotadas no estado da Paraíba, e de que forma contribui para o processo de “reconversão” de gestores e professores.

Buscando alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- i) Situar, a partir dos anos de 1990, os processos de reforma do Estado e da educação, considerando o contexto de emergência do neoliberalismo no país e a atuação do Governo Federal na indução e no fortalecimento das políticas de avaliação externa em larga escala e de *accountability* na educação básica brasileira;
- ii) Examinar as principais políticas implantadas na educação básica estadual paraibana, no período de 2012 a 2018, que evidenciam a adoção do modelo gerencial e das políticas de *accountability*;
- iii) Analisar o Prêmio Escola de Valor, objetivos, organização, critérios de concessão, articulações às políticas de *accountability* e suas contribuições para o processo de reconversão docente.

1.2 Referencial teórico-metodológico e instrumentos de coleta de dados

A pesquisa foi orientada pela visão histórico-dialética da realidade. Segundo Nosella e Buffa (2005), o método dialético é capaz de relacionar o particular, ou o dado empírico, à totalidade social. Desse modo, permite a articulação de um objeto particular à realidade social mais ampla e a busca pela compreensão das determinações que o constituem.

Para Netto (2011), o método dialético de Marx, implica em “uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53), ou seja, o avanço das investigações e das aproximações sucessivas do pesquisador com o objeto, revelam novas determinações de uma mesma realidade, passíveis de novas análises. Desse modo, uma questão central do método consiste em desvelar as relações entre os processos que ocorrem na totalidade constitutiva entendida na sua diversidade.

Desse modo, apesar de a pesquisa propor a análise de um fragmento do real, uma política de pagamento por desempenho dos profissionais da educação da rede estadual de ensino paraibana, o Prêmio Escola de Valor, ao optar por uma visão histórico-dialética, adota a compreensão de que o fragmento investigado articula-se ao contexto econômico, social e histórico mais amplo, envolvendo os processos de regulação do Estado e da educação, do avanço de políticas de *accountability* educacional e da instituição de políticas de bonificação.

Entendendo a educação como um processo histórico, no movimento do real, a pesquisa se orientou pelas seguintes categorias de análise: a totalidade, a historicidade e a contradição. Tais categorias foram fundamentais para uma melhor compreensão do nosso objeto, tendo em vista que ele está situado em um contexto histórico, social, político e econômico mais amplo, em que as categorias nos permitem enxergá-lo em sua totalidade.

A totalidade pretende possibilitar “uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 1985, p. 27). Assim sendo, busca-se entender a política paraibana de pagamento por desempenho, em especial o Prêmio Escola de Valor, em uma totalidade atrelada a um contexto (internacional, nacional e estadual) que envolve o avanço de agendas neoliberais, de crise do capitalismo, de reforma do Estado e da educação, de fortalecimento da lógica de gestão gerencial, acompanhadas pela redefinição do papel do Estado e da redução de seus gastos no campo das políticas sociais e a ampliação da atuação dos setores empresariais nos serviços públicos, com destaque para o setor educacional.

Com relação à historicidade do objeto, “[N]o caso da educação, suas transformações estão relacionadas com as transformações culturais e sociais. Sua dinâmica depende das mudanças sociais” (GAMBOA, 2007, p. 74). Sendo assim, compreende-se o objeto de estudo da presente dissertação (o Prêmio Escola de Valor no âmbito das políticas de *accountability*) como uma política inserida em um contexto histórico em constantes transformações e marcado por novos reordenamentos sociais.

A contradição, uma categoria basilar, deve atravessar todo o processo de análise, e consiste em expressar uma relação de conflito no devir do real, como metodologia de explicação de que cada coisa, para existir, exige que também exista o seu contraditório, como determinação e negação do outro (CURY, 1985). Nesse sentido, “negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico” (CURY, 1985, p. 27). Nesta perspectiva, o estudo dos documentos e dados de caracterização da educação estadual privilegiou a análise das contradições existentes no conteúdo das políticas instituídas no período em destaque, bem como das oposições e incoerências entre o proposto nas políticas e diretrizes e as medidas implantadas pelo governo do estado no campo educacional. Por exemplo, a despeito de constar em vários documentos oficiais do estado da Paraíba a ênfase nos princípios da participação, da gestão democrática, da autonomia da escola e da valorização dos professores e demais profissionais da educação, foi observada, também, a forte presença dos princípios do gerencialismo da gestão compartilhada, da meritocracia, do empreendedorismo e da responsabilização das escolas e de seus profissionais. Esta situação, revela a própria negação de uma proposta de gestão democrático-participativa no âmbito da rede de ensino estudada, tendo em vista que são propostas com projetos de sociedade e de educação inconciliáveis.

Na análise do Prêmio Escola de Valor foram utilizadas, como referência, as seguintes categorias centrais: **Estado avaliador**, fundamentado em Afonso (2013), Freitas (2007); Maroy e Voisin (2013), Schneider e Ribeiro (2020) e Schneider e Rostirola (2015); **regulação**, tendo como base os estudos de Barroso (2006) e Maroy (2010); **accountability educacional**, analisado em Afonso (2009; 2010; 2014) e Nardi e Schneider (2014, 2019); e **reconversão docente**, conceito desenvolvido por Shiroma e Evangelista (2003; 2008; 2015). No decorrer da investigação outras categorias foram utilizadas para permitir uma melhor compreensão do objeto, dentre outros: **pagamento por desempenho**, segundo Cassettari (2010) e **gerencialismo**, de acordo com Abruccio (1997); Newman e Clarke (2012); e Shiroma (2018).

De acordo com Afonso (2007, p. 12), desde os anos de 1980, tem-se observado, em vários países “um crescente protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino e, mais recentemente, como dispositivo de regulação dos sistemas de administração pública”. Tal processo possibilitou a emergência de um **Estado avaliador**.

Com a ampliação da centralidade da avaliação como dispositivo de regulação, assistiu-se ao aumento do controle exercido pelo Estado sobre as escolas. Afonso (2007) aponta que isso se deu, por exemplo, através da criação de currículos e de parâmetros

curriculares nacionais (PCNs), da definição de competências nos diversos níveis de ensino, com a instituição de mecanismos de inspeção e a implementação de novas formas de avaliação externa, bem como através da adoção de um modelo de administração gerencial nas escolas, que associa iniciativas de avaliação externa e de responsabilização dos sujeitos pelos resultados educacionais. Diante dessa realidade, o Estado assumiu cada vez mais um papel de avaliador, afastando-se do papel de provedor, que prevaleceu na fase do Estado de bem-estar social.

Para Maroy e Voisin (2013), os Estados têm se tornado cada vez mais avaliadores à medida “que implantam sistemas de indicadores nacionais que lhes permitem ‘dirigir’ o sistema, ‘controlar’ melhor o processo e o funcionamento das escolas ou dos órgãos de gestão escolar de nível intermediário” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 882). Concomitantes ao desenvolvimento desse Estado avaliador desenvolvem-se dispositivos de *accountability*, incluindo as avaliações externas e a prestação de contas, a fim de garantir “a gestão de todo o sistema educativo, orientar para certas prioridades e controlar a qualidade” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 882).

De acordo com Schneider e Ribeiro (2020, p. 9),

a eficácia do Estado Avaliador está condicionada ao *quantum* de *accountability* utilizado no controle dos resultados. Procedimentos para avaliar os estabelecimentos de ensino e, direta ou indiretamente, o trabalho dos gestores e dos professores são acompanhados de mecanismos “mais ou menos instantâneos” de *accountability*.

Afonso (2013) apresenta a existência de três fases de desenvolvimento do Estado-avaliador que, apesar de se constituírem como distintas, podem coexistir. Na primeira fase, ocorrida entre os anos de 1980 e 1990, Afonso (2013) aponta que a avaliação passou a compor um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública, constituindo-se como uma política estatal, com a introdução de mecanismos de *accountability* baseados em “testes standardizados de alto impacto e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (p. 272), com uma forte atuação dos organismos internacionais, sobretudo, o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Na segunda fase do Estado avaliador, a partir dos anos de 1990, o protagonismo dos organismos internacionais foi ainda maior na definição das políticas, favorecendo um “consenso transideológico em relação à necessidade de políticas de avaliação” (AFONSO, 2013, p. 278). Nessa fase, houve um processo de regulação pelo conhecimento, com a

definição de indicadores de desempenho, estando a adesão das políticas baseadas em resultados e evidências. Além disso, houve uma maior participação dos países em avaliações de comparação internacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), com um amplo processo de transferência de políticas.

A terceira fase do Estado avaliador é definida por Afonso (2013) como “pós-Estado avaliador”, que compreende a inserção dos Estados-nação em um processo de mais governança, com uma ampliada participação da sociedade civil, da adoção de políticas de privatização na educação por meio de políticas orientadas pelo BM, a standardização curricular e de políticas imperialistas de avaliação, tendo em vista a mercantilização da educação. Nesse pós-Estado avaliador, Afonso (2013) aponta o protagonismo ainda maior dos organismos internacionais, que se expandem e são aceitos como imprescindíveis para a formulação e estruturação das políticas educacionais nacionalmente, havendo também um forte processo de internacionalização da avaliação.

De acordo com Schneider e Ribeiro (2020, p. 731), no Brasil, “os primeiros indícios de um Estado avaliador são evidenciados entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, na transição do modelo ditatorial para um governo democrático”. Diante desse contexto, era requerido um novo trabalhador, ou seja, que fosse competente, polivalente e com um alto potencial de adaptação às rápidas transformações do mercado de trabalho. Nesse sentido, a função de formar esse novo trabalhador ficou a cargo da escola, que assumiu a função de preparar os estudantes para lidar com as novas demandas do mercado global. Desse modo, desde então, os currículos escolares e o trabalho docente sofreram uma guinada (SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020).

No contexto atual, de acordo com Maroy e Voisin (2013), “as avaliações externas estão sendo cada vez mais utilizadas para ‘regular’ e orientar o comportamento dos atores intermediários e locais” (p. 895). Essa crescente utilização da avaliação como dispositivo de regulação “caminha junto com uma maior explicitação dos padrões curriculares e de desempenho que devem ao menos teoricamente sustentar as avaliações” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 895).

Nesse sentido, para Voisin (2010, p. 2),

Mais que estarem submissos apenas à obrigação de recursos e à conformidade de procedimentos e dos regulamentos, os profissionais dos estabelecimentos são incitados a melhorar a qualidade da educação pela obrigação que têm de submeter suas práticas a uma avaliação externa ou interna.

Para Voisin (2010, p. 1), a **regulação** “designa os processos múltiplos, por vezes contraditórios, de orientação das condutas dos atores e de definição das ‘regras do jogo’ no sistema social”. Para ele, a regulação acontece por meio de diversos arranjos institucionais produzidos pelo Estado, tais como “as regras e as leis editadas pelas autoridades públicas, o poder discricionário atribuído a autoridades escolares locais ou às direções dos estabelecimentos escolares, dispositivos de consenso, de avaliação ou de financiamento, exercendo funções de incitação ou de coordenação” (VOISIN, 2010, p. 1) e contribui para a coordenação e orientação da ação de estabelecimentos, profissionais e das famílias no sistema educativo.

Para Barroso (2006, p. 44), estão presentes três níveis complementares de regulação nas políticas educacionais: a transnacional, a nacional e a regulação local ou microrregulação. O primeiro nível é concebido como um “conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos etc.)” produzidos em fóruns de decisão internacional – como os provenientes dos programas de ajuste estrutural oriundos, por exemplo, dos organismos internacionais – e tomados por políticos, funcionários ou especialistas em educação como “obrigação” ou “legitimação” para a adoção ou a proposição de decisões nos sistemas educativos nacionais. O segundo nível, a regulação nacional⁴, funciona como uma regulação institucionalizada, ou seja, refere-se ao modo como o Estado e a sua administração coordenam, influenciam e controlam o sistema educativo, o trabalho dos diferentes sujeitos e seus resultados por meio de normas, injunções e constrangimentos. A regulação local ou microrregulação refere-se ao conjunto de estratégias, negociações e ações, por meio do qual as normas, injunções e constrangimentos derivados da regulação nacional são reajustados localmente. Este nível de regulação pode ocorrer de maneira vertical, ou seja, entre administradores e administrados, ou de modo horizontal, de maneira descentralizada, acontecendo entre os diversos ocupantes do mesmo espaço de interdependência, como por exemplo, nas escolas.

Com relação às **políticas de *accountability***, Afonso (2009) compreende que estão alicerçadas sob três pilares, ou mecanismos interdependentes (a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação) que expressam outras três dimensões (a de informação, a de

⁴ De acordo com Barroso (2006, p. 52), considerando a regulação nacional, esta pode ser uma: a) regulação estatal de tipo burocrática e administrativa, “em que a escola é vista como ‘um serviço do Estado’, sujeita a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central direta (através de seu corpo de funcionários e inspetores) ou mediatizada através do diretor da escola, cuja função essencial é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos”; e b) regulação corporativa do tipo profissional, “em que a escola é vista como ‘uma organização profissional’, com uma gestão do tipo colegial, gozando de uma relativa autonomia pedagógica e financeira, e onde o diretor exerce as suas funções mais como um líder pedagógico do que como um administrador-delegado do poder central”.

justificação e a de imposição). Tais mecanismos podem desencadear formas parcelares, modelos e sistemas de *accountability*.

A prestação de contas é o pilar que condensa as duas primeiras dimensões da *accountability*, a informação e a justificação, ou seja, “o direito de pedir informações e de exigir justificações” (AFONSO, 2009, p. 59), mas, para que sejam atendidas, é necessário que haja obrigação ou dever de se atender ao que é solicitado. O pilar da prestação de contas, além dessas duas dimensões, pode conter uma dimensão impositiva, coativa ou sancionatória, integrada ao pilar da responsabilização.

Para Maroy e Voisin (2013), a prestação de contas enquanto dimensão da *accountability* educacional não mudou ao longo dos anos, o que mudou foi o “como” e “sobre o quê” prestar contas, fazendo assim, evoluir também, as consequências associadas a este processo, como incentivos ou restrições, envolvendo consequências financeiras individuais e coletivas.

O pilar da responsabilização, além da imposição de sanções e a imputação de responsabilidades, envolve outras dimensões, como:

a assunção autónoma de responsabilidades pelos actos praticados; a persuasão; o reconhecimento informal do mérito; a avocação de normas de códigos deontológicos; a atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, ou outras formas legítimas de (indução de) responsabilização (AFONSO, 2009, p. 59).

O pilar avaliação remete “ao processo de recolha e tratamento de informações e dados diversos, teórica e metodologicamente orientado, no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação” (AFONSO, 2009, p. 59). Essa avaliação pode anteceder a prestação de contas (avaliação *ex-ante*), podendo também ocorrer posteriormente e situar-se entre a prestação de contas e a responsabilização (avaliação *ex-post*), ou ainda, pode ocorrer de forma autónoma, através de estudos ou relatórios elaborados por entidades internas e/ou externas, “assumindo-se assim como instrumento estruturante da prestação de contas (integrável ou não num modelo ou sistema mais amplo de *accountability*)” (AFONSO, 2009, p. 59-60).

Afonso (2009, p. 60) refere-se às **formas parcelares de *accountability***, como sendo “aquelas acções ou procedimentos que dizem respeito apenas a algumas dimensões da prestação de contas ou da responsabilização [...], não constituindo, por isso, um modelo ou uma estrutura integrada”. O **modelo de *accountability*** se refere a uma forma mais complexa que as formas parcelares, “preferencialmente adaptável, aberta e dinâmica, em que diferentes

dimensões ou formas parcelares de *accountability* apresentam relações e intersecções congruentes, fazendo sentido como um todo” (AFONSO, 2009, p. 60). O **modelo de *accountability*** envolve uma avaliação *ex-ante* e *ex-post*. A *ex-ante*, indicativa da dimensão da prestação de contas, engloba os processos de fornecer informações, dar justificações e publicar relatórios de avaliação. A *ex-post*, alusiva à dimensão de responsabilização, os procedimentos de imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas (*enforcement*), com instituição de recompensas materiais ou simbólicas (AFONSO, 2009).

O **sistema de *accountability*** é denominado por Afonso (2009, p. 60) como “um conjunto articulado de modelos e de formas parcelares de *accountability* que, apresentando especificidades e podendo manter diferentes graus de autonomia relativa”, constituem uma condição estruturante no quadro congruente das políticas públicas, através de princípios como, “bem comum, democraticidade, participação, dever de informar e direito a ser informado, argumentação, e contraditório, transparência, responsabilização, cidadania activa, *empowerment*, entre outros” (AFONSO, 2009, p. 60).

Para Schneider e Nardi (2019), a combinação entre **mecanismos de *accountability*** e de avaliação externa, enquanto estratégia de gestão gerencial teve início na década de 1980, primeiro na Grã-Bretanha e, em seguida, difundindo-se pelos EUA, Leste Europeu e América Latina, como forma de superar modelos de administração centralizadores. Nesse contexto, as políticas de avaliação externa, em larga escala, foram se expandindo, tornando-se uma das principais tecnologias de governo na educação, que perdura e se aperfeiçoa independentemente da orientação dos partidos políticos que assumem os governos, imprimindo, no âmbito escolar, uma lógica individual, competitiva e privatizante, como proposto pela racionalidade neoliberal.

Outra categoria central para a presente investigação consiste na **reconversão docente**, proposto por Shiroma e Evangelista (2015). Segundo as autoras, a reconversão docente é parte de um projeto que busca adequar a formação docente às demandas e às rápidas transformações da sociedade contemporânea, na busca por superar o professor-tradicional, tido como atrasado, e qualificá-lo e profissionalizá-lo visando a sua adequação à lógica capitalista (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

O que está em jogo neste processo, segundo as autoras, consiste na constituição de um novo tipo de professor que deve ser formado sobre novas bases e servir como uma correia de transmissão na formação de sujeitos com uma nova mentalidade, adequada aos interesses do capital. Nesta perspectiva, é necessária a formação de um professor reflexivo, capaz de adaptar-se rapidamente às transformações da sociedade. Além de um novo modelo de

professor, o processo chamado de reconversão, forjou um modelo de escola, através de um amplo processo de incorporação de noções como produtividade, competência, eficiência e competitividade, acrescentando à escola uma nova função, conscientizar os alunos de que eles precisam dominar determinados conhecimentos que, dada às condições objetivas das escolas, naturalmente não dominariam (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Como parte do discurso que defende a reconversão docente, os Organismos Internacionais apontam fortes críticas para o anacronismo da formação docente, para a inadequação dos currículos escolares e os cursos de formação de professores. Neste discurso, o professor é anunciado como um sujeito “despreparado, incompetente para usar e ensinar a lidar com as novas tecnologias, tão inadequado aos novos tempos que deveria ser descartado ou reconvertido” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 323). A reconversão aconteceria, então, pelas mudanças na formação dos professores e nos processos de atuação profissional.

Segundo Shiroma e Evangelista (2015), o processo de reconversão docente não pode ficar restrito apenas à formação inicial dos professores, mas deve acontecer ao longo da carreira, justificando o discurso do professor reflexivo, que se baseia nas seguintes propostas: 1) pela “cantilena” da qualidade da educação, com o intuito de produzir discursos em busca do consentimento das reformas; 2) pelas políticas de formação e reconversão docente, com a finalidade de tornar o professor dócil, concedendo-lhe uma formação rarefeita, por meio de cursos de formação mais ágeis, flexíveis e enxutos; 3) pela contratação de temporários e *para-professores*; e 4) pelas práticas de monitoramento do trabalho docente, por meio, principalmente, das avaliações externas.

As políticas de reconversão docente, para Evangelista e Shiroma (2008), além de buscar promover mudanças na formação de professores, estão relacionadas à organização e à gestão da escola e dos sistemas educacionais. Tais políticas apresentam como características marcantes a introdução do gerencialismo na educação, que se manifesta em crescentes incentivos à descentralização e à autonomia, bem como à “flexibilização da legislação, na compreensão da escola como uma organização complexa que deve prestar contas (*accountability*) sobre a aplicação de recursos, mas, fundamentalmente, ser responsabilizada pelos resultados dos alunos nos exames nacionais” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2008, p. 47).

O estudo parte do pressuposto de que o pagamento do Prêmio Escola de Valor consiste em um estímulo mobilizador para o cumprimento, pelas escolas e seus profissionais, das políticas e diretrizes estabelecidas pela SEE/PB e que os critérios e exigências estabelecidos, anualmente nos editais do Prêmio, revelam, em grande medida, as propostas da

SEE/PB para a organização e a gestão das escolas estaduais orientadas pela ênfase nas políticas de avaliação externa standardizadas e em larga escala e na gestão da educação por resultados. Pelo exposto, a investigação compreende o Prêmio Escola de Valor como uma das iniciativas adotadas pela SEE/PB para viabilizar os processos de reconversão docente na rede estadual de ensino.

Partindo do referencial teórico e das categorias estabelecidas, a pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e da análise de documentos. Para Triviños (1987), o processo de levantamento bibliográfico permite uma familiarização em profundidade com o objeto estudado, bem como possibilita-nos evitar deficiências na análise dos resultados alcançados, permitindo-nos, também, compreender e dar significado aos fatos que estão sendo investigados.

De acordo com Alves-Mazzoti (1998, p. 179), a revisão bibliográfica envolve dois aspectos centrais: “(a) a análise de pesquisas anteriores sobre o mesmo tema e/ou sobre temas correlatos e (b) a discussão do referencial teórico”. Além disso, uma pesquisa compreende dois tipos de revisão bibliográfica: “(a) aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, isto é, para ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido, e (b) aquela que vai, efetivamente, integrar o relatório do estudo” (p. 179).

Na presente pesquisa, a revisão bibliográfica envolveu os processos de levantamento, organização e classificação da produção acadêmica disponível no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁵, bem como de artigos científicos na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*⁶.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de uma busca nos dois bancos de teses e dissertações supracitados, com a utilização das seguintes palavras-chave: Estado avaliador, regulação, *accountability* educacional, reconversão docente e política educacional paraibana, no período entre 2007 e 2019. Considerou-se como marco inicial das buscas o ano

⁵ No total, foram localizadas 8 teses e 23 dissertações. A leitura das teses apontou discussões situadas no campo das políticas educativas, incluindo as políticas de avaliação externa e em larga escala e de *accountability* e seus desdobramentos na educação básica brasileira e paraibana. As dissertações localizadas tratam da gestão escolar, de processos de privatização da educação, da formação e do trabalho do gestor escolar e das políticas de avaliação externa e de bonificação na educação básica. Os Quadros 4 e 5 apresentam o levantamento bibliográfico de teses e dissertações realizado, que constam como Apêndices A e B, constantes no sumário.

⁶ O levantamento de artigos na base de dados da *SciELO* utilizou as seguintes palavras-chave: *accountability* educacional, Estado avaliador, regulação e reconversão docente. No total, foram localizados 32 artigos, destes, 17 incluíam discussões sobre o conceito e as políticas de *accountability*; 5 sobre Estado avaliador; 8 sobre regulação educacional; e 3 a respeito do processo de reconversão docente. O Quadro 6, com a revisão bibliográfica realizada na base de dados da *SciELO*, consta como Apêndice C.

de 2007 por ser o ano de publicação do Decreto nº 6.094/2007 que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como indicador da qualidade da educação básica, e incentivou estados, municípios e o Distrito Federal à criação de sistemas de avaliação e de políticas de valorização do mérito dos profissionais da educação. Tal decreto, de acordo com Silva, Andréia (2010), representa um marco na expansão das iniciativas de *accountability* nas redes municipais e estaduais de ensino em todo país.

O levantamento bibliográfico permitiu a identificação da escassez da produção científica acerca do objeto de estudo da presente dissertação, o Prêmio Escola de Valor, no conjunto das políticas de *accountability* educacional e, também, das políticas educativas adotadas na rede estadual de ensino da Paraíba. Considerando o exposto, a presente dissertação pretende contribuir para o aprofundamento da temática, a fim de preencher lacunas no campo dos estudos da política educacional paraibana, bem como suscitar novas pesquisas que visem a ampliar o debate investigativo nesse campo de estudo.

Além da revisão bibliográfica, foram realizados os processos de levantamento e análise documental. Nesta pesquisa, os documentos de política educacional são compreendidos, de acordo com as reflexões de Evangelista (2012), como “leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos” (p. 52) destinados à difusão de diretrizes políticas para a educação. Tais documentos foram analisados como fonte primária.

As fontes primárias “trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história” (EVANGELISTA, 2012, p. 59) e as fontes secundárias consistem nas interpretações referentes à história, ao tempo e ao contexto em que as fontes primárias foram produzidas. Segundo Evangelista (2012), não há superioridade de um documento sobre outro, pois, todos “são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente” (p. 52).

Na presente dissertação, os documentos do Governo do Estado da Paraíba, documentos oficiais que definem diretrizes políticas para a educação, são entendidos como fontes primárias de análise, enquanto as produções bibliográficas que analisam tais documentos constituem-se em fontes secundárias.

Na visão de Evangelista (2012), os documentos “oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas,

produzem intervenções sociais” (p. 52-53). Para a autora, é na efervescência dessas determinações que precisa haver o encontro entre pesquisador, documento e teoria.

No estado da Paraíba, os documentos estudados propõem e buscam implantar um projeto de redefinição da atuação do Estado no campo social e educativo que favorece, sobretudo, aos interesses de grupos empresariais e políticos comprometidos com a agenda neoliberal. Esta agenda ameaça a construção da garantia do direito universal e igualitário à educação no estado e vem instituindo diferentes processos e formas de privatização no setor educativo.

A análise documental compreendeu o levantamento e o exame de documentos federais e estaduais. Quanto aos documentos federais, foram estudados os que definem as políticas de implantação e expansão das iniciativas de avaliação externa em larga escala no cenário nacional e que incentivam a instituição de políticas de premiação/bonificação para a responsabilização docente nas unidades subnacionais.

Com relação aos documentos estaduais, a definição do *corpus* documental obedeceu a algumas etapas de busca. A primeira delas consistiu no levantamento da legislação educacional estadual, no portal da Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB), compreendendo o período de 2011-2018, referente aos dois mandatos do governador Ricardo Coutinho. Esse levantamento buscou identificar os documentos referentes à implantação de medidas gerenciais no setor educacional, às políticas de avaliação externa em larga escala, às políticas de *accountability* e de pagamento por desempenho na rede estadual de ensino da Paraíba, com destaque para o Prêmio Escola de Valor. Após identificada a legislação, foi montado um quadro inicial com a ementa de cada documento e feita a seleção dos documentos diretamente ligados ao objeto da pesquisa.

Um segundo momento consistiu no levantamento dos Editais do Prêmio Escola de Valor, no Diário Oficial do Estado da Paraíba. Este levantamento também considerou o período 2011-2018, por compreender o marco estabelecido para a análise do objeto de estudo. Após o exame dos editais, foi elegido o Edital nº 004/2018 para a análise dos aspectos centrais do Prêmio Escola de Valor, visto que ele melhor sistematiza as informações e prioridades definidas no Prêmio, considerando o período em estudo. A análise do Edital possibilitou a identificação, também, das principais políticas que se relacionam ao Prêmio Escola de Valor, o que suscitou a necessidade de novas buscas por informações e documentos

nos *sites* da Secretaria de Estado da Educação (SEE/PB)⁷ e, também, no Diário Oficial do Estado da Paraíba (DOE/PB).

Para o acesso a documentos não disponibilizados nos *sites* oficiais do governo do Estado, foi estabelecido contato, com o Portal da Transparência do Estado da Paraíba, mais especificamente pelo Serviço de Informação ao Cidadão⁸. Além da solicitação de leis e resoluções, o Portal auxiliou na coleta de informações acerca da rede estadual de ensino e do Prêmio Escola de Valor, tais como Editais, cursos de formação continuada ofertados pela SEE/PB, dados acerca das Gerências Regionais de Educação (GREs), dentre outros.

Para fundamentar o presente estudo, além dos documentos oficiais, foram utilizadas informações e dados veiculados no *site* do governo do estado e da SEE/PB, bem como notícias disponibilizadas em jornais *online*, sobretudo, no Portal Correio e no G1 Paraíba, além de *sites* e *blogs* de notícias que divulgam informações relativas ao governo e às políticas educacionais na Paraíba e ao Prêmio Escola de Valor.

Os documentos que regulamentam as políticas educacionais da rede estadual de ensino da Paraíba, no período de 2011 a 2018, analisadas na presente dissertação, incluindo os referentes ao Prêmio Escola de Valor, são apresentados no Quadro 7, Apêndice D (p. 143).

A leitura e análise inicial dos documentos buscou identificar as principais definições acerca dos objetivos, estrutura e funcionamento proposto do sistema de avaliação externa em larga escala e do Prêmio Escola de Valor. Em seguida, foi feito o estudo da(s) articulação(ões) entre os três pilares da *accountability* educacional (avaliação, prestação de contas e responsabilização) previstas nos documentos.

Com o objetivo de situar a realidade paraibana, foi realizada uma caracterização geral do estado em seus aspectos socioeconômicos, demográficos e educacionais, tendo como referência dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC).

Visando a alcançar os objetivos propostos, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos. A introdução apresenta a justificativa e a delimitação do objeto de estudo, o referencial teórico-metodológico e categorias centrais que fundamentaram a pesquisa e a

⁷ Neste trabalho optou-se por adotar o termo Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB), pois, o estudo envolve o período que vai de 2012 a 2018. Em 2019, primeiro ano do mandato do governador João Azevêdo (PSB) (2019-2022), houve a alteração na nomenclatura da SEE/PB, que passou a ser denominada de Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia (SECT/PB), através da Medida Provisória nº 275 de 02 de janeiro de 2019, que alterou a Lei nº 8.186, de 16 de março de 2007, que estabelecia a Estrutura Organizacional da Administração Direta do Poder Executivo Estadual.

⁸ O acesso ao Serviço de Informação ao Cidadão foi realizado por meio do *site*: <https://sic.pb.gov.br/>.

metodologia adotada, bem como a caracterização do *locus* da investigação. O segundo capítulo contextualiza a implantação do neoliberalismo e da reforma do Estado no Brasil e na Paraíba, a partir dos anos de 1990, com a criação, entre outros, do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE), analisando a reforma educacional brasileira, pautada nas políticas de avaliação externa em larga escala da educação básica e na instituição de políticas de *accountability* educacional. O terceiro capítulo apresenta as principais políticas educacionais adotadas na rede estadual de ensino, implantadas nos dois mandatos do governador Ricardo Coutinho (PSB), no período de 2011-2014 e 2015-2018, que envolveram a introdução do gerencialismo na educação básica paraibana, situando o contexto de criação do Prêmio Escola de Valor (2012), enquanto objeto de estudo da presente dissertação. No quarto capítulo, é analisado, especificamente, o Prêmio Escola de Valor no período de 2012 a 2018, buscando compreender a sua organização geral, orientações, etapas, critérios de concessão, dimensões da gestão escolar avaliadas e suas articulações com as políticas de *accountability* educacional instituídas na rede estadual de ensino da Paraíba e os processos de reconversão docente. Nas considerações finais são tecidos os apontamentos finais resultantes da investigação realizada.

1.3 Caracterização do *locus* de pesquisa

1.3.1 O estado da Paraíba

O estado da Paraíba está localizado no Nordeste brasileiro e ocupa uma extensão territorial de 56.467,242km². Limita-se ao norte com o Rio Grande do Norte, ao sul com o estado de Pernambuco e ao oeste com o Ceará (IBGE, 2019d). O estado possui 223 municípios e tem como capital o município de João Pessoa.

Os municípios paraibanos estão agrupados em 14 Gerências Regionais de Educação (GREs), sediadas em 14 cidades-polo: João Pessoa, Guarabira, Campina Grande, Cuité, Monteiro, Patos, Itaporanga, Catolé do Rocha, Cajazeiras, Sousa, Princesa Isabel, Itabaiana, Pombal e Mamanguape. Essa distribuição é apresentada no Mapa 1.

Mapa 1. Divisão do estado da Paraíba, por municípios e Gerências Regionais de Educação



Fonte: Paraíba (2015).

Em 2010, a população da Paraíba era de 3.766.528 pessoas (IBGE, 2010). A população estimada para o ano de 2021, pelo IBGE, é de 4.018.127 habitantes. Tendo por base o Censo de 2010, 75,6% de sua população vivia na área urbana e apenas 24,4% na área rural. A densidade demográfica do estado, em 2010, era de 66,70 hab./km² (IBGE, 2010).

No que se refere às atividades econômicas no estado da Paraíba, o maior destaque é para a agricultura, na produção, dentre outros, de cana-de-açúcar, milho, café, feijão e abacaxi. Quanto ao setor industrial, o destaque é para os ramos têxtil, alimentício, de calçados, de couro, sucroalcooleiro e metalúrgico. O turismo e a pecuária de caprinos também são setores relevantes para a economia local (BEZERRA *et. al.*, 2015).

O Produto Interno Bruto (PIB)⁹ do estado, em 2020, segundo o IBGE alcançou o valor de R\$ 64,374 bilhões, ocupando a sexta posição entre os nove estados do Nordeste. O maior PIB, na Região, era o da Bahia, chegando a R\$ 286.240 bilhões, e o menor, o de Sergipe, R\$ 42.018 bilhões, o que significa que o PIB paraibano representa apenas 22,4% do baiano, e supera o sergipano em 34,8% (BRASIL, 2020).

No Brasil, o rendimento domiciliar *per capita*, em 2019, era de R\$ 1.438,67. O estado da Paraíba, com um rendimento de R\$ 928,86, ocupava a 19ª posição no *ranking* nacional, 35,4% abaixo do nacional. Entre os estados do Nordeste, o de menor rendimento foi o do Maranhão, com R\$ 636,00, o mais baixo do país. O mais elevado na Região, foi o do Rio Grande do Norte, R\$ 1.056,59, 12% acima do da Paraíba. No país, o maior rendimento *per*

⁹ Para Jacquinet (2019, p. 3), o PIB é “utilizado para medir o crescimento da atividade econômica de um ano para outro e avaliar o bem-estar material e monetário de uma economia nacional ou local”, e que por si só, não consegue incorporar todas as dimensões essenciais da vida humana. Para o mesmo autor, o PIB, para ser utilizado como instrumento de decisão e/ou análise da realidade, deve estar associado a outros indicadores (materiais, culturais, sociais, políticos).

capita foi no Distrito Federal, com R\$ 2.685,76 (IBGE, 2020), uma diferença de 65,4% quando comparado ao da Paraíba.

Os dados apresentados demonstram as condições de desigualdade e má distribuição de renda no país e no estado da Paraíba, marcadas pela dinâmica de funcionamento do modo de produção capitalista que, segundo Dupas (1998), exclui as regiões mais pobres da riqueza produzida nos centros mais dinâmicos de expansão econômica e as assimila de forma subordinada.

Com relação ao IDHM¹⁰, em 2017, o estado da Paraíba apresentava um índice de 0,722 e demonstrava um crescimento de 0,013 comparado ao de 2016, situando-se na faixa de alto desenvolvimento. O IDHM mais baixo do país era o do Pará, com 0,698 considerado de desenvolvimento médio, já o maior IDHM foi o do Distrito Federal, com 0,854 (IPEA, 2019). O IDHM da Paraíba ocupava a 19ª posição em comparação com as demais unidades federativas.

Silva, Andréia *et al.* (2019), analisando as condições sociais do estado da Paraíba, famílias em situação de extrema pobreza, IDHM, analfabetismo e nível de instrução, de 2011 a 2018, apontam que apesar da melhoria de tais condições, por meio da elevação de indicadores sociais e educacionais, o estado ainda fica muito aquém das médias nacionais, ocupando posições que o coloca como um dos mais pobres do Brasil, o que provoca reverberações no campo educacional, como exposto a seguir.

1.3.2 Aspectos da educação escolar no estado da Paraíba e da rede estadual de ensino

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (2019), a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade no estado da Paraíba, em 2019, era de 16,1%, apresentando uma queda de 5,8%, em comparação com o ano de 2009. Apesar da diminuição, a taxa do estado ficou acima da média do Brasil e da Região Nordeste, que eram de 6,6% e 13,9%, respectivamente (IBGE, 2019a).

A taxa de escolarização no ensino fundamental no estado, em 2019, era de 99,5%, e no Ensino Médio de 86% (IBGE, 2019b). Esses dados, quando comparados aos de 2009, revelam uma elevação de 2,1% da taxa de escolarização para o ensino fundamental e de 46,2% para o Ensino Médio. Apesar desse crescimento, ambas as taxas são inferiores às

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), varia de zero a um, e é composto por três subíndices: o IDHM Educação, o IDHM Longevidade e o IDHM Renda. Para leitura do índice, segue-se a seguinte norma: o IDHM é muito baixo se entre 0 e 0,499; baixo, entre 0,500 e 0,599; médio, 0,600 e 0,699; alto, 0,700 e 0,799; e muito alto, se acima de 0,800.

médias do Brasil e da Região Nordeste. Além disso, percebe-se que ainda há um percentual de crianças e adolescentes fora da escola, apontando a necessidade da instituição de políticas educacionais mais efetivas e abrangentes para assegurar a garantia do acesso e da permanência de tais sujeitos à escolarização.

Com relação ao número de anos de estudo de pessoas com 25 anos ou mais na Paraíba, em 2019, a média era de 7,8 anos, o que representa uma elevação de 2,2 anos de estudos quando comparados ao ano de 2009. Para esse mesmo indicador, em 2019, o Brasil apresentava 9,4 anos de escolarização e a Região Nordeste 8,1 anos, fazendo com que o estado da Paraíba, ainda esteja situado em uma posição inferior aos dados nacionais e regionais (IBGE, 2019c).

A educação básica da Paraíba, incluindo os diversos níveis e modalidades de ensino, possuía, em 2019, um total de 4.868 escolas. Dessas, 60,3% estavam situadas em zona urbana, e 39,7% na zona rural. Do total de escolas de educação básica, por dependência administrativa, 0,5% delas eram da esfera federal, 13,4% estadual, 66,8% municipal e 19,1% da esfera privada (INEP, 2019). O estado contava, no mesmo período, com 47.182 docentes, e 4.968 gestores escolares (INEP, 2019).

Em todo o estado da Paraíba foram contabilizadas, em 2019, 969.806 matrículas na educação básica. A educação infantil registrou, neste ano, um total de 159.865 matrículas, tendo a rede municipal assumido a predominância da oferta, com 70,2% e as instituições privadas com 195.188 matrículas. Com relação às 548.659 matrículas no ensino fundamental, 67,7% foram registradas na rede municipal e 7,1% na rede estadual de ensino, apesar de a oferta desta etapa não ser obrigatória para a rede estadual. No ensino médio, em 2019, foram computadas 135.458 matrículas. A rede estadual assumiu a predominância das matrículas com 79,5% dos estudantes. As escolas privadas foram responsáveis por 15,3% das matrículas e a rede federal por somente 5,0% (INEP, 2019).

O funcionamento das escolas estaduais da Paraíba obedece às Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais, publicadas anualmente pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/PB). Nas Diretrizes, são indicados normas e procedimentos orientadores da SEE/PB, envolvendo encaminhamentos para a gestão escolar, orientações pedagógicas para a implementação e organização de projetos educacionais nas escolas e as matrizes curriculares para os cursos ofertados pela rede estadual de ensino (PARAÍBA, 2019b).

A rede estadual de ensino na Paraíba, em 2019, ofertou um total de 249.241 matrículas na educação básica, sendo que 0,2% dessa matrícula foi registrada feita na

educação infantil, 7,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 28% nos anos finais do ensino fundamental e 79,5% no ensino médio (INEP, 2019). Observa-se que as matrículas na rede estadual da Paraíba estão, predominantemente, concentradas no ensino médio, seguida dos anos finais do ensino fundamental. Os dados das matrículas na rede estadual paraibana evidenciam um reduzido percentual de matrículas na educação infantil, corroborando o estabelecido no artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) de que a oferta da primeira etapa da educação básica é de responsabilidade dos municípios, que, para tal, deverá contar com apoio técnico e financeiro do governo federal e do estado (BRASIL, 1996).

Em 2019, das 3.965 escolas de educação básica da Paraíba que ofertavam ensino fundamental, 11,5% pertenciam à esfera estadual. Das 639 escolas que ofertavam ensino médio, 69,6% pertenciam à rede estadual (INEP, 2019), 26,9% à iniciativa privada e 0,5% à rede federal. A rede estadual contava com um total de 14.201 professores, representando 30% dos 47.182 docentes em todo estado. 48,3% eram professores efetivos, 50,4% possuíam contrato temporário, 0,7% contrato terceirizado e 0,5% contrato CLT (INEP, 2019). Ressalta-se o elevado número de professores contratados na rede estadual, que soma mais de 50% do total, ultrapassando o percentual de profissionais concursados e efetivos. Esse dado revela o não cumprimento de definição constante na Constituição Federal de 1988, que estabelece como um dos princípios da educação nacional a valorização dos profissionais da educação escolar, por meio, entre outros, do ingresso exclusivamente, aos das redes públicas, por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988, art. 206, inciso V).

Com relação ao número de docentes para atender às demandas da rede estadual de ensino paraibana, o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (Sintep/PB) informou que o “*déficit* de professores na rede estadual de ensino da Paraíba chega a quatro mil” (PORTAL CORREIO, 2019). A reivindicação da realização de concurso público para a contratação de professores e a crítica de sua realização com um número insuficiente de vagas para suprir toda a demanda da rede se constituíram nas pautas de greves da categoria docente ocorridas durante o governo de Ricardo Coutinho (PSB). Outras pautas envolveram o atraso no pagamento dos salários, o questionamento da contratação de prestadores de serviço para a vaga de professores aposentados e o não pagamento do piso salarial para a categoria (PORTAL CORREIO, 2019).

Em 2019, havia 654 diretores escolares na rede estadual de ensino da Paraíba, o que representa 13,1% dos 4.968 existentes em toda a educação básica no estado. Dos 654 diretores da rede estadual, 24,9% eram concursados, 72,6% tinham contrato temporário, 0,3% contrato

terceirizado e 2,1% contrato CLT. Quanto à forma de acesso ao cargo, 69,3% foram por escolha da gestão do governo do estado, 1,4% via processo eleitoral, 0,6% por meio de concurso público, 1,4% por meio de processo seletivo e eleição, 23,9% através de processo seletivo e escolha da gestão do governo do estado, e 3,5% por outras formas (INEP, 2019). Desse modo, é possível identificar que, apesar de existir uma legislação específica que trata sobre o processo eleitoral para acesso ao cargo de gestor escolar na Paraíba, os dados apresentados apontam um descumprimento da Lei nº 8.294, de 16 de agosto de 2007, que dispõe sobre o processo para provimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor das Escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências, pois apenas 1,4% dos gestores escolares em 2019 na Paraíba assumiram o cargo por meio de processo eleitoral. Em seu Art. 1º a Lei nº 8.294/2007 estabelece que:

A nomeação para o exercício dos cargos de provimento em comissão de Diretor e de Vice-Diretor das Escolas da Rede Estadual de Ensino será efetuada pelo Chefe do Poder Executivo Estadual ou pela autoridade por ele delegada, após escolha realizada pela comunidade escolar, mediante processo eletivo (PARAÍBA, 2007).

No que se refere às condições de funcionamento das escolas estaduais da Paraíba no ano de 2019, foram observadas limitações em relação ao acesso aos serviços básicos que, de acordo com Alves, Xavier e Paula (2019)¹¹, consistem no fornecimento dos serviços públicos de água, energia elétrica, esgoto sanitário e coleta de lixo.

A Tabela 1 aponta dados das escolas da rede estadual paraibana e Brasil. Observa-se que, embora os dados da rede estadual da Paraíba indiquem percentuais maiores que as médias nacionais para os quatro indicadores, ainda há escolas sem acesso às condições básicas de funcionamento. Dos quatro indicadores, apenas “energia via rede pública” alcançou 100% das escolas estaduais paraibanas. A situação mais crítica é a do acesso ao esgotamento sanitário, com 33,0% das escolas sem essa infraestrutura básica. Além do exposto, 11% dessas instituições escolares não têm sequer acesso a água via rede pública e 4% não contam com “coleta de lixo periódica”.

¹¹ Alves, Xavier e Paula (2019) elaboraram uma proposta de “Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental”. Tendo como referência um amplo estudo bibliográfico e documental, os autores definiram seis dimensões da infraestrutura escolar, que contemplam 17 indicadores: “I - Condições da área: 1. Localização da escola, 2. Local de funcionamento, 3. Regiões do país, estados e municípios; II - Condição de atendimento: 4. Atendimento de modalidades e etapas, 5. Tamanho da escola/turma; III - Condições básicas: 6. Acesso a serviços públicos, 7. Instalações mínimas, 8. Prevenção de danos ao patrimônio e às pessoas; IV - Condições pedagógicas: 9. Instalações tipicamente escolares, 10. Equipamentos na escola, 11. Recursos pedagógicos; V - Condições de bem-estar: 12. Conforto e bem-estar físico, 13. Conservação e cuidado, 14. Ambiente prazeroso; VI - Condições para equidade: 15. Acessibilidade, 16. Gênero/etnia/cultura etc., 17. Ambiente AEE” (ALVES; XAVIER; PAULA, 2019).

Tabela 1. Condições de acesso à serviços básicos via rede pública das escolas da rede estadual de ensino - Brasil e Paraíba (2019)

Serviços	Brasil	Paraíba
Água via rede pública	84,0	89,0
Energia via rede pública	98,0	100,0
Esgoto via rede pública	62,0	67,0
Coleta de lixo periódica	91,0	96,0

Fonte: Inep (2019).

Com relação às condições tecnológicas, no que se refere ao acesso aos recursos tecnológicos, que integram a dimensão das condições pedagógicas, no ano de 2019, 82,9% das escolas da rede estadual possuíam projetor multimídia, 78,7% computador para os alunos, 95,3% tinham acesso à *internet* em suas dependências, sendo que, em apenas 52,4%, os alunos possuíam acesso à rede internacional de computadores. Em 89,9% das escolas, a *internet* era destinada exclusivamente para uso administrativo. Esses dados revelam contradições quanto ao acesso aos recursos tecnológicos, visto que quase a totalidade das escolas (95,3%) possuía *internet*, mas, somente 42,9% dos alunos tinham acesso a esse recurso. Na maioria das instituições (78,7%), os computadores encontravam-se disponíveis para uso, no entanto, em menos da metade das escolas esses computadores estavam conectados à *internet*, limitando o acesso ao conhecimento.

Em 2019, no que tange às condições pedagógicas, mais especificamente às instalações tipicamente escolares, 24,5% das escolas de ensino fundamental da rede estadual da Paraíba não possuíam biblioteca ou sala de leitura, enquanto 16,2% das que ofereciam ensino médio também não dispunham desta instalação. Quanto à existência de laboratório de Ciências, 74,9% das escolas de ensino fundamental não contavam com este ambiente. No ensino médio, mais da metade das escolas, 52,8%, estavam nesta situação. Somente 37,8% das escolas estaduais, que ofereciam os anos finais do ensino fundamental, possuíam quadra de esporte e no ensino médio, apenas, 50,8%. Somente, 64,4% das escolas de anos finais do ensino fundamental dispunham de materiais recreativos, enquanto que, no ensino médio, 61,8% contavam com estes recursos.

Os dados revelam que, no ano de 2019, em relação às condições pedagógicas das escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio na rede estadual de ensino, as médias paraibanas ficaram abaixo das nacionais em quase todos os indicadores. Sendo assim, evidenciam uma situação ainda muito precária de muitas escolas estaduais paraibanas, mas, também, brasileiras, no que se refere à garantia de instalações tipicamente escolares. Desse modo, a despeito do discurso de modernização da gestão educacional e

escolar e da melhoria dos indicadores educacionais, o estado da Paraíba ainda enfrenta enormes desafios no que se refere à garantia de condições básicas de funcionamento de grande parte de suas escolas e de padrões de qualidade na sua rede de ensino.

Tabela 2. Condições pedagógicas: instalações tipicamente escolares das escolas da rede estadual de ensino - Brasil e Paraíba (2019)

Ensino Fundamental		
	Brasil	Paraíba
Biblioteca ou sala de leitura	81,4	75,5
Laboratório de Ciências	26,2	25,1
Quadra de esportes	66,7	37,8
Materiais para prática desportiva e recreação	72,3	64,4
Ensino Médio		
	Brasil	Paraíba
Biblioteca ou sala de leitura	78,2	83,8
Laboratório de Ciências	40,9	47,2
Quadra de esportes	73,1	50,8
Materiais para prática desportiva e recreação	73,8	61,8

Fonte: Inep (2019).

Em relação aos resultados da rede estadual de ensino da Paraíba no Ideb, a Tabela 3 mostra que as escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental só conseguiram ultrapassar as metas projetadas para o estado nos anos de 2007 e 2009, e que, nos demais anos, não conseguiu ficar acima das metas nacionais. De modo similar, o ensino médio apresenta resultados insuficientes. Somente nos anos de 2007 e 2011 ultrapassou as metas estaduais projetadas e, entre 2005 e 2019, apesar do aumento do índice, não conseguiu equiparar-se ao Ideb nacional. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabeleceu que, até o ano de 2021, o ensino médio em todo o país, deve atingir a média 6.0, que corresponde à média dos países desenvolvidos. Na Paraíba, este resultado está bem distante de ser alcançado, visto que as escolas do estado obtiveram, no ano de 2019, o Ideb 3.6, ou seja, 2.4 pontos abaixo da meta projetada para o ano de 2021.

Tabela 3. Evolução do Ideb na rede estadual de ensino da Paraíba para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio (2005-2019)

Ensino fundamental - anos finais	Ideb observado								
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
	Brasil	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7
Paraíba	2.5	2.8	2.8	2.9	3.0	3.3	3.4	3.8	
Ensino fundamental - anos finais	Metas projetadas								
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
	Brasil	*	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1

	Paraíba	*	2.6	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3
Ensino médio	Ideb observado								
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
	Brasil	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9
	Paraíba	2.6	2.9	3.0	2.9	3.0	3.1	3.1	3.6
	Metas projetadas								
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
	Brasil	*	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6
	Paraíba	*	2.7	2.7	2.9	3.2	3.5	4.0	4.2

Fonte: Inep (2020).

Nota: *Não houve meta projetada para o ano.

2 NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA (1990-2018)

O presente capítulo tem por objetivo, situar o contexto de emergência e de implantação do neoliberalismo, bem como suas propostas para a reforma do Estado e da educação no contexto internacional, a partir dos anos de 1970, e no Brasil e na Paraíba, desde 1990. Neste estudo, enfatiza-se a análise do gerencialismo e de suas propostas para o setor da educação, com ênfase nas medidas relativas às políticas de avaliação externa em larga escala da educação básica, com destaque para a implantação do Saeb, e à instituição de políticas de *accountability* educacional no país.

Desse modo, na primeira seção, discute-se acerca do avanço do neoliberalismo, mundialmente, a partir dos anos de 1970, e do modelo de gestão gerencial adotado pelos países adeptos de tal doutrina. Na seção seguinte, a discussão enfatiza a reforma do Estado no Brasil, nos anos de 1990, e na Paraíba, desde 2004, com o desenvolvimento do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE). Na terceira seção, busca-se problematizar a estruturação e as reconfigurações do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 1990 a 2019, considerando os diversos governos presidenciais durante esse período. Na última seção do capítulo, a discussão concentra-se na problemática da adoção e do avanço das políticas de *accountability* na educação básica brasileira.

2.1 Neoliberalismo e mudanças no papel do Estado a partir dos anos de 1970

Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo surgiu logo após a II Guerra Mundial, nas regiões da Europa e América do Norte, onde o capitalismo operava. Para ele, o neoliberalismo foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social que estava em curso, e teve como texto de origem o livro “O Caminho da Servidão”, escrito por Friedrich Hayek, em 1944. Esta ideologia propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido através das liberdades e capacidades empreendedoras individuais, no âmbito de uma estrutura caracterizada pela abertura de mercados e comércios concedidos à propriedade privada.

O neoliberalismo buscou o aprofundamento do “controle e da regulação estatais da economia por meio de estratégias corporativistas” (HARVEY, 2005, p. 22), que incluem a

repressão das reivindicações do trabalho e dos movimentos populares e o controle nas políticas de renda e de salários e preços. Essas estratégias objetivaram a reorganização do capitalismo internacional para assegurar melhores condições de acumulação e de restauração do poder das grandes elites econômicas (HARVEY, 2005).

De acordo com Laurell (2002, p. 162), na ou para a derrocada do *Welfare State*, os neoliberais sustentaram a ideia de que o intervencionismo estatal é “antieconômico e antiprodutivo, não só por provocar uma crise fiscal do Estado e uma revolta dos contribuintes, mas sobretudo porque desestimula o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar”. Nesse sentido, a solução para a crise do capitalismo estaria na reconstrução do mercado, apostando na competição e no individualismo, sendo a desigualdade a força motriz da competição entre os indivíduos por meio de um Estado neoliberal.

Constituem estratégias dos governos neoliberais para reduzir a ação estatal do Estado de bem-estar social, segundo Laurell (2002): a privatização do financiamento e da produção de serviços; os cortes com os gastos com o social, por meio da eliminação de programas e redução de benefícios; a focalização dos gastos com grupos pobres e miseráveis; e a descentralização em nível local. Tais estratégias revelam que o “neoliberalismo se opõe radicalmente à universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços estatais” (LAURELL, 2002, p. 162).

Para Harvey (2005), o Estado neoliberal busca reorganizações internas e arranjos institucionais que melhorem a posição competitiva dos países no mercado global. As relações internacionais no período pós II Guerra Mundial concorreram para a mobilidade financeira do capital em nome da eficiência e da produtividade e da melhoria dos mercados, visando “criar condições favoráveis à acumulação lucrativa de capital pelos capitalistas domésticos e estrangeiros” (HARVEY, 2005, p. 17).

No contexto de avanço das políticas neoliberais, o Consenso de Washington¹² buscou promover o ajuste econômico mundial por meio de um conjunto de reformas. O Consenso de Washington, de acordo com Harvey (2005), implicou em um programa rigoroso de equilíbrio fiscal a ser implementado e seguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, pressupondo uma redução de gastos no setor público e uma rígida política

¹² Em 1989, as instituições financeiras de Washington D.C - Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, forças que conduziram o Consenso de Washington, propuseram um acordo de reformas para os países que envolviam dez linhas de ação para o avanço do neoliberalismo. “As dez linhas de ação prescritas pelo Consenso de Washington foram: disciplina fiscal; reorientação dos gastos públicos; reforma tributária; taxa de juros com base no mercado; taxa de câmbio em um patamar competitivo; liberalização comercial; abertura para o capital estrangeiro; privatização; desregulamentação da economia e direitos de propriedade” (MARKTANNER; WINTEBERG, 2009, p. 38).

monetária visando a estabilização, como também um processo de desregulação dos mercados, tanto financeiro quanto trabalhista e, conseqüentemente, a privatização radical e a abertura comercial. Inicialmente, essas políticas foram pensadas pelos organismos e agências internacionais e, em seguida, assumidas pelas elites econômicas e políticas dos diversos países (HARVEY, 2005).

O processo de implementação do neoliberalismo como doutrina de regulação política, econômica e social, teve início com a Grã-Bretanha, ainda na década de 1970. Na década de 1980, os processos de reforma do aparelho de Estado foram implementados nos Estados Unidos, no governo Ronald Reagan, e no Reino Unido, com Margareth Thatcher. Na América Latina, um dos pioneiros foi o Chile, no governo de Augusto Pinochet, ainda no início da década de 1970 (HARVEY, 2005).

No cenário de avanço do neoliberalismo, o gerencialismo tornou-se um elemento-chave, um modelo global para as reformas, que foi estimulado por um amplo “mercado para importação de habilidades e modelos do Reino Unido, EUA e Nova Zelândia e para expansão de consultorias em gestão que embrulhavam modelos de negócios e modelos de reforma e os comercializavam através de fronteiras nacionais” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 355-356).

O gerencialismo é um modelo de gestão que propõe a modernização do setor público através da busca contínua da qualidade, envolvendo os contratos de gestão, a descentralização e a avaliação dos serviços públicos por consumidores/cidadãos e ainda a aposta na competição entre organizações como mecanismo de busca pelo aumento da qualidade dos serviços prestados (ABRUCIO, 1997). A noção da qualidade, no neoliberalismo, envolve os princípios de eficiência e eficácia, redução dos custos e alcance de metas. O foco da qualidade dos serviços públicos se deslocou dos recursos para a eficácia do processo, com foco nos resultados, estando diretamente associado às discussões no campo empresarial (GENTILI, 2002).

Segundo Newman e Clarke (2012), o gerencialismo preconiza que as organizações e os seus gestores “devem se *liberar* dos controles governamentais para procurarem estratégias flexíveis e adaptativas, permitindo que compitam efetivamente e respondam a condições sempre cambiantes. Devem receber *liberdade para gerenciar*” (p. 362, destaques dos autores). Desse modo, os autores apontam que, na base do gerencialismo, há um processo de dispersão do poder do Estado.

Sendo assim, o ponto de apoio da reforma gerencial concentra-se na busca pela eficiência, redução e controle dos gastos públicos dos serviços públicos através da descentralização administrativa, capaz de conceder às agências e departamentos mais

autonomia. Nesse caso, há uma maior preocupação com o produto final em detrimento dos processos. O modelo gerencial de gestão, segundo Cabral Neto e Castro (2011), portanto, contraria o da administração pública democrática, pois o primeiro consubstancia-se a um modelo de Estado-empresário, com vistas à promoção da concorrência entre os serviços públicos, transformando o cidadão em consumidor, descentralizando o poder de acordo com os mecanismos do mercado.

Para Abrucio (1997), o gerencialismo apresentou características específicas nos diversos países em que foi implementado, mas, o modelo gerencial, pode ser compreendido de forma geral, através de três momentos: o gerencialismo puro, o *consumerism* e o *Public Service Orientation* (PSO). O gerencialismo puro corresponde ao processo de implementação do neoliberalismo em escala mundial, a partir da década de 1970, nos países centrais do capitalismo, tendo como características o corte de gastos com o pessoal, o controle orçamentário e a avaliação de desempenho para medir as performances dos governos, configurando a administração por resultados e os processos de descentralização administrativa. O *consumerism*, segundo momento do modelo gerencial, compreende a adoção do termo consumidores aos usuários do serviço público. Neste momento, é incorporado o ideal de efetividade à gestão dos serviços públicos, tendo em vista a administração da qualidade total dos serviços ofertados pelo Estado a partir de 1980. Desde então, o *Public Service Orientation* (PSO) emerge das críticas dirigidas ao segundo modelo, compreendendo que nos serviços há a noção de determinados serviços como direito, não podendo os cidadãos serem denominados de consumidores. Somam-se a essa compreensão, os “temas do republicanismo e da democracia, utilizando-se de conceitos como *accountability*¹³, transparência, participação política, equidade e justiça” (ABRUCIO, 1997, p. 26).

No estudo das reformas do Estado e da educação implantadas no cenário mundial e no país, desde os anos de 1970, não se pode deixar de considerar a atuação dos organismos internacionais (OIs) e regionais na disseminação e consolidação da ideologia neoliberal e dos princípios gerenciais. Numa perspectiva mais ampla, a atuação destas organizações visa a “garantir a rentabilidade do sistema capitalista, das grandes corporações, das empresas

¹³ *Accountability* é um conceito que emerge relacionado a uma maior participação dos cidadãos na escolha ativa dos dirigentes, na elaboração das políticas e na avaliação dos serviços do setor público, ou seja, está diretamente ligado ao princípio da democracia e da transparência dos serviços públicos (ABRUCIO, 1997). Diante disso, entende-se que “a melhor resposta para tornar melhor um serviço público é chamar a comunidade a participar de sua gestão, seja fiscalizando, seja trabalhando voluntariamente na prestação de serviços – constituindo-se numa resposta adequada tanto para a questão da eficiência quanto para o problema da transparência. Portanto, a modernização do setor público deve caminhar *pari passu* com o aumento da *accountability*” (ABRUCIO, 1997, p. 32).

transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

Os OI envolvem o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que assumem o papel de “tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96). No plano regional, os organismos internacionais se ramificaram, dando origem, na América Latina, por exemplo, no setor econômico, à Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no educacional, à Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC) (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

De acordo com Silva (2010), a centralidade dos OI se deu, principalmente, a partir da II Guerra Mundial, em que estes se tornaram mais presentes nas relações internacionais como consequência dos conflitos entre os diversos países nas disputas territoriais, divergências comerciais nacionais e internacionais, e da necessidade de aproximação dos governos no intuito de tratar questões que ultrapassassem as fronteiras. “Nos anos 1980, a atuação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional foi decisiva para a cobrança da dívida externa e a execução de uma política de empréstimos para ajustes estruturais e setoriais e reformas como condição prévia para a concessão de créditos aos países” (SILVA, 2010, p. 3). Desde então, para alcançar as metas estipuladas por eles, e monitorar as políticas, passaram a exigir dos governos a necessidade de ajustes estruturais e reformas socioeducativas, condicionando a concessão dos seus empréstimos ao cumprimento fiel destes ajustes.

Para Pereira (2021), apesar de sua fachada técnica, o Banco Mundial sempre atuou de diferentes formas “na interface dos campos político, econômico e intelectual, em função da sua condição singular de prestador, formulador de políticas e indutor de ideias e prescrições sobre o que fazer em matéria de desenvolvimento capitalista” (PEREIRA, 2021, p. 78). O fomento às políticas sempre teve como objetivo o aumento da lucratividade do capital e a produtividade da economia.

Nesse sentido, várias organizações internacionais, vinculadas aos interesses do capital, vêm atuando, desde as décadas finais do século XX, na disseminação da agenda neoliberal para o setor da educação e, mais especificamente, atuando na defesa da implantação das políticas de avaliação externa em larga escala e de *accountability*, com a defesa do estabelecimento do pagamento por desempenho dos professores e gestores

escolares. Segundo estas organizações internacionais, a reforma da educação deve ser guiada pelos princípios da qualidade total, da eficiência, eficácia e produtividade.

Desse modo, a educação deve estar atrelada às demandas do setor econômico, por meio da “implementação de uma pedagogia política do capital”, que se verifica concretamente na implantação das avaliações educacionais em larga escala, na propagação da ideologia do “capital humano” e da “pedagogia das competências” (ESTEVEZ; SOUSA, 2020, p. 680).

Entre essas organizações destacam-se o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Dois marcos referenciais na difusão dessas políticas consistem na publicação dos documentos: “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, pela OCDE, no ano de 2006, e “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, de autoria de Burns e Luque, publicado pelo Grupo Banco Mundial no ano de 2014.

No documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, a OCDE (2006) questiona o papel assumido pelos professores, quanto à sua formação, trabalho e carreira, assumindo a posição de que são necessárias reformas no campo de atuação docente, na busca por profissionalizar tais sujeitos, adequá-los às rápidas transformações da sociedade, e por meio de tais reformas, garantir a aprendizagem dos alunos. Com relação às preocupações da OCDE quanto ao mercado do trabalho docente, estão sustentadas sob três pilares, a demanda por professores, o suprimento, e os elementos estruturais entre a demanda e o suprimento. Quanto ao suprimento, aponta duas outras preocupações, a primeira relacionada à escassez de professores, sobretudo nas áreas de matemática, ciências e tecnologias da informação, e a segunda, a aspectos qualitativos como a composição da categoria (aspectos acadêmicos, de gênero, e os seus conhecimentos e habilidades). Nesse sentido, as soluções apontadas pela OCDE estão direcionadas para: 1. a melhoria do status docente, na tentativa de tornar a carreira mais competitiva, ampliando as fontes de suprimento, e incluindo no mercado, profissionais qualificados; e 2. a inclusão de incentivos financeiros para os professores qualificados (que na visão deles são escassos) e o estímulo aos docentes que atuam em escolas desafiadoras e localidades difíceis (FERREIRA, 2011).

Nesse sentido, Ferreira (2011) identifica que o ideal da OCDE está sustentado no entendimento de que a educação tem um papel crucial para o crescimento econômico, e no emprego de mão-de-obra, e em decorrência disso, enxerga a figura do professor como uma peça fundamental para a melhoria da qualidade da educação e para o sucesso das reformas educacionais que estão em curso.

O BM, por sua vez, no documento “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, propõe um estímulo para as reformas nas políticas de formação e seleção de professores, dando destaque ao papel assumido por estes para a melhoria da qualidade da educação e para o crescimento econômico. O documento assume algumas discussões centrais como, por exemplo, a importância, a motivação e a formação dos professores da América Latina e do Caribe para um melhor desempenho. A argumentação do BM está alicerçada sobre dados do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) e de pesquisas do próprio Banco, que visam a demonstrar a relação entre os resultados alcançados no PISA e o crescimento econômico dos países latino-americanos e caribenhos, as diferenças salariais dos profissionais do magistério nessas regiões e o tempo gasto com instrução para os professores. Defendem a comparação de resultados alcançados entre os países da América Latina e do Caribe e os integrantes da OCDE, estes considerados referências em educação, no intuito de apresentar experiências exitosas para auxiliar no convencimento acerca da eficácia das políticas anunciadas (DANTAS; JESUS, 2018).

Para Shiroma (2018, p. 98), o objetivo do BM por trás de propostas como as contidas no documento supracitado, é o de “reforçar os sistemas educacionais de modo a alinhar a sua governança à gestão de escolas e professores, às regras de financiamento e mecanismos de incentivo”, no intuito de um ciclo de retorno entre o financiamento e os resultados alcançados. No que se refere às políticas docentes, as pautas do BM para o Brasil incluem: “o recrutamento de indivíduos da mais alta capacidade, apoio contínuo à prática e atribuição de recompensa pelo desempenho” (*Idem.*). Nesse sentido, o professor se torna um elemento central para o sucesso escolar dos estudantes (SHIROMA, 2018).

Nesse sentido, observa-se que as propostas contidas nos documentos do BM e da OCDE, favorecem a busca por produtividade com foco nos resultados e na eficiência e eficácia da educação, determinados por um modelo gerencial de educação, forjado pelo discurso de uma melhoria da qualidade da educação e dos serviços educacionais.

2.2 Neoliberalismo, gerencialismo e reforma do Estado no Brasil e na Paraíba (1990-2018)

As reformas baseadas na ideologia neoliberal começaram a ser implantadas no Brasil, a partir de 1990¹⁴, no governo de Fernando Collor (PRN) (1990-1992) e de Itamar Franco (PMDB) (1992-1994), por meio de políticas de liberalização da economia e de privatização. Tais políticas foram consolidadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) (1995-2003), Luiz Inácio Lula da Silva (PT) (2003-2010), Dilma Rousseff (PT) (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), mesmo considerando as particularidades de cada governo.

Em seu primeiro mandato, Fernando Henrique Cardoso (PSDB) criou o Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE), tendo à frente o ministro Bresser-Pereira. Com a criação do MARE, foi formulado o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)¹⁵, documento orientador da reforma. Para Bresser-Pereira¹⁶ (1998), a reforma envolvia aspectos políticos, econômicos e administrativos que iriam promover a governabilidade e aumentar a governança¹⁷.

O PDRAE (1995) propôs que o aparelho do Estado deveria ser formado por quatro setores: 1. Núcleo estratégico, correspondente ao setor em que as decisões são tomadas, envolvendo os poderes do Executivo, Legislativo e Judiciário; 2. Setor das atividades exclusivas, referente ao setor que possui atividades que somente o Estado pode realizar, como a cobrança e fiscalização de impostos e o subsídio à educação básica; 3. Setor dos serviços não-exclusivos, ou seja, o setor em que o Estado atua com a participação de organizações públicas não-estatais e privadas, em serviços como educação e saúde; e 4. Setor de produção de bens e serviços para o mercado, área de atuação direta das empresas, com atividades econômicas voltadas para o lucro, via privatização (BRASIL, 1995).

O documento propõe a mudança do modelo de gestão burocrática para o modelo gerencial. Evidencia as formas de propriedade relacionadas aos setores do Estado: a pública, a privada e a pública não-estatal. Propõe que no núcleo estratégico e nas atividades exclusivas a propriedade deve ser estatal e que nos serviços não exclusivos do Estado a ideal é a

¹⁴ De acordo com Fonseca (2009), com a instauração do governo militar, a partir de 1964, o processo de reforma do Estado entrou em curso no Brasil, com a adequação das políticas nacionais aos ideais do mercado internacional, intensificadas nas décadas subsequentes.

¹⁵ O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995 (BRASIL, 1995).

¹⁶ Luiz Carlos Bresser-Pereira foi ministro da Administração e Reforma do Estado, no governo Fernando Henrique Cardoso, e ministro da Ciência e Tecnologia, no segundo governo de Fernando Henrique.

¹⁷ Governança é um termo utilizado para se referir a um modelo de administração gerencial, “no qual há uma interação entre os diversos níveis de governo, e ainda, entre esses e as demais organizações empresariais e da sociedade civil” (RIBCZUK; NASCIMENTO, 2015, p. 222). A governança tem como objetivos atingir resultados com ênfase na eficácia, constituindo meios e processos utilizados para produzir tais resultados, o que garante, de fato, a legitimidade do Estado por meio da associação de termos financeiros, gerenciais e técnicos.

propriedade pública não-estatal (BRASIL, 1995). Defende os processos de privatização do público nas áreas sociais e educacionais que estavam em curso no país, com a justificativa de que “a gestão privada tenderá a ser a mais adequada, desde que acompanhada por um seguro sistema de regulação” (BRASIL, 1995, p. 44).

Para Silva, Alison (2013), as políticas adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995-1998 e 1999-2002, foram orientadas por três eixos centrais:

o primeiro se refere à adequação à nova divisão internacional do trabalho a partir de políticas de abertura comercial, financeira e privatização, no campo macroeconômico; o segundo eixo corresponde à instituição de mecanismos de implantação do modelo de administração pública gerencial, no campo político-administrativo; e o terceiro eixo está relacionado à subordinação e supressão dos direitos sociais frente às diretrizes econômicas/fiscais, no campo social (SILVA, Alison, 2013, p. 50).

De acordo com Lima e Martins (2005), os princípios defendidos pelo governo de FHC podem ser compreendidos como vinculados aos ideais do projeto da Terceira Via. Para os autores, a Terceira Via combina elementos do neoliberalismo e da social-democracia, propondo a construção de um “novo Estado democrático”, em que a sociedade civil deve trabalhar em parceria com o Estado, tornando-se uma sociedade civil ativa, ou seja, “uma instância que possui uma materialidade, uma força própria e portadora de um elevado grau de autonomia e independência” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 53), do mercado e do Estado. Segundo os pressupostos da Terceira Via, as comunidades devem ser incentivadas na busca pela resolução de seus próprios problemas, fortalecendo o seu capital social, com o intuito de humanizar o capitalismo.

De acordo com a Terceira Via, a reforma do Estado teria a função de promover a constituição de uma sociedade civil ativa, ampliar os espaços de convivência democrática e de colaboração social, através de uma economia mista, a fim de promover a “concertação” social (LIMA; MARTINS, 2005). Sendo assim, o “novo Estado democrático” deveria favorecer o surgimento de novas organizações que tivessem participação direta na aparelhagem estatal, através de parcerias entre o setor público e o setor privado (LIMA; MARTINS, 2005).

Diante de tais pressupostos, a Terceira Via propõe que o Estado assumira seu papel pedagógico fundamental de “impulsionar uma nova cultura cívica por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e a ação voluntária dos indivíduos” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 56).

O ciclo de reformas na gestão pública no âmbito federal, iniciado na década de 1990, se desdobrou nas administrações públicas estaduais. De acordo com Abrucio e Gaetani

(2006), as reformas implementadas no nível estadual foram impulsionadas, neste período, por meio de cinco fatores principais:

1) a crise financeira dos governos estaduais e a construção de uma coalizão e de instituições pró-ajuste fiscal; 2) a propagação das idéias da Nova Gestão Pública após 1995, com o reforço recente de técnicos com passagem pelo Governo Federal, os quais, sobretudo desde 2003, migraram para governos estaduais; 3) disseminação de boas práticas e inovações administrativas pelo país; 4) fortalecimento de fóruns federativos interestaduais, como o Conselho de Secretários Estaduais de Administração (Consad); 5) o processo de construção de rede entre a União e os estados em prol do PNAGE, em termos de diagnóstico, montagem e negociação do programa (ABRUCIO; GAETANI, 2006, p. 25).

Considerando o quinto elemento propulsor das reformas da gestão pública nos estados, as primeiras formulações do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE)¹⁸ ocorreram, ainda, no segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, mas a sua efetiva montagem e implementação ocorreu a partir de 2003 no início do primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

O PNAGE foi criado com a finalidade de fortalecer a capacidade gerencial das administrações estaduais nas dimensões da prestação de serviços à população e na de transparência do gasto público. Foi executado por meio de uma parceria firmada em 2006 entre o Ministério do Planejamento, o Conselho Nacional de Secretários de Administração (Consad) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Planejamento (Conseplan), e contou com investimentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), agente impulsionador das reformas. A partir de 2008, o processo de distribuição de recursos passou a ser realizado pela Caixa Econômica Federal, responsável também por elaborar relatórios financeiros e realizar análise e aprovação das prestações de contas dos entes subnacionais (BRASIL, 2009). O governo federal, com o PNAGE, tinha o objetivo de alcançar todos os estados nacionais e o Distrito Federal. De acordo com Abrucio e Gaetani (2006), o PNAGE foi, verdadeiramente, o primeiro programa de modernização da gestão pública que conseguiu atingir todas as unidades federativas desde o início, “pois seu ponto de partida era de que o

¹⁸ O PNAGE foi montado em articulação ao Programa de Modernização do Controle Externo dos Estados e Municípios Brasileiros (PROMOEX), desenvolvido desde 2005, que tinha como objetivo o fortalecimento dos Tribunais de Contas (TC) no país, visando à melhoria da gestão pública. O Programa foi executado pelo Ministério do Planejamento, a partir de empréstimos ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, no valor de US\$ 38,6 milhões. Sendo assim, “o compromisso dos Tribunais de Contas em face dos convênios firmados, envolve o fortalecimento de vínculos com poderes e instituições dos três níveis de governo e com a sociedade, a integração dos TCs ao ciclo de gestão governamental, a redefinição das metodologias, técnicas e procedimentos de controle externo, o planejamento estratégico e modernização administrativa e o desenvolvimento de tecnologia da informação harmonizado com a política de gestão do pessoal” (BRASIL, 2009).

ataque à desigualdade regional brasileira implica tentar incorporar, sobretudo, os que têm piores condições” (p. 10).

De acordo com Guberman e Knopp (2009), várias foram as ações preparatórias realizadas até que o PNAGE¹⁹ fosse, de fato, implementado: criação, em 2002, de um grupo de trabalho do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) para a preparação do PNAGE, diagnósticos referentes às administrações estaduais, feitos em 2003, e envio de carta consulta à Comissão de Financiamentos Externos (COFIEEX). O PNAGE envolveu três atores estratégicos para o seu funcionamento: o BID, o MPOG e a Caixa Econômica Federal.

No estado da Paraíba, o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE) foi firmado entre os governos federal e estadual, através da Secretaria de Administração, por meio do Contrato nº 0011/2006/MP/CAIXA, com vigência para o período de 26 de junho de 2006 a 31 de maio de 2013 (PARAÍBA, 2020)²⁰. O valor pactuado do Programa para a Paraíba foi de R\$ 12.958.789,24 e o valor de contrapartida foi R\$ 4.801.448,81 (BRASIL, 2008).

Entre as áreas de aplicação dos recursos do PNAGE na Paraíba constam as de “Políticas Públicas, Recursos Humanos (melhorias de pessoal), Modernização da Máquina Pública, Atendimento ao Cidadão, inclusive com a possibilidade de instalação de Ouvidoria, Sistema de Informatização e Mudança Cultural” (PARAÍBA, 2009, *online*). Com a adesão e a implementação do PNAGE, o governo da Paraíba se comprometeu com os princípios da reforma do Estado constantes do Plano Diretor (1995), visando à modernização da gestão pública e à adequação às propostas da nova gestão pública.

2.3 Reforma da educação no Brasil a partir dos anos de 1990 e a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica

A partir de 1990, as políticas educacionais no Brasil foram marcadas pela “implementação de programas de controle de resultados da performance de alunos e instituições, bem como incremento de parcerias entre Estado-Sociedade” (DAMBROS;

¹⁹ A metodologia de funcionamento do PNAGE obedeceu às seguintes etapas: o Ministério do Planejamento, através da Caixa Econômica Federal, repassava os valores aos estados, conforme um cronograma preestabelecido, em seguida, os estados realizavam contratações/aquisições necessárias à modernização da gestão pública, de acordo com as orientações políticas do BID, devendo as Unidades Federativas (UFs) prestarem contas e, assim, tornarem-se habilitadas a receberem as parcelas futuras do PNAGE. O valor global destinado ao PNAGE foi de US\$ 155 milhões, sendo que, US\$ 93 milhões foram repassados pelo BID e R\$ 62 milhões, em contrapartida das UFs e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) (GUBERMAN; KNOPP, 2009).

²⁰ Os dados referentes a Paraíba (2020) foram solicitados à Secretaria de Estado da Administração da Paraíba por meio do Portal da Transparência do Estado da Paraíba via Serviço de Informação ao Cidadão (SIC/PB), através do endereço: <https://sic.pb.gov.br/>.

MUSSIO, 2014, p. 2). Tal controle foi realizado por meio do fortalecimento e diversificação das políticas de avaliação externa da educação que teve a função de impulsionar um amplo processo de adequação das secretarias de educação e escolas ao gerencialismo.

Para Shiroma e Evangelista (2003, p. 8), no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) “construiu-se um discurso particular que atribuía um determinado sentido à educação para o que precisou desqualificar a escola pública denunciando sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade”. Com isso, fendas foram abertas para que o processo de reformas educacionais em curso chegasse às escolas com o intuito de introduzir nelas o modelo de gestão pública gerencial, que orientava o processo de reforma do Estado. Neste modelo, as políticas de avaliação externa em larga escala assumiram papel central na reconfiguração da regulação da educação no país.

A regulação avaliativa do Estado, segundo Freitas (2007), ocorreu pedagogicamente nas unidades federativas, principalmente com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que foi criado formalmente em 27 de dezembro de 1994, após dois ciclos de aferição, em 1990 e 1994, respectivamente.

Segundo Freitas (2007), na implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica no país, a ação educativa estatal orientou-se por uma pedagogia baseada na regulação de desempenhos, ou seja, por meio de uma lógica gerencial instaurada, e de um controle de resultados, propiciando a promoção de aprendizagens de caráter instrumental, utilitarista e pragmatista, através da disseminação de ideias e crenças acerca da avaliação em larga escala, do apreço por comportamentos favoráveis à prática da avaliação, do disciplinamento das unidades federativas e da disseminação dos valores da comparação, da competição, do mérito e da responsabilização individual e de grupos por intermédio das políticas (FREITAS, 2007).

A partir do ano de 1995, Governo FHC (PSDB) (1995-1998), o Saeb passou por várias mudanças para se constituir em um sistema que privilegia os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Em 1995, a metodologia do Saeb passou a incluir a Teoria de Resposta ao Item (TRI), sendo possível comparar os resultados ao longo das edições, passando a envolver alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, de forma amostral, e a englobar a avaliação nas escolas privadas.

No ano de 1996, segundo mandato do presidente FHC (1996-1999), é promulgada em 20 de dezembro de 1996 a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e que reforça o papel da avaliação externa, definindo em seu art. 9º que cabe à União, o dever de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a

definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996). No ano posterior, a análise do desempenho dos estudantes no Saeb passou a ser avaliada por meio dos níveis das escalas de proficiência (BRASIL, 2021).

Em 1997, foram elaboradas as matrizes de referência do Saeb. Nelas, foram produzidas as matrizes de referência para a mensuração dos resultados nas provas que constituem o Sistema. No mesmo ano, o público-alvo das avaliações passou a ser constituído por estudantes de 4ª série e 8ª série do ensino fundamental, e 3ª série do ensino médio. As disciplinas avaliadas pelo Saeb nesse período, eram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Química, Física e Biologia. As provas a partir de 1997, passaram a avaliar, também, uma amostra de estudantes da rede privada. Em 1999, foram acrescentadas as disciplinas de História e Geografia e, apenas no ano de 2001, o Inep definiu que as disciplinas que seriam avaliadas a partir de então, se restringiriam à Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2021).

Tais mudanças, marcadas pelo reordenamento da avaliação externa em larga escala na educação básica brasileira, e pela consolidação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, anunciam um processo de centralização ainda maior do pilar da avaliação externa, uma restrição da avaliação a descritores específicos, um reforço da necessidade de os estados subnacionais criarem suas próprias estruturas avaliativas, e o fortalecimento da atuação de um Estado cada vez mais avaliador (WERLE, 2014; SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020).

No primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), mais especificamente a partir de 2005, com a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, o Saeb passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que seguia as mesmas orientações do Saeb, e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, que passou a avaliar, censitariamente, escolas que atendessem a no mínimo 30 alunos no último ano dos anos iniciais do ensino fundamental (5º ano) e no 9º ano das escolas públicas. Nesse sentido, o Saeb deixa de ser amostral e passa a contar com avaliações censitárias.

Para Haddad (2008, p. 12), essa virada do Saeb foi capaz de aumentar “significativamente a responsabilização da comunidade de pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado”. Ou seja, com essa reviravolta, o que se esperava era um maior controle e acompanhamento dos resultados, feito, também, pela comunidade escolar (SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020).

No início do segundo mandato do governo do presidente Luiz Inácio da Silva (PT) (2007-2010) foi promulgado o Decreto nº 6.094, em 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O Plano trata de um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Desde então, a qualidade da educação passou a ser aferida, tendo por base o Ideb, que é calculado e divulgado de forma bianual pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para o cálculo do Ideb, somam-se os dados constantes no Censo Escolar, ou seja, fluxo escolar e os resultados do desempenho dos alunos nos testes do Saeb. O Índice funciona como um importante condutor de políticas públicas em prol da melhoria da qualidade educacional (BRASIL, 2007).

Para Silva, Andréia (2010, p. 64), o Ideb e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação “têm contribuído para gerar alterações na organização escolar e no trabalho docente mediante a definição de mecanismos de avaliação e de controle do desempenho da escola e dos profissionais do magistério”. Tais políticas têm servido para o aprofundamento da lógica gerencial nas escolas, considerando a avaliação como elemento estratégico de gestão (SILVA, Andréia, 2010).

Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007, as taxas de rendimento do Saeb foram combinadas com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar para calcular o Ideb (BRASIL, 2021).

Schneider e Ribeiro (2020) apontam que a reconfiguração do Saeb desdobrado em duas avaliações a partir de 2005 foi uma medida importante para tornar possível a introdução de ferramentas de *accountability*, alinhadas aos resultados da avaliação feita pelo Saeb, uma vez que, por meio do desenvolvimento de provas censitárias e da abertura para que escolas públicas e privadas participassem da avaliação, foi possível que tais escolas pudessem ser incluídas no Ideb, entendido como um instrumento da *accountability* educacional na educação básica brasileira. Essa inserção se deu com o objetivo de “permitir a regulação dos sistemas com base em *standards* educacionais a partir da inclusão em avaliações censitárias” (SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020, p. 734).

Posteriormente, em 2013, já no governo da Presidente Dilma Rousseff, a Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013, integrou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao Saeb. A ANA consiste em uma avaliação que funciona como um indicador de alfabetização, ou

seja, visa avaliar os alunos do 3º ano do ensino fundamental, nos descritores de Língua Portuguesa e Matemática. Sua singularidade corresponde à sua integração a um dos eixos estruturantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012 pela Portaria MEC nº 867, de 4 de julho, e alterado pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. O processo de vinculação da ANA ao PNAIC, enquanto um programa destinado à formação continuada para os professores alfabetizadores da educação básica brasileira, “intenciona constituir-se em ferramenta à disposição do professor para monitorar as aprendizagens das crianças, como também subsidiar os sistemas de educação para executar políticas que garantam a eficiência da alfabetização, em suas redes de escolas” (ANGELI; FONTANA, 2020, p. 2).

Nesse sentido, o objetivo do PNAIC esteve associado à implantação da meta 5 do PNE (2014-2024), que delibera a respeito do compromisso de “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). Essa meta, por sua vez, tem por base o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que foi criado em 2007, em decorrência de um documento elaborado pelo Movimento Todos Pela Educação, que consiste em um movimento composto por empresários brasileiros, tendo como mantenedores, dentre outras, as fundações Bradesco, Itaú Social, Leman, Gerdau (ANGELI; FONTANA, 2020). Nesse sentido, o PNAIC reforça a atuação dos organismos empresariais ou reformadores empresariais (FREITAS, 2012) na educação pública brasileira.

No início do segundo mandato de Dilma Rousseff (2014-2016), foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para a vigência 2014-2024. O PNE (2014-2024) contém 20 metas para a educação e para cada meta são estabelecidas estratégias específicas de acordo com seu conteúdo.

A meta 7, que trata de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014), de modo a atingir as metas do Ideb propostas para o período, é foco particular de interesse do presente trabalho.

As estratégias da meta 7 do PNE (2014-2024) são apresentadas no quadro que segue (Quadro 1).

Quadro 1. Estratégias da meta 7 do PNE (2014-2024) relativas à avaliação na educação básica

Estratégia	Conteúdo
------------	----------

7.6	- Promover assistência técnica e financeira aos entes federados, através de pactuação voluntária, com prioridade aos sistemas e redes de ensino abaixo da média nacional no Ideb.
7.7	- Aprimorar os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, envolvendo a incorporação do ensino de ciências às avaliações; - Incorporação do Enem ao sistema nacional de avaliação da educação básica; - Apoio ao uso das avaliações nacionais para a melhoria de processos e práticas pedagógicas nas escolas.
7.9	- Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional.
7.10	- Fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; - Assegurar a contextualização dos resultados das avaliações com indicadores (nível socioeconômico das famílias dos(as) alunos(as) e a transparência e o acesso público de tais informações).
7.11	- Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA.
7.32	- Fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade.
7.36	- Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.

Fonte: Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

Observando as estratégias propostas para a Meta 7 do PNE (2014-2024), apontadas no Quadro 1, entende-se que o referencial de qualidade do ensino na educação básica está vinculado, principalmente, à melhoria dos resultados nas avaliações externas, como é o caso do Ideb e do Pisa.

A Meta 7 estabelece objetivos a serem alcançados pelo Ideb no período de 2015 a 2021. Até 2021, fica estabelecido no PNE (2014-2024) o alcance de média 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 para os anos finais do ensino fundamental e da média 5,2 para o ensino médio.

A estratégia 7.10 trata da contextualização dos resultados do Ideb e da ampla divulgação dos resultados do Ideb. Filipe e Bertagna (2015, p. 55) apontam para a necessidade de questionar essa estratégia, tendo em conta que as questões socioeconômicas influenciam significativamente nos resultados do Ideb, assim afirmam que apenas contextualizar esses resultados, “sem apontar alternativas e ações para a melhoria da qualidade educacional, não se apresenta como, de fato, potencializadora da qualidade da educação”.

Já a estratégia 7.11 toma por referência de qualidade o Pisa, ficando estabelecida a busca pela melhoria dos resultados dos desempenhos dos alunos em matemática, leitura e ciências; e que até 2021 deve-se alcançar no Pisa uma média de proficiência de 473. Desse modo, toma-se o Pisa como instrumento de referência de relevância internacional, porém não são discutidas as repercussões dessa escolha para a educação brasileira, observando-se, com isso, que os objetivos educacionais passam a ser definidos de fora para dentro, visando inserir o Brasil em um contexto de comparação internacional (FILIPE; BERTAGNA, 2015).

Uma outra estratégia que merece destaque é a 7.36, que trata da vinculação da melhoria dos resultados do Ideb aos estímulos feitos às escolas e aos seus profissionais, através da valorização do mérito. Para Filipe e Bertagna (2015, p. 57), a referida estratégia, “inversamente, pode não se tratar da valorização do corpo docente, mas da penalização daqueles professores que não conseguirão atingir as metas do Ideb”.

Em síntese, considerando as dimensões da avaliação e da qualidade educacional, demonstra-se que, na Lei nº 13.005/2014, a dimensão da qualidade está associada à ampliação de recursos, através do apoio técnico e financeiro concedido aos entes federados, tendo em vista o aumento do Ideb e a expansão dos sistemas estaduais de educação. Desse modo, a expressão da dimensão da qualidade no PNE (2014-2024) está filiada a um modelo de gestão educacional baseado em resultados. Na seção que segue, é aprofundada a discussão acerca da instituição de políticas na educação básica brasileira com base na produtividade e no avanço das políticas de *accountability* educacional.

É possível compreender tal política enquanto instrumento de reforço da avaliação como mecanismo de regulação educacional. Como discutido por Barroso (2006), a regulação educacional acontece em diferentes níveis, nesse caso, essa ocorre em nível nacional e local (microrregulação), uma vez que o PNE (2014-2024) estabelece diretrizes com metas a serem cumpridas no âmbito de estados e municípios da federação, o que faz com que a política do Plano assumam, também, um caráter indutor. Percebe-se, ainda, por meio do PNE (2014-2024), a presença das estratégias indutoras do governo federal no Ministério da Educação para a instituição de políticas de pagamento por desempenho, em que se vinculam os bons resultados

educacionais tendo como referência os indicadores preestabelecidos à concessão de premiações às escolas e seus profissionais.

Mesmo com o golpe jurídico-político-midiático de 2016²¹ que levou ao *impeachment* a presidente Dilma Rousseff, a ênfase nas políticas de avaliação externa em larga escala não foi alterada. No início do governo do presidente Michel Temer (2016-2018), sucessor de Dilma na presidência da república, foi publicada a Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016, que revogou a Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, que regulamentava o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB)²². A política de criação do SINAEB está pautada pelo Art. 11 do PNE (2014-2024) que estabelece o SINAEB, “coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino” (BRASIL, 2014). Nesse sentido, o SINAEB viria substituir o Saeb.

De acordo com entidades educacionais em defesa do SINAEB, como também pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o novo Sistema foi fruto de uma ampla discussão entre o governo e diversas entidades do setor educacional e visava à valorização dos profissionais da educação e à redução das desigualdades nas avaliações das escolas brasileiras, para a promoção da justiça social (AGÊNCIA BRASIL, 2016, *online*).

No ano de 2018, último ano de governo do presidente Michel Temer, com o Decreto presidencial nº 9.432, que define a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, foram incluídos nesta política além do Saeb, o Exame Nacional do ensino Médio (Enem)²³ e o Exame de Certificação das Competências de Jovens e Adultos (Enceja).

²¹ O golpe jurídico-político e midiático remonta a 29 de outubro de 2015, quando o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), copartícipe do governo Dilma Rousseff (PT), e sigla do vice-presidente Michel Temer, lançou o documento “Uma ponte para o futuro”. No dia 2 de dezembro de 2016, Eduardo Cunha (MDB), então presidente da Câmara dos Deputados abriu processo de impeachment contra a Presidente Dilma Rousseff, acusando-a de crime de responsabilidade no que se refere à lei orçamentaria e à lei de improbidade administrativa – pedaladas fiscais. Em 29 de março de 2016, o PMDB retirou-se do governo. No dia 17 de abril do mesmo ano, o plenário da Câmara dos Deputados aprovou o relatório favorável ao impeachment, com 367 votos a favor e 137 contrários. Em 12 de maio de 2016, o Senado Federal aprovou o processo que culminou no afastamento de Dilma Rousseff da presidência, até que fosse concluído, em 31 de agosto de 2016 (JINKINGS, 2016).

²² O SINAEB apresentava cinco diretrizes: 1. a universalização do atendimento escolar, envolvendo o acesso, a trajetória escolar e a infraestrutura; 2. a melhoria da qualidade do aprendizado, considerando as aprendizagens, as práticas pedagógicas, o ambiente educativo, e a formação para o trabalho e a cidadania; 3. valorização dos profissionais da educação, contemplando a formação inicial e continuada, a carreira e a remuneração, e a satisfação profissional; 4. gestão democrática, envolvendo o financiamento, o planejamento e gestão, e a participação; e 5. superação das desigualdades educacionais, no que se refere à inclusão e equidade, os direitos humanos, diversidade e diferença, o contexto socioeconômico e espacial, e a intersetorialidade e sustentabilidade (SANTOS; HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2017).

²³ “O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998 e tem o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao final da educação básica, consistindo em uma prova que avalia as diversas áreas do

De acordo com Schneider e Ribeiro (2020), com o Decreto Presidencial nº 9.432/2018, o Estado avaliador no Brasil assumiu novos contornos, pois, com o estabelecimento do vigente estatuto do Saeb, este “Passa a compreender, a partir de então, as avaliações que compõem as etapas da educação básica, quais sejam, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020, p. 736). Além do exposto,

[A] definição da concepção pedagógica das avaliações, incumbência atribuída ao Estado a partir de 2018, é conferida à BNCC, que, como sabemos, resultou de um trabalho articulado de uma rede nacional de governança que teve por objetivo dar legitimidade à base. A ênfase em aprendizagens essenciais remonta à ideia de currículos mínimos, requeridos pelos setores produtivos (SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020, p. 737).

Em 2019, já no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o Saeb passou por uma adequação à Base Nacional Comum Curricular²⁴, tomada como referência na formulação dos itens do 2º e 9º anos do ensino fundamental para os testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas; além disso, as siglas da ANA, Aneb e Anresc deixam de existir e as avaliações passam a ser identificadas apenas com a sigla Saeb. Somado a isso, a avaliação passa a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, de forma amostral, e na educação infantil, os testes-piloto são iniciados com a aplicação de questionários a secretários estaduais e municipais de educação, gestores e professores (INEP, 2021a).

Para Schneider e Ribeiro (2020), todas as reformulações operadas no Saeb ao longo dos anos evidenciam uma desarticulação de ações em torno da constituição da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, o que não impediu um fortalecimento do Estado avaliador no Brasil, em que “assegura ao Estado maior poder de controle da educação, define metas para as escolas, descentraliza responsabilidades, determinando um novo estatuto de governança nacional” (SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020, p. 737).

Observa-se, também, por meio das discussões suscitadas, que a ideia de qualidade presente no Saeb diz respeito a “indicadores quantitativos de acesso, permanência e

conhecimento: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Redação. No ano de 2009, o Enem passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior, nas diversas universidades públicas e privadas do país” (INEP, 2021b, *online*).

²⁴ A Base Nacional Comum Curricular foi instituída apenas em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2. Em 14 de dezembro de 2018, foi homologado o documento da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio. A BNCC está alicerçada sobre os princípios do neoliberalismo, enfatizando e fortalecendo questões relacionadas ao ensino privado; ao ensino propedêutico para as elites e cursos profissionalizantes para as classes menos favorecidas; à redução do investimento público na educação; à transferência da responsabilidade da crise educacional para os profissionais; do gerencialismo; à articulação dos fins da escola pública aos do mercado; ao fortalecimento dos mecanismos de controle, avaliação, e responsabilização dos profissionais da educação; ao fortalecimento do discurso da qualidade total; e da meritocracia (NOGUEIRA; BORGES, 2020).

desempenho cognitivo em Língua Portuguesa e Matemática” (MELLO; BERTAGNA, 2020, p. 11) e que este referencial de qualidade esquivava-se dos determinantes sociais, políticos e econômicos que atravessam todos os sistemas de ensino. Considerando o Saeb como uma política de avaliação de caráter quantitativo, há, por meio dela, um “estreitamento” do direito à educação de qualidade, “tanto em seu objetivo – qual seja, garantir habilidades e competências nas áreas mencionadas – quanto em sua efetivação, porque há unidades e redes de ensino com baixo desempenho devido às condições em que se encontram” (MELLO; BERTAGNA, 2020, p. 18).

A seguir, discute-se acerca do fortalecimento das políticas de *accountability* educacional no contexto nacional, de que forma se expandem e são assumidas em âmbito dos entes subnacionais por meio de políticas de avaliação externa em larga escala e do pagamento por desempenho destinado às escolas e seus profissionais.

2.4 As políticas de *accountability* na educação básica brasileira

De acordo com Schneider (2019), o tema da *accountability* educacional assumiu centralidade nas políticas e nos debates sobre as políticas desde as mudanças ocorridas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)²⁵ em 2005, quando avaliações censitárias passaram a ser realizadas em todas as escolas públicas do país. Desde então, os instrumentos de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) foram ampliados, começaram a ser efetivados a partir de 2007 com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), assim como o estabelecimento de metas bianuais para as escolas públicas, aferidas pelo desempenho estudantil no Saeb (SCHNEIDER, 2019).

A introdução das políticas de *accountability* no Brasil se deve, segundo Schneider e Nardi (2013), principalmente, à criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a promulgação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criou o Ideb e estabeleceu metas a serem pactuadas entre a União e os entes federados, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação. “Esta qualidade, tornada carro-chefe do *Plano* também constituiu o argumento de base para os

²⁵ De acordo com Fernandes e Gremaud (2020, p. 1115), os ciclos do Saeb podem ser divididos em três fases: “os dois primeiros (1990 e 1993) compoem a fase de implementação do SAEB. Depois, a partir do terceiro ciclo de 1995, temos a segunda fase, de consolidação do SAEB como instrumento de diagnóstico e monitoramento da educação básica brasileira e, a partir de 2005, uma terceira fase marcada por acoplar ao SAEB elementos de *accountability*”.

objetivos de *accountability* que passaram a ser materializados pelas políticas educacionais” (SCHNEIDER; NARDI, 2013, grifo dos autores).

Para Nardi e Santos (2020), a implantação do Ideb associada ao amplo conjunto de sistemas de avaliação presentes nos diversos estados e municípios “constituiu medida de introdução de políticas de *accountability* no Brasil, embora se possa reconhecê-la como parte do processo de consolidação dessas políticas no país” (NARDI; SANTOS, 2020, p. 202).

De acordo com Schneider e Nardi (2015, p. 72), os sistemas de avaliação da educação básica estão se tornando “a porta de entrada e o esteio de políticas ou sistemas formais de *accountability*, embora não se trate de um fenômeno estranho ao curso assumido pelas políticas educacionais filiadas à ‘nova gestão pública’”.

Nesse sentido, “os resultados passaram a ser divulgados não apenas para o país e unidades da federação, mas também por redes de ensino e escolas individuais” (FERNANDES; GREMAUD, 2020, p. 1105). Diante disso, o movimento das políticas de *accountability* não ficou restrito apenas ao âmbito do governo federal. Para tais autores, “hoje, diversos estados e alguns municípios possuem sistemas próprios de avaliação e programas de *accountability*, incluindo bônus para professores com base no desempenho dos alunos nos exames” (FERNANDES; GREMAUD, 2020, p. 1005).

Segundo Fernandes e Gremaud (2020, p. 1107), “os programas de *accountability* educacional têm por objetivo mudar a estrutura de incentivos para que professores, escolas ou sistemas educacionais proporcionem um melhor aprendizado aos seus estudantes”. Face tal objetivo, essas políticas de *accountability* atuam para promover os incentivos aos professores, para que concentrem o seu trabalho na elevação dos desempenhos dos estudantes dos exames de avaliação externa em larga escala e, “se a simples divulgação dos resultados de desempenho não for considerada suficiente, pode-se atrelar recompensas e sanções às escolas com base no desempenho de seus estudantes (*accountability* forte)” (p. 1108). No ano de 2018, de acordo com Oliveira, M. (2019), apenas os estados da Bahia, Sergipe, Roraima, Amapá, Mato Grosso e Santa Catarina não possuíam sistemas próprios de avaliação no país, correspondendo a 22,2% das unidades federativas. Dos 21 estados com sistema de avaliação, 16 deles (76,1%) eram coordenados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação (CAEd), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). De acordo com a autora, a sistemática de desenvolvimento de tais sistemas no contexto brasileiro não se constitui mais como uma tendência e sim como uma realidade consolidada.

Até 2015, apenas 10²⁶ estados não possuíam Índice de Desenvolvimento educacional próprio associado aos sistemas de avaliação estaduais (SCHNEIDER, 2017). Brooke e Rezende (2020) afirmam que a criação dos índices educacionais estaduais está associada ao objetivo de obter uma melhoria do desempenho escolar e a instituição de políticas de incentivo salarial para os profissionais, condicionados às metas projetadas.

No Brasil, essas políticas de avaliação “vêm sendo patrocinadas por políticas que concebem a escola como *locus* da produção de resultados” (NARDI; SANTOS, 2020, p. 201). Por essa razão, os sistemas de avaliação externa e em larga escala “tornaram-se o motor do processo de regulação de uma qualidade pretendida, programada e metrificada com base em padrões, aos quais as escolas e os sistemas educacionais estão submetidos” (NARDI; SANTOS, 2020, p. 201).

Para Costa e Vidal (2020), nas políticas de *accountability* podem ser identificados diferentes mecanismos, ferramentas e/ou estratégias de responsabilização de natureza material ou simbólica sobre os sujeitos que compõem a efetivação da política. As políticas de *accountability* educacional no Brasil têm, nas políticas de bonificação e incentivo salarial, a expressão máxima de existência.

De acordo com Cassettari (2010), no Brasil, há três principais modelos de remuneração por desempenho para profissionais da educação básica: 1. O pagamento por mérito individual, 2. O pagamento com base nos resultados das escolas e 3. O pagamento baseado nos conhecimentos e habilidades dos professores.

O modelo de pagamento por mérito individual é considerado o modelo mais antigo, datado dos anos finais do século XIX, com as primeiras ocorrências nos Estados Unidos. Para Cassettari (2010, p. 68-69), a “idéia central deste modelo é premiar (em geral com bônus em dinheiro) os professores que mais se destacarem em avaliações individuais e, assim, recompensá-los por seus esforços além de estimular o conjunto do corpo docente a melhorar o seu desempenho”.

O pagamento com base no desempenho da escola, segundo modelo destacado por Cassettari (2010), premia o conjunto de sujeitos que compõem a escola, incluindo em alguns casos, os alunos. O princípio desse modelo é o de que os resultados alcançados pela escola consistem na soma dos esforços de diferentes sujeitos. Nesse sentido, a premiação pode ser, por exemplo, concessão de materiais e equipamentos para a escola ou, o mais comum, um adicional ao salário dos profissionais, sem que esteja diretamente vinculado à carreira e

²⁶ Os 10 estados que não possuíam os Sistemas de Avaliação, até 2017, eram: Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia e Tocantins (SCHNEIDER, 2017).

acrescido permanentemente aos salários. O bônus pode ser pago de forma igualitária ou considerando o salário base dos envolvidos. Geralmente, os programas baseados nesse modelo utilizam os resultados das escolas nos sistemas de avaliação em larga escala como critério para premiá-las.

O terceiro modelo, o pagamento baseado nos conhecimentos e habilidades dos professores, considera a avaliação e a aquisição de competências ou conhecimentos pelos professores por meio de indicadores preestabelecidos. É também conhecido como pagamento por competências e introduz “novos e mais diretos indicadores que possibilitam a vinculação do salário dos professores às competências consideradas necessárias para um bom exercício na profissão” (CASSETTARI, 2010, p. 77).

Zatti e Minhoto (2019), em estudo sobre a política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais brasileiras, identificaram que 24 estados, até 2015, possuíam iniciativas associadas à avaliação do desempenho docente e que, em apenas 14 deles, a iniciativa estava, de fato, em vigência. No estudo, além da identificação dos estados que implementaram a avaliação de desempenho docente, os autores buscaram evidenciar seus efeitos na remuneração, agrupando as iniciativas de acordo com as suas características: 1. “Progressão na carreira” – incentivos financeiros incorporados à remuneração docente; e/ou 2. “Bonificação” – incentivos funcionavam apenas como uma premiação pontual, não gerando aumento da remuneração e progressão na carreira.

Para os autores, as políticas nesses estados enquanto políticas de regulação, trazem modificações para o trabalho e carreira docentes, instituindo a individualização e a competitividade, exigindo que estes profissionais se tornem cada vez mais responsáveis pela sua trajetória, ou seja, “com a possibilidade de diferenciação salarial com base no desempenho, a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional e pelo recebimento de aumentos ou adicionais na remuneração é conferida ao professor” (ZATTI; MINHOTO, 2019, p. 8).

Até 2015, estavam em vigência as seguintes políticas de bonificação/premiação financeira nos estados brasileiros: o Bônus de Incentivo Educacional em Goiás; o Prêmio Aprender Pra Valer no estado do Ceará; o Prêmio Mestres da Educação na Paraíba; o Bônus de Desempenho Educacional em Pernambuco; o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP) no estado do Acre; o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica no Amazonas; a Bonificação Anual por Resultados no Espírito Santo; o Prêmio Produtividade em Minas Gerais; e Bonificação por Resultados nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo (ZATTI; MINHOTO, 2019).

Para Zatti e Minhoto (2019), os principais critérios estabelecidos para a concessão das bonificações ou premiações nas redes estaduais de ensino consistem na: assiduidade e frequência dos profissionais; desempenho dos alunos nas avaliações externas; desempenho profissional; cumprimento do currículo, planos e projetos; fluxo escolar; participação em cursos de aperfeiçoamento/capacitação/formação; conservação estrutural da escola; e cumprimento de obrigações cadastrais e burocráticas da escola. Desse modo, são ampliados os mecanismos de controle sobre escolas e os profissionais da educação visando a melhoria dos indicadores e resultados educacionais, conjugando instrumentos de prestação de contas e de responsabilização dos sujeitos.

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA NOS GOVERNOS DE RICARDO COUTINHO (2011-2018)

O objetivo deste capítulo é analisar as principais políticas educacionais implantadas nos governos de Ricardo Coutinho (PSD), no período de 2011 a 2018, que envolveram a introdução do gerencialismo na educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba, bem como propiciar uma compreensão mais contextualizada do Prêmio Escola de Valor no bojo das políticas educativas paraibanas.

Inicialmente, é feita a análise das propostas do Plano Estratégico do Partido Socialista Brasileiro (PSB, s.d.), partido do governador Ricardo Coutinho, para o setor da educação. Em seguida, examinam-se brevemente as principais políticas educacionais implementadas no recorte temporal estabelecido a fim de evidenciar a adoção de princípios gerenciais no setor educacional estadual paraibano, com a instituição de políticas de privatização do setor por meio do estabelecimento de “parcerias” com institutos e fundações e empresas privadas, de políticas de avaliação externa em larga escala, de políticas de pagamento por desempenho e de mecanismos de prestação de contas.

3.1 Governos Ricardo Coutinho (2011-2014 e 2015-2018): do Plano Estratégico do PSB às políticas educacionais no estado da Paraíba

As propostas de governo do Partido Socialista Brasileiro (PSB)²⁷ estão contidas no documento Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional - Projeto Brasil: princípios e diretrizes (s.d.). Para o PSB, o Estado brasileiro deve ser “estratégico, meritocrático, ético, transparente e sustentável, movido pelos valores e princípios da neutralidade, da universalidade e da igualdade” (PSB, s.d., p. 35). Defende “um Estado forte, responsável na área fiscal e social, e eficiente, portador de um projeto para a nação, mas controlado pela sociedade e aberto à crítica” (PSB, s.d., p. 35), por meio de uma reforma na administração pública. No documento, o Partido afirma que se orienta pelas “expectativas civilizatórias do socialismo democrático para desenvolvimento sustentável do país” (PSB, s.d., p. 11).

²⁷ De acordo com a *BBC News* (2018), com relação às eleições de 2018²⁷ para o Poder Executivo estadual, “as legendas que mantiveram o mesmo número de governadores foram PSB, com três, PSD, com dois, e PC do B, PHS e PP, com um governo cada”. O PSB elegeu o governador João Azevêdo (PSB), na Paraíba; o governador Ricardo Casagrande (PSB), no Espírito Santo; e o governador Flávio Dino (PSB), no Maranhão.

No Plano Estratégico, o PSB defende a construção de um projeto nacional atrelado ao educacional, a fim de propiciar um alto desenvolvimento tecnológico e a inserção do Brasil na quarta revolução industrial ou na era da inteligência artificial. No documento, a educação tem como referência os seguintes termos: produtividade, inovação e empreendedorismo. Nesse sentido, a educação é pensada como instrumento de adequação do homem ao mercado em constante desenvolvimento, apesar de o PSB suportar uma proposta antissistêmica, através de um “socialismo libertário e humanista”.

Para o PSB, é preciso pensar uma agenda comum entre governos, movimentos sociais e culturais, organizações da sociedade civil e empresas para a construção de uma nova escola (PSB, s.d.). Nessa nova escola deve haver a articulação entre suas finalidades e as demandas da sociedade contemporânea, através de mudanças no perfil dos profissionais e nos currículos escolares, ou seja, uma escola adequada à dinâmica da sociedade capitalista.

Outra ênfase atribuída pelo Plano do PSB para o setor da educação consiste na instituição de políticas de avaliação externa e de valorização do mérito dos profissionais da educação por intermédio de bônus e prêmios financeiros atrelados a metas estabelecidas previamente. Para o Partido, a revolução na educação requer um aprimoramento da gestão educacional que se dá por meio da implantação de uma governança democrática, que esteja pautada na avaliação e no monitoramento de resultados (SILVA, Andréia *et al.*, 2019).

Silva, Andréia *et al.* (2019), ao analisarem o Plano Estratégico, afirmam que o PSB, apesar de sua autoproclamação como um partido socialista, apresenta propostas que visam à adaptação da sociedade e do homem aos princípios da sociedade capitalista, em seu estágio neoliberal, defendendo propostas direcionadas para o fortalecimento da ideologia do empreendedorismo e do empoderamento dos grupos no enfrentamento dos problemas de cunho social. Desse modo, o papel do Estado consistiria “na mobilização dos grupos sociais para o associativismo, visando ao fortalecimento do capital social dos mais pobres na busca de solução para os problemas enfrentados” (SILVA, Andréia *et al.*, 2019, p. 257). Para tal, “as instituições de ensino devem desempenhar um papel relevante, disseminando metodologias que permitam aos estudantes tornarem-se mais empreendedores” (IBID, p. 257).

Tendo isso em conta, os princípios defendidos pelo PSB se aproximam dos defendidos pela Terceira Via²⁸ que, segundo Lima e Martins (2005, p. 43), se caracteriza como uma ideologia política pensada como alternativa aos efeitos do neoliberalismo e das

²⁸ A Terceira Via, termo adotado por Lima e Martins (2005) e por este trabalho, é também denominada de governança progressiva, social-democracia modernizadora, nova social-democracia, nova esquerda, centro-esquerda e centro radical (LIMA; MARTINS, 2005).

insuficiências da socialdemocracia, por uma agenda político-econômica dentro dos limites do capitalismo. Esse projeto “parte das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torná-lo mais compatível com a sua própria base e princípios constitutivos” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43).

Para a Terceira Via, Estado e governo constituiriam uma única dimensão em que a renovação do aparelho de Estado se daria por meio da incorporação e desenvolvimento de aspectos como “descentralização administrativa, democratização, transparência, eficiência administrativa, espaços de participação e a função reguladora dos riscos sociais, econômicos e ambientais” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 51). Pelo exposto, observa-se a aproximação dos ideais do PSB aos da Terceira Via, por defender um Estado estratégico, meritocrático, forte, responsável e eficiente nas áreas fiscal e social e, também, educacional.

Para Lima e Martins (2005, p. 44), a Terceira Via “tem como objetivo a reforma ou governo do capitalismo por intermédio de mudanças na política e na economia”, visando à construção de uma sociedade capitalista mais apropriada para a humanidade – por meio de uma maior participação da sociedade nas decisões – através da livre iniciativa dos indivíduos, ou ainda, do diálogo entre estes e a aparelhagem estatal, na busca por soluções dos problemas sociais. Essa doutrina concebe a participação da sociedade civil como parceira do Estado para a obtenção da coesão social, defendendo uma maior articulação entre os interesses da esfera estatal e da esfera privada, por meio do estabelecimento de parcerias (LIMA; MARTINS, 2005).

De acordo com Frigotto (2011, p. 18), os processos de reformas educacionais têm “implicações diretas sobre a vida escolar, o trabalho docente e, sobretudo, o tipo de formação humana – colonizadora e alienadora ou emancipadora”. No caso das propostas do PSB para a educação, o projeto é ditado por ideais capitalistas de produtividade e de adequação ao mercado, no intuito de moldar os sistemas educacionais aos interesses da classe burguesa, baseados no ideário do capital humano e social²⁹.

Segundo Lima e Martins (2005), a Terceira Via propõe articular a ideia de capital humano a de capital social, enxergando na educação a principal força de desenvolvimento do novo modelo de sociedade, sendo, portanto, a responsável por formar os mais diferentes tipos de intelectuais que devem ajudar a cimentar o projeto de sociedade proposto pela Terceira

²⁹ A teoria do capital humano foi difundida por Theodore Schultz nos anos de 1960, e definia “o conhecimento e as capacidades técnicas dos trabalhadores como uma forma de capital capaz de gerar lucro e riqueza” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 62). A teoria do capital social, por sua vez, vem sendo disseminada, dentre outros, pelas discussões de Francis Fukuyama, James S. Coleman e Robert D. Putnam, e incorporada pelos Organismos Internacionais “para designar a capacidade de articulação de pessoas ou de toda uma comunidade local na busca de solução de seus problemas mais imediatos” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 62).

Via. O projeto da Terceira Via defende “a afirmação da escola e dos demais meios de difusão e espaços educativos como instrumentos de formação e atualização do intelectual urbano, tendo na concepção de mundo burguês o eixo central” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 64). As reformas educacionais, propostas pela Terceira Via, visam não somente ao realinhamento do processo formativo da escola, considerando as novas exigências do perfil de sujeito demandado pela fase atual do capitalismo monopolista, mas, também, a diminuição de todas as possibilidades de contra-hegemonia no espaço escolar.

Perboni (2016) identificou que, de 2003 a 2014, o PSB ocupou 13 governos estaduais. O Partido propõe que o direito à educação consistiria em um instrumento de democratização da cultura e conhecimento, da promoção social e da plena cidadania. Com relação à implantação de mecanismos de avaliação externa, Perboni (2016) identificou que os governos do PSB foram os responsáveis pela implantação dessas medidas nos estados de Alagoas, Ceará, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Na maioria dos casos, tais medidas estavam atreladas à instituição de iniciativas de premiação aos docentes e escolas, exceto no estado do Piauí, em que não foi identificada essa medida.

No estado da Paraíba, no setor educacional, as diretrizes e propostas do PSB orientaram as políticas adotadas nos dois mandatos do governador Ricardo Coutinho (PSB). No primeiro mandato (2011-2014)³⁰, o Plano de Gestão Paraíba Faz Educação I, lançado em 22 de agosto de 2011, norteou as políticas educacionais para o período em consonância com as diretrizes do Partido.

Com relação ao processo de erradicação do analfabetismo, o Paraíba Faz Educação I buscou o cumprimento do Plano Estadual de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – Ler, Entender e Fazer, articulado ao Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal, a fim de atender jovens de 15 anos ou mais não alfabetizados. Referente às políticas de formação de professores, procurou estabelecer convênio com a Universidade Estadual da Paraíba para a formação de coordenadores, formadores e professores dos programas destinados à erradicação do analfabetismo.

Outras medidas referem-se à estrutura da rede estadual de ensino, envolvendo a criação de escolas em tempo integral, associadas ao Programa Mais Educação, à ampliação do quadro de professores por meio de concurso público, melhorias no transporte e merenda escolar, e na estrutura física e equipamentos das escolas estaduais (PARAÍBA, 2011).

³⁰ O vice-governador de Ricardo Coutinho para o mandato 2011-2014 foi Rômulo Gouveia, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

No tocante às políticas para as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, o Paraíba Faz Educação I propôs a: ampliação dos ciclos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de exames supletivos; implantação do Programa Pró-jovem Urbano, ligados à formação na educação básica, à qualificação profissional (alimentação, agroextrativismo, construção e reparos, saúde e vestuário) e a participação cidadã; e a ampliação do ensino médio integrado à educação profissional. Para além dessas políticas, apontou a expansão do PBVest - Pré-Vestibular Social do Governo do Estado e a instituição do Prêmio Educação Exemplar, na busca de premiar escolas e professores da rede estadual de ensino (PARAÍBA, 2011).

De acordo com as ações previstas no Paraíba Faz Educação I, o governo criou o Orçamento Democrático Escolar (ODE-Escolar) como derivação do Orçamento Democrático Estadual da Paraíba (ODE-PB), instituído por meio da Medida Provisória n.º 160, de 01 de janeiro de 2011 e regulamentado pela Lei n.º 11.262, de 29 de dezembro de 2018. Tais iniciativas têm o objetivo, segundo o governo do estado, de estimular uma gestão mais democrática e participativa da sociedade e das escolas paraibanas.

O Orçamento Democrático Estadual da Paraíba (ODE/PB) consiste em um “instrumento no qual os/as cidadãos/ãs são convidados/as a participar das decisões do governo estadual sobre a melhor forma de aplicação do dinheiro público em suas obras e serviços” (PARAÍBA, 2020). O ODE/PB³¹ é coordenado pela Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento, Gestão e Finanças, que realiza assembleias³² nas diferentes regiões do estado, a fim de possibilitar a discussão de propostas para a gestão dos recursos do estado, como a formulação do Plano Plurianual (PAA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA) (PARAÍBA, 2017).

O Orçamento Democrático Escolar (OD-Escolar) coordenado pela SEE/PB consiste, segundo o governo do estado, em um “instrumento indutor da participação da comunidade na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas” (PARAÍBA, 2019b, p.

³¹ O ODE está organizado pelos Conselhos Regional e Estadual. O Regional está organizado por meio de 14 regiões geoadministrativas distribuídas pela Paraíba, sendo formado por representantes da sociedade civil dessas regiões. O Conselho Estadual é formado por dois conselheiros regionais titulares, dois suplentes de cada região geoadministrativa, além de três gestores públicos estaduais indicados pelo governador (PARAÍBA, 2020).

³² No período de 2011 a 2018 foram realizadas 129 audiências com uma participação de mais de 275 mil pessoas. A participação popular (estudantes, agricultores, profissionais liberais, representantes de classes, servidores públicos etc.), correspondeu a 238.424 pessoas (86,6%). No entanto, quando comparada à população estimada para o mesmo período, essa participação alcançou pouco mais de 1% do total do contingente populacional, representando um número quantitativamente baixo para o estado da Paraíba. Entre as áreas de maior prioridade eleitas pela participação popular para a destinação dos recursos estão a educação, com 32,8% das demandas, e Saúde, com 31,5%. As de menor demanda foram recursos hídricos e habitação, com 1,7% e 1,9%, respectivamente (RAMOS; LEAL, 2018).

63). Sua aprovação deve ocorrer por meio de discussões, debates e deliberações ocorridas em ações cotidianas da escola e em assembleias gerais em que os recursos descentralizados, geridos pela escola, precisam ser incluídos nas pautas de discussão e planejamento coletivo. Está dividido em quatro etapas: etapa preparatória, que consiste na mobilização da comunidade escolar para discutir e deliberar sobre as ações e projetos a serem desenvolvidos na escola, valores e recursos a serem recebidos e investimentos; realização de assembleia geral³³ para apresentação dos relatórios da execução financeira e pedagógica do ano anterior; execução das ações, monitoramento e avaliação; e, como última etapa, a assembleia geral para a realização da prestação de contas à comunidade das ações realizadas nas escolas. Todas as etapas são coordenadas pelo Conselho Escolar (PARAÍBA, 2019b).

No entanto, de acordo com Pereira (2014), o ODE-Escolar tem se mostrado insuficiente no processo de construção de uma gestão de fato democrática, uma vez que o processo de participação fica restrito a uma parcela da comunidade escolar, o que inviabiliza o desenvolvimento de uma gestão coletiva e uma crescente ampliação dos espaços em que a participação seja o elemento condutor dessa construção.

Pereira (2014, p. 25), ao investigar o desenvolvimento do Orçamento Democrático Escolar (OD-Escolar) em uma escola da rede estadual da Paraíba, Pereira (2014, p. 25) destaca que, apesar de o OD-Escolar ser um importante instrumento de articulação entre a gestão e a comunidade escolar, não garante a participação de todos os sujeitos nos processos de tomada de decisão, sobretudo pais e alunos. Afirma, ainda, que é necessário construir um processo de prestação de contas claro, feito à comunidade para que se mantenha informada e apta a discutir e propor sugestões acerca de onde e como investir os recursos financeiros.

O governo de Ricardo Coutinho (PSB), desde o início do primeiro mandato, propôs a instituição de políticas de pagamento por desempenho nas escolas estaduais – corroborando a proposta de Organismos Internacionais, discutidos anteriormente – que defende o pagamento diferenciado conforme o mérito como mecanismo eficaz para tornar mais eficiente e produtivo o trabalho dos professores.

Nesta perspectiva, Moura (2015) afirma que o Plano de Gestão Paraíba Faz Educação I (2011) era orientado por estratégias da gestão por resultados e de incentivo ao magistério estadual em três áreas de abrangência:

³³ As assembleias devem apresentar informações dos projetos desenvolvidos na escola, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico e o Projeto de Intervenção Pedagógica, informes sobre valores recebidos e investidos pela escola, bem como a escuta da comunidade escolar. Estas reuniões devem ser registradas por meio de fotografias, vídeos e sistematizadas em relatório. Cabe à escola afixar as demandas e orçamentos em local visível e divulgar as ações realizadas (PARAÍBA, 2019b).

(i) ‘**formação continuada**, presencial e semipresencial’; (ii) ‘**carreira**, com realização de concursos públicos, seleções para cargos de gerências e modificações no sistema de carreira, com novas regulamentações’, e, por fim, (iii) ‘**remuneração** implantando a remuneração variável, com foco em premiações por mérito e a partir de indicadores de desempenho profissional’ (MOURA, 2015, p. 167, grifos do autor).

Além do exposto, Souza, A. (2018) afirma que, a partir de 2006, com a Lei nº 8.043/2006, que aprovou o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2006-2016), o governo do estado ampliou o estabelecimento de parcerias entre a educação estadual e o setor privado. Para o autor, essa lógica foi aprofundada nos governos de Ricardo Coutinho (PSB) por meio da implantação de programas³⁴ que envolveram “professores, alunos, equipes técnico-pedagógicas e diretores escolares [...], com foco nas áreas de ciências e tecnologia, de empreendedorismo, de gestão escolar, além de outros voltados para correção de fluxo escolar e distorção idade-série” (SOUZA, A., 2018, p. 1348-1349).

Com relação ao estabelecimento de parcerias entre os setores público e privado, no primeiro governo de Ricardo Coutinho (PSB) foi implantado o Programa Gestão Pactuada, instituído por meio da Lei nº 9.454, de 06 de outubro de 2011, que dispôs sobre a qualificação de Organizações Sociais para a atuação no âmbito do estado. O Programa visa à atuação conjunta de órgãos e entidades públicas e privadas, qualificadas como Organização Social (OS), para a realização de atividades públicas, por meio de mecanismos de coordenação, fiscalização e controle de atividades no âmbito estadual, firmados por meio de Contrato de Gestão (PARAÍBA, 2011).

O Programa Gestão Pactuada possui os seguintes objetivos: a) assegurar a prestação de serviços públicos através da descentralização administrativa e financeira com controle de resultados; b) garantir o acesso aos serviços por meio da implantação da gestão participativa, integrando a sociedade civil organizada; c) redesenhar a atuação do Estado no desenvolvimento das funções sociais, com ênfase em modelos gerenciais e controle por resultados, baseados em metas e indicadores de desempenho; e d) possibilitar a efetiva redução de custos e assegurar transparência na alocação e utilização de recursos (PARAÍBA, 2011).

³⁴ O estudo de Leal (2019), destaca a atuação da Fundação Roberto Marinho no estado da Paraíba, entre 2014 e 2018, com um Programa de correção da distorção idade-série, o Projeto Alumbrar. Segundo a autora, o Projeto falha em seu objetivo central, o de reduzir a distorção, mas identifica que, mesmo assim, as parcerias continuaram sendo firmadas entre a SEE/PB e a Fundação. De acordo com Leal (2019), acontece na educação paraibana um processo de privatização, em que a educação se transforma em mercadoria, e o Estado assume a função de mero executor e financiador, introduzindo no setor educacional uma lógica de funcionamento puramente gerencialista.

Considerando os objetivos do Programa, percebe-se uma proposta de administração pública orientada pelo enxugamento da máquina pública, redução dos gastos e redesenho da atuação do Estado com a implantação do modelo de gestão gerencial, orientado por indicadores e metas e pelo controle dos resultados.

A entrada das OSs nas escolas da rede estadual de ensino paraibana tem fortalecido processos de privatização por meio da transferência da gestão escolar para organizações sem fins de lucro, que passam a orientar os meios, a organização e funcionamento das escolas e, também, os fins (ADRIÃO, 2018).

No segundo mandato de Ricardo Coutinho (2015-2018)³⁵ foi anunciado o fomento de uma “cultura empresarial de inovação” no estado, baseada nos ideais da ciência, tecnologia e inovação, tendo como foco o desenvolvimento local sustentável, reforçando os ideais do seu primeiro mandato. Segundo o governador, “a apropriação de conhecimentos de forma inovadora e empreendedora torna-se um fator crítico de sobrevivência e, aprender a permanente seleção, apropriação e uso do conhecimento no dia a dia, impacta igualmente na vida dos indivíduos e organizações” (COUTINHO, s.d., p. 11).

No setor educacional, o Plano de Gestão Paraíba Faz Educação I (2011) foi atualizado, passando a ser denominado de Paraíba Faz Educação II (2015), lançado em 14 de julho de 2015. O documento propôs novos programas³⁶ e manteve iniciativas já instituídas no primeiro mandato. Foram criados os seguintes projetos e programas: “Caminhos da Gestão Participativa”, “Revisitando os Saberes”, “Projeto Alumbrar”; “Primeiros Saberes da Infância”, “Liga Pela Paz”, “Se Sabe de Repente: projeto de apoio à expressão juvenil”, “Ano Cultural”, “Programa de Inclusão por meio da Música e das Artes - PRIMA (Setor de Bandas)”, “A Cor da Cultura”, o “Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd)”, e o Plano Estadual de Enfrentamento à Violência nas Escolas (PARAÍBA, 2015).

Entre as políticas mantidas, no que se refere ao objeto de estudo desta dissertação, destaca-se a manutenção³⁷ dos Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor. Segundo a SEE/PB, os prêmios visam ao fortalecimento do pilar da gestão da educação voltado para o

³⁵ Para o mandato 2015-2018, Lígia Feliciano, do Partido Democrático Trabalhista (PDT) assumiu o cargo de vice-governadora.

³⁶ Para um detalhamento de cada Programa, consultar: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>.

³⁷ O Prêmio Educação Exemplar, criado em 2011, englobava duas categorias, o Prêmio Professor Exemplar e o Prêmio Gestor Exemplar. Em 2012, sofreu alteração de nomenclatura e organização, passando a ser denominado de Prêmio Mestres da Educação e Prêmio Escola de Valor.

aumento da produtividade via maior esforço do coletivo das escolas da rede estadual de ensino.

A proposta da implantação de uma “gestão democrática e participativa”, também, teve continuidade por meio das iniciativas Caminhos da Gestão Participativa³⁸ e Orçamento Democrático Escolar (OD-Escolar). Considerando o exposto, observa-se que, desde o início do governo de Ricardo Coutinho no ano de 2011, a proposta de implantação de um modelo de gestão democrático e participativo, presente em algumas iniciativas como o ODE e o OD-Escolar, contradiz as diretrizes gerenciais que orientaram a implantação de políticas de privatização da educação estadual e de iniciativas de avaliação externa padronizada em larga escala adotadas pelo governo, bem como a instituição das políticas de bonificação dos profissionais da educação relativas ao desempenho dos estudantes nos testes.

Tendo como referência o documento Paraíba Faz Educação II (2015)³⁹, foi elaborado o Plano de Metas Educação Paraíba (2015-2018), constante da Portaria nº 368, de 14 de julho de 2015, que, entre outros, regulamentou o sistema próprio de avaliação da rede estadual de ensino da Paraíba, implantado desde o ano de 2012. O Plano de Metas, do segundo mandato de Ricardo Coutinho, era constituído por seis eixos fundamentais: I - Organização e regulação da educação, II - Gestão democrática e participação popular, III - Valorização dos profissionais da educação, IV - Universalização e expansão da educação, V - Gestão e práticas pedagógicas e VI - Infraestrutura e tecnologia (PARAÍBA, 2015).

A seguir são destacados os Eixos I, III e V, que tratam de medidas relativas ao fortalecimento das políticas de *accountability* no estado: o Avaliando IDEPB, o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB) e os Prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação.

No Eixo I, que trata da organização e regulação da educação, a Meta 5 visa a potencializar ações no âmbito da avaliação e monitoramento dos indicadores educacionais para o fortalecimento do IDEPB (PARAÍBA, 2015). No Eixo III, que se refere à valorização dos profissionais da educação, a Meta 10 propõe o fortalecimento e redefinição dos

³⁸ O Projeto Caminhos da Gestão Participativa “tem como objetivo ampliar o conhecimento do território, a escuta e o diálogo com a população que tem relação com a escola” (PARAÍBA, 2015, p. 38), envolvendo a escuta de gestores escolares, servidores, professores, técnicos e estudantes, a fim de identificar as principais dificuldades e desafios enfrentados pelas escolas para propor soluções.

³⁹ Para Aléssio Trindade, Secretário de Educação na época, o Plano de Metas - Educação Paraíba (2015-2018) não deveria ser um documento apenas para ser consultado, mas deveria servir como instrumento de trabalho para os profissionais da educação básica, gestores e professores (PARAÍBA, 2015). Desse modo, “não pode ser um documento de consulta, uma referência a que se vai, para sanar uma dúvida, ou realizar escolhas concretas, sejam elas administrativas ou pedagógicas. Para ser realidade concreta o plano deve se converter em instrumento de trabalho, estar sobre as mesas, nos computadores e *laptops*, ser objeto de debates e elemento central, nas missões com que iniciamos cada jornada de construção da educação na Paraíba” (PARAÍBA, 2015, p. 4).

programas que premiam por mérito, ou seja, o Mestres da Educação e o Escola de Valor. No Eixo V, relativo à gestão e práticas pedagógicas, a Meta 21 estabelece o fortalecimento de ações para os ensinos fundamental e médio visando à melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas, o Ideb, o IDEPB e o Projeto de Intervenção Pedagógica, também apontados nas Metas 24 e 25 (PARAÍBA, 2015). A Meta 26, do Eixo V do Plano, define o acompanhamento pedagógico *on-line* das escolas da rede estadual de ensino por meio de sistema multidisciplinar, chamado Sistema de Gestão de Informações da Rede Estadual de Educação da Paraíba (SABER), com o objetivo de assessorar o trabalho da gestão escolar (PARAÍBA, 2015).

As iniciativas propostas nos três eixos analisados do Plano de Metas (2015-2018) revelam a centralidade das iniciativas de avaliação externa e padronizada da educação no estado e do monitoramento dos resultados. Desse modo, os processos regulatórios adotados no governo em análise tiveram como objetivo central a implantação de um Estado avaliador e regulador na política educacional, que toma os processos de avaliação como um “instrumento da ação dos governos na produção e regulação das políticas públicas” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 494). Tal compreensão reforça a discussão de Barroso (2006) acerca dos processos de regulação que acontecem da escala macro à micro. No caso específico da Paraíba, a microrregulação local evidencia a adoção de mecanismos oriundos de um nível superior, que envolve as questões relacionadas à avaliação externa em larga escala como um instrumento regulador de resultados.

De acordo com Araújo, Lima e Sousa Júnior (2020), a Secretaria de Administração e a Secretaria de Estado da Educação (SEE/PB), no ano de 2017⁴⁰, firmaram parcerias com duas OSs: a Espaço Cidadania e Oportunidades Sociais (ECOS)⁴¹ e o Instituto Nacional de Pesquisa e Gestão em Saúde (INSAÚDE)⁴². Os primeiros contratos firmados com as OSs nas

⁴⁰ Os contratos foram firmados por intermédio do Edital nº 001/2017/SEAD/SEE, “que tem por objeto a ‘Seleção pública para seleção de organização social qualificada na área de educação visando a celebração de contrato de gestão pactuada para serviços de apoio nas unidades escolares da Secretaria de Estado da Educação’” (ARAÚJO; LIMA; SOUSA JÚNIOR, 2020, p. 14).

⁴¹ A Espaço, Cidadania e Oportunidades Sociais (ECOS) é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos e de natureza filantrópica. Surgiu, em 1997, da união de profissionais dos mais diversos segmentos da sociedade. A ONG tem projetos na área da saúde, com crianças e jovens vulneráveis, promovendo acesso à cultura, esporte, lazer e educação. Além disso, atua desenvolvendo projetos com adultos, a terceira idade e com pessoas com deficiência (ECOS, 2020).

⁴² O Instituto Nacional de Pesquisa e Gestão em Saúde (INSAÚDE) foi fundado em 1948, com o nome de Hospital da Santa Casa Jesus Maria José. Apenas em 2015, após um processo de ampliação e modernização passou a denominar-se INSAÚDE. O Instituto atua com serviços nas áreas: a) da saúde, desenvolvendo projetos em Gestão de hospitais e unidades de saúde, avaliação e logísticas desses espaços; b) da educação, com cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em saúde; congressos, seminários e pesquisas na área da saúde; programa de capacitação e desenvolvimento profissional e na gestão de centros educacionais de educação infantil; c) da

escolas estaduais⁴³ na Paraíba foram nos campos da “vigilância, limpeza, portaria, educação especial, inspetoria, supervisão, orientação e psicologia” (ARAÚJO; LIMA; SOUSA JÚNIOR, 2020, p. 15), o que contrariou o Edital de Seleção, que estabelecia que a atuação das OS era restrita apenas à esfera administrativa das escolas. Desse modo, a presença das OSs avançaram para além da esfera da gestão, sendo incorporadas aos processos pedagógicos institucionais das escolas paraibanas.

A atuação das OSs no estado da Paraíba no campo educacional, segundo Araújo, Lima e Sousa Júnior (2020), tem contribuído para o aprofundamento do processo de precarização do trabalho nas escolas, via contratação de prestadores de serviços terceirizados; pagamento por remuneração variável do corpo diretivo, de acordo com o cumprimento das metas⁴⁴ pactuadas com a SEE/PB, dentre elas, a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB); e a transformação da escola em um sistema híbrido, ou seja, a gestão das escolas públicas passa a ser compartilhada com organizações privadas, mediante uma lógica gerencial. Os autores destacam a pouca transparência dos processos que envolvem o uso dos recursos públicos no pagamento dessas organizações, bem como as fragilidades da relação que estabelecem com a SEE/PB, a despeito dos discursos de aumento da transparência e da participação utilizados para sua aprovação.

Desse modo, com a ampliação da atuação do setor privado na educação estadual paraibana, tem-se fortalecido processos de privatização endógena e exógena. Na endógena, há a importação das ideias, práticas e métodos do setor privado para o público, a fim de fazer com que este último se assemelhe cada vez mais a uma empresa. Enquanto isso, na privatização exógena, a educação pública se abre à atuação direta do setor privado, considerando a justificativa do benefício econômico (BALL; YOUDELL, 2008).

assistência social, com projetos de leitura, acesso de jovens ao mercado de trabalho, cuidados com o idoso, feiras de saúde para a população e questões de higiene e comportamento alimentar (INSAÚDE, 2020).

⁴³ No edital, as escolas da rede estadual de ensino foram divididas em quatro grupos, com dois lotes cada, no intuito de fomentar a competição entre eles. Para esse agrupamento de escolas, os critérios envolveram três dimensões: o perfil da unidade escolar, o desempenho da escola e a infraestrutura, cada um deles com variáveis específicas, fazendo com que os agrupamentos em cada lote fossem homogêneos. Desse modo, os lotes ficaram assim organizados: “lote 1 e lote 2 - 1ª GRE; lote 3 e lote 4 - 2ª, 12ª e 14ª GREs; lote 5 e lote 6 - 3ª, 4ª e 5ª GREs; lote 7 e lote 8 - 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª e 13ª GREs” (ARAÚJO; LIMA; SOUSA JÚNIOR, 2020, p. 18). Nesse sentido, pode-se “verificar uma concepção padronizadora de gestão das escolas a partir do contrato de gestão, com forte ênfase nos resultados dos exames externos, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), associado ao Sistema Estadual de Avaliação da Paraíba (IDEPB), implementado em 2012 pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF)” (p. 17).

⁴⁴ O cumprimento das metas do contrato de gestão entre a SEE/PB e as OSs contempla um conjunto de indicadores a serem atendidos, como: Índice de Clima Escolar (ICE); Índice de Satisfação do Atendimento ao Público (IAP); Índice de Satisfação da Merenda Escolar (IME); Índice de Equilíbrio Financeiro (IEF); Índice de Suporte de TI; Índice de Segurança Escolar e Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba - Avaliando IDEPB (PARAÍBA, 2017a).

A política de contratação de OSs para a gestão das escolas públicas, a despeito do questionamento de entidades sindicais⁴⁵, foi mantida. Souza, A. (2018) destaca que o governo Ricardo Coutinho (PSB), sobretudo no segundo mandato, “não hesitou na implementação de políticas neoliberalizantes, de aprofundamento da racionalidade administrativa vigente” (SOUZA, A., 2018, p. 1343), ou seja, no controle orçamentário-fiscal, na abertura do setor público e no fortalecimento do setor privado no processo de aprimoramento da gestão pública gerencial.

Sousa Júnior e Moura (2021) apontam a atuação de sete empresas, duas organizações sociais, sete institutos e fundações e uma organização intergovernamental na educação estadual paraibana, no segundo mandato de Ricardo Coutinho (PSB). Dentre as instituições privadas, estão: Google, Universidade de Ciências Aplicadas da Finlândia, Instituto de Corresponsabilidade Educacional, *World Fund*, Instituto Sonho Grande, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social (SOUSA JÚNIOR; MOURA, 2021).

Essas instituições privadas atuaram, no período 2015-2018, na área do currículo, com o desenvolvimento 10 iniciativas no campo do currículo (Google For Education, Mente Inovadora, Maratona de Tecnologias Móveis nas Escolas, Educação Socioemocional, Dia D da Educação Emocional e Social, Escola Cidadã Integral, Caminhando, Programa de Correção do Fluxo Escolar, Alumbrar e Olimpíada de Língua Portuguesa), 02 programas na dimensão da gestão (Gestão Pactuada e Ciclo de Capacitação Funcional), e 01 na oferta (Prêmio Gestão Escolar) (SOUSA JÚNIOR; MOURA, 2021). Como exemplos da atuação do setor privado na educação básica estadual paraibana tem-se a criação do Programa Paraíba-Tec⁴⁶ e do Escola Cidadã Integral⁴⁷.

⁴⁵ O Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do estado da Paraíba (SINTEP/PB) se manifestou contrariamente à contratação e atuação das Organizações Sociais na rede estadual de ensino da Paraíba, afirmando que “[o] SINTEP-PB é contra a entrega de 652 Unidades Escolares para a Gestão Pactuada do Governo do Estado. Uma audiência com o Governo do Estado já foi solicitada e o Setor Jurídico da entidade já foi acionado no intuito de tomar atitudes legais contra a medida. Aproveitamos esta oportunidade para solicitar a intervenção do Poder Legislativo do Estado da Paraíba para que se posicione contra a terceirização da Educação do Estado” (SINTEP, 2017).

⁴⁶ O Paraíba-Tec foi criado em 2015, por meio do Decreto nº 36.033, de 14 de julho de 2015, com o objetivo de oferecer cursos técnicos aos estudantes do ensino médio. No programa, a SEE/PB pode firmar parcerias com o setor privado para a oferta de cursos profissionalizantes.

⁴⁷ As Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs) foram implementadas na Paraíba, em 2015, por meio dos Decretos nº 36.408/2015 e nº 36.409/2015, com objetivo de criar uma nova modalidade de escola “com métodos, conteúdos pedagógicos e gestão administrativa e curricular próprios” (PARAÍBA, 2015, Art. 1). Visa à implantação de uma proposta de ensino orientada para a inovação e o empreendedorismo. O Programa Escola Cidadã Integral, na Paraíba, foi regulamentado pela Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018. Neste Programa, segundo Sousa Júnior e Moura (2021), há a atuação direta de instituições privadas em parceria com o setor público, por meio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que tem como financiadores o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande, o Itaú BBA, a AeC e a SKY. Por meio

Ao analisar as políticas educacionais adotadas nos dois mandatos de Ricardo Coutinho (PSB), Silva, Andréia *et al.* (2019, p. 292) identificaram, no geral, duas ênfases. A primeira consiste na centralidade das iniciativas de avaliação externa e de responsabilização e a segunda na ampliação da atuação do setor privado na oferta e na gestão da educação básica do estado. A criação do Sistema de Avaliação Estadual (Avaliando IDEPB), que introduziu as escolas em um sistema de metas e monitoramento de resultados, além da criação e do fortalecimento das premiações destinadas aos profissionais da educação (Prêmios Mestres da Educação e o Escola de Valor), de acordo com o desempenho dos estudantes e o alcance de critérios previamente estabelecidos, revelam a primeira ênfase. A segunda ênfase consiste na atuação crescente do setor privado, por intermédio, sobretudo, do processo de contratação de OSs de serviços educacionais e no estabelecimento de parcerias com institutos e fundações (empresariais e públicas de direito privado), constituindo-se como forma de terceirização das atividades pedagógicas e da gestão escolar e educacional.

3.2 Políticas de *accountability* na rede estadual de ensino da Paraíba (2011-2018)

Nesta seção são apresentadas as políticas de avaliação externa, de prestação de contas e de responsabilização implantadas nos governos de Ricardo Coutinho (2011-2018) na rede estadual de ensino. Tais políticas, orientadas pelos princípios gerenciais, instituíram ideais de *accountability* na educação estadual, com a instituição de mecanismos de acompanhamento e monitoramento dos resultados, de responsabilização e de prestação de contas. Nesta perspectiva, são analisadas, a seguir, as seguintes medidas: a) o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba - Avaliando o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB); b) os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor; c) o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP); d) o Sistema de Gestão de Informações da Rede Estadual de Educação da Paraíba (SABER); e) o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba (PMEGA/PB); e f) o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - SOMA (2017).

A análise dessas políticas permite uma melhor compreensão da dinâmica das políticas de avaliação externa, de monitoramento e de responsabilização adotadas na rede

desta iniciativa, “o ICE pôde implantar a sua filosofia pedagógica e de gestão empresarial na rede de instituições educacionais paraibana”, promovendo o “processo de formação continuada de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, como também a reconfiguração completa nos modelos pedagógicos e de gestão” (SOUSA JÚNIOR; MOURA, 2021, p. 40).

estadual de ensino da Paraíba, contribuindo para um maior entendimento do Prêmio Escola de Valor, uma vez que tais políticas estão diretamente relacionadas aos critérios relativos à concessão do Prêmio.

3.2.1 Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba: Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (2012) e o Avaliando o IDEPB (2012)

O Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba - Avaliando o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba e o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba foram criados no ano de 2012 e consistem no pilar da avaliação externa das políticas de *accountability* implantadas no estado.

O Avaliando IDEPB, apesar de ter sido criado em 2012, só foi regulamentado em 2015, por meio da Portaria nº 368, de 14 de julho de 2015. Consiste em uma avaliação em larga escala censitária, aplicada anualmente nas escolas da rede estadual de ensino da Paraíba. O Avaliando IDEPB tem como objetivos, de acordo com a Portaria que o regulamentou: a produção de informações acerca do domínio de habilidades e competências dos estudantes nos descritores de Língua Portuguesa e Matemática, em cada série avaliada; e a melhoria da qualidade da educação, democratização da gestão e a criação de uma cultura de avaliação na rede estadual (PARAÍBA, 2015b). O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) é o responsável pela realização do Avaliando IDEPB.

Em 2012, o IDEPB⁴⁸ avaliou apenas os estudantes matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Em 2013, foi incluída a 4ª série do Ensino Normal-Magistério. No ano de 2016, substituiu-se a avaliação da série incluída em 2013, pela 1ª série do Ensino Médio. O IDEPB utiliza as escalas de proficiência do Saeb (PARAÍBA, 2016b).

A divulgação dos resultados das avaliações do Avaliando IDEPB, em 2012, ocorreu por meio de revistas dirigidas para o sistema, gestores e professores, de cartazes com divulgação dos dados das unidades escolares, da realização de oficinas de estudo dos

⁴⁸ O padrão de desempenho dos alunos no IDEPB é apontado por meio de quatro níveis, sendo eles: 1. **Nível abaixo do básico**, quando o desempenho fica muito abaixo do que é esperado para a etapa avaliada; 2. **Nível básico**, quando o aluno atinge processo inicial no desenvolvimento de proficiência nas habilidades e competências para a etapa avaliada; 3. **Nível adequado**, quando atinge um desempenho adequado para a etapa avaliada; e 4. **Nível avançado**, quando o desempenho é o desejável para a etapa avaliada. Há pontuações específicas para cada nível de padrão de desempenho nas séries avaliadas, nos diferentes descritores, que são determinados pelo CAEd/UFJF, através das Revistas Pedagógicas (PARAÍBA, 2016). Para uma melhor compreensão acerca dos níveis de desempenho do Avaliando IDEPB, consultar Freitas, Macedo e Cardoso (2019), que avaliaram os níveis para os 5º e 9º anos, em Matemática, entre 2012 e 2016.

resultados obtidos no IDEPB e de vídeos educativos distribuídos às escolas. Essas ações são denominadas pela SEE/PB de “kits pedagógicos” e foram produzidas pelo CAEd/UFJF com o intuito de informar os resultados da avaliação realizada, de induzir a ações de intervenção pedagógica nas unidades escolares e fornecer indicadores para que a gestão escolar elabore ações concretas de intervenção (PARAÍBA, 2016).

De acordo com Perboni, Militão e Giorgi (2019, p. 15), “no cenário atual, denota-se a hegemonia do CAEd/UFJF, com presença na maioria dos estados, atuando como parceiro em parte ou em todo o processo que envolve as avaliações próprias dos estados”. As ações do CAEd/UFJF têm priorizado, sobretudo, a formação dos profissionais nas redes estaduais na busca pela apropriação dos resultados nas avaliações e na instrumentalização de tais resultados. A participação do CAEd/UFJF nas avaliações externas estaduais confere a estas um alto grau de padronização que pode ser observado “no refinamento técnico das mesmas, elaboradas a partir do uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), da divulgação dos resultados, e do esforço de formação de técnicos e docentes das redes estaduais para compreenderem as concepções e mecanismos que embasam a elaboração da prova” (PERBONI; MILITÃO; GIORGI, 2019, p. 16).

A implantação do Avaliando IDEPB revela ainda, um processo de terceirização da avaliação externa no estado, com a contratação do CAEd/UFJF para a organização do Sistema de Avaliação na rede estadual de ensino paraibana⁴⁹.

A cultura de avaliação confere “ênfase na utilização da avaliação como mecanismo de controle do desempenho escolar” (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 817), ou seja, é um processo em que há uma tendência de se focar nos resultados obtidos nas avaliações e nos compromissos específicos em torno da melhoria de tais resultados assumidos pelas escolas e outras instâncias do sistema, ocasionando desdobramentos para a organização interna do trabalho na escola e na própria gestão do sistema.

Considerando os apontamentos de Souza e Oliveira (2010) e os objetivos do Avaliando IDEPB, tem-se que a construção de uma cultura de avaliação na rede estadual de ensino da Paraíba vem sendo disseminada e aprimorada, pela SEE/PB e o CAEd/UFJF, ao

⁴⁹ O CAEd/UFJF, no estado da Paraíba, é responsável não somente pelo Avaliando IDEPB, mas, também, pelos processos que envolvem as iniciativas do Pacto pela Aprendizagem da Paraíba - SOMA. Além dos sistemas de avaliação, o CAEd/UFJF possui outras funções como produção de *softwares* com fins de modernização da gestão das redes de ensino, organização de sistemas de informação e orientação em processos de avaliação, gestão e formação continuada em Secretarias de Educação. No Brasil, o CAEd/UFJF é responsável pela organização de 18 Sistemas de Avaliação, incluindo o da Paraíba e 11 Sistemas Municipais de Avaliação (CAEd/UFJF, 2021). O CAEd/UFJF atua com a SEE/PB desde 2012, visando à disseminação e consolidação de uma gestão educacional por resultados, sustentada numa cultura de avaliação e nas políticas de incentivo salarial destinadas aos profissionais da rede estadual.

longo dos últimos anos. Com a implementação do Avaliando IDEPB, observa-se a reorganização da gestão na rede estadual, com ênfase na avaliação externa e alcance das metas estipuladas para o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB).

Desse modo, a atuação do CAEd/UFJF na educação estadual paraibana, reforça a compreensão acerca do avanço da privatização na educação básica nas diversas dimensões, especialmente na gestão e currículo (ADRIÃO, 2018). Adrião (2018) aponta que a privatização da gestão pode acontecer na gestão escolar ou educacional. No caso em questão, denota-se a presença do CAEd/UFJF atuando diretamente no processo de gestão educacional da Paraíba no que se refere à avaliação. Com relação à privatização do currículo, Adrião (2018) compreende que esta pode ser viabilizada pela compra/adoção do poder público de: desenhos curriculares vendidos pelo setor privado, de tecnologias educacionais e insumos curriculares, e de sistemas privados de ensino. Na Paraíba, com o CAEd/UFJF, que atua na formação de professores e na elaboração, aplicação e correção das avaliações externas em larga escala, há a presença do vetor da privatização do currículo no sentido da adoção dos desenhos curriculares.

Visando à elevação dos resultados do Ideb das escolas estaduais paraibanas, foi aprovada, em 25 de novembro de 2013, a Lei nº 10.182/2013 que dispôs sobre a divulgação do Ideb nas escolas públicas do estado. A partir de então, as escolas estaduais ficaram obrigadas a afixar um cartaz exibindo a nota obtida no Ideb. O cartaz deveria ser colocado em local público, de preferência nas secretarias e portarias da escola, medindo, no mínimo, 29,70x42cm, com a fonte em negrito, de 2,0cm (PARAÍBA, 2013).

3.2.2 Políticas de pagamento por desempenho: Prêmio Mestres da Educação (2012) e Prêmio Escola de Valor (2012)

A política de pagamento por desempenho dos profissionais da educação do estado da Paraíba é composta por duas iniciativas: o Prêmio Mestres da Educação (2012) e o Prêmio Escola de Valor (2012), instituídos em 2012. No ano de 2011, foi criado o Prêmio Educação Exemplar pela Lei nº 9.456, de 06 de outubro de 2011, que teve apenas uma edição e deu origem aos dois Prêmios ainda em vigência.

Rodrigues, Oliveira e Sousa (2015), ao analisarem a substituição do Prêmio Educação Exemplar (2011) pelos Prêmios Mestres da Educação (2012) e Escola de Valor (2012), afirmam que, “embora atenuada, pela substituição dos qualificativos ‘exemplar’ por ‘de valor’ e ‘melhores’ por ‘exitosas’, a lógica meritocrática permanece, bem como a

responsabilização dos gestores pela melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (RODRIGUES; OLIVEIRA; SOUSA, 2015, p. 96). Desse modo, as mudanças no Prêmio não alteraram a lógica gerencial que lhe fundamenta.

Os objetivos comuns aos dois Prêmios constam na Lei que os instituiu. De acordo com a Lei nº 9.879/2012, são objetivos dos Prêmios: destacar o trabalho dos professores que, exercendo a sua profissão, desenvolvam atividades nas áreas administrativa e pedagógica, com o intuito de possibilitar a elevação da aprendizagem dos estudantes; valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem por suas iniciativas inovadoras e bem-sucedidas, e pela competência de sua gestão administrativa e pedagógica; reconhecer e dar visibilidade ao esforço dos profissionais e gestores escolares, que buscam a maior participação e relação dos estudantes com os objetos do conhecimento. Anualmente, a SEE/PB lança edital definindo os critérios e a pontuação que será considerada em cada um dos Prêmios. Os editais também definem objetivos específicos para as premiações.

O Prêmio Escola de Valor, por sua vez, consiste no pagamento anual do 14º salário para todos os profissionais em exercício nas escolas estaduais premiadas: gestores, vice-gestores, secretários, professores, merendeiras, pessoal da limpeza entre outros⁵⁰. A gratificação é paga ao final de cada ano letivo, dentro dos limites orçamentários da Secretaria de Estado da Educação (SEE/PB) (PARAÍBA, 2018).

O Prêmio Escola de Valor, de acordo com o Edital nº 004/2018 possui os objetivos específicos: avaliar as escolas públicas estaduais nas diversas dimensões da gestão escolar e valorizar as escolas estaduais que se destaquem nas diversas dimensões da gestão escolar e que contribuam através de iniciativas inovadoras para a melhoria contínua da escola (PARAÍBA, 2018)⁵¹.

O Escola de Valor avalia a gestão escolar, considerando quatro dimensões⁵²: a gestão pedagógica, a gestão participativa, a gestão de pessoas e lideranças e a gestão de infraestrutura – serviços e recursos (PARAÍBA, 2018). Em cada dimensão, são estabelecidos critérios específicos e exigidos documentos comprobatórios que certifiquem o seu

⁵⁰ O edital do Prêmio define que não podem concorrer ao Prêmio: “os profissionais da educação que tenha usufruído de licenças e/ou afastamentos da unidade escolar por período superior a 30 (trinta) dias, exceto quando de interesse da Secretaria de Estado da Educação” e “os profissionais da educação que atuam em regime de contrato de emergência e/ou que tenham sido aposentados durante o ano letivo em curso” (PARAÍBA, 2018).

⁵¹ No período de 2013 a 2016 constou do Prêmio o objetivo de incentivar nas escolas públicas estaduais o desenvolvimento de uma “cultura de autoavaliação nas diversas dimensões da gestão escolar” (PARAÍBA, 2013a), tendo sido excluído desde a edição de 2017.

⁵² No ano de 2012, o Prêmio Escola de Valor avaliou três dimensões da gestão escolar: administrativa, pedagógica e financeira. A partir de 2013, o Prêmio passou a avaliar quatro dimensões da gestão escolar: gestão pedagógica, gestão participativa, gestão de pessoas e liderança e gestão de infraestrutura - serviços e recursos, com vigência até o ano de 2018.

cumprimento. Tais dimensões e critérios, por caracterizarem o objeto central da presente dissertação, são analisados mais detidamente no Capítulo 4.

O Prêmio Mestres da Educação é destinado aos professores da rede estadual de ensino, mediante o pagamento do 15º salário, aos que cumprirem os critérios estabelecidos. Consiste em uma gratificação provisória, que não é incorporada aos salários e necessita ser reconquistada a cada ano, assim como no Prêmio Escola de Valor.

De acordo o Edital nº 003/2018, o Mestres da Educação tem como objetivos específicos: valorizar os professores da educação básica da rede pública estadual que consigam se destacar nas diversas áreas do conhecimento, e por suas experiências inovadoras e bem-sucedidas que possibilitem elevar a aprendizagem dos estudantes; e reconhecer e dar visibilidade ao esforço dos professores inseridos nas escolas que, por meio de suas atividades, busquem uma maior participação da comunidade escolar na construção do conhecimento (PARAÍBA, 2018).

Os professores inscritos no Mestres da Educação e que tenham a escola que atuam também inscrita no Escola de Valor, podem ser contemplados com as duas premiações, recebendo, desse modo, 14º e 15º salários.

Como exigência para a inscrição e seleção no Mestres da Educação, o professor deve apresentar: a) Projeto de intervenção elaborado pelo professor, a ser desenvolvido na escola; b) o relatório da execução do Projeto de intervenção do professor, após a sua realização, contendo os resultados obtidos, e tendo como referência as orientações definidas pela SEE/PB; c) documentos comprobatórios referentes à realização do projeto. O projeto de intervenção desenvolvido pelo professor deve buscar a redução do abandono e evasão escolar, assim como a melhoria do rendimento dos alunos, o enfrentamento à violência e a implantação de ações para o fortalecimento do protagonismo juvenil e para a elevação do IDEPB das escolas. São selecionados no Mestres da Educação, os professores que obtiverem uma nota igual ou superior a 7,0 (sete) (PARAÍBA, 2018).

Os critérios exigidos dos professores para a concessão do Prêmio Mestres da Educação incluem: a) ter curso superior compatível com a disciplina que leciona; b) ter curso de pós-graduação na área de educação; c) participação em curso de formação continuada de, no mínimo, 80h; d) frequência satisfatória do professor na escola, no ano letivo em que está inscrito no Prêmio; e) participação, mínima, de 75% nos encontros de planejamento na escola; f) preenchimento do Diário de Classe na Plataforma SABER e recebimento da Bolsa de Incentivo do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão da Aprendizagem (PMEGA/PB); e g) participação em reuniões do Conselho de Classe (PARAÍBA, 2018).

Alguns dos critérios demandados pelo Mestres da Educação são também exigidos pelo Escola de Valor.

Como exposto, um dos critérios para a concessão do Prêmio consiste na frequência do professor, em nível satisfatório, na escola em que atua. Desse modo, o Prêmio consiste em um instrumento utilizado pela SEE/PB para reduzir o absenteísmo docente. A instituição de mecanismos deste tipo, é analisada por Barbosa e Fernandes (2013), no contexto das reformas educacionais paulistas, que introduziram o pagamento por desempenho docente naquela rede de ensino. Entre os critérios considerados para a concessão da gratificação, os autores, identificaram a contagem do número de faltas, de aulas ministradas e de licenças e/ou afastamentos do local de trabalho. Esta medida, no estado de São Paulo, vem contribuindo para trazer efeitos sobre a organização do trabalho na escola, por meio de seu caráter controlador e regulador, em que o bônus pago aos sujeitos está condicionado ao número de faltas ao longo do ano letivo. Além disso, permite identificar que o pagamento por desempenho não melhora as condições de carreira e salário dos profissionais da educação, por apresentar-se como um paliativo para a indução do envolvimento dos professores nos programas e projetos oficiais do governo (BARBOSA; FERNANDES, 2013).

Nesse sentido, a política de pagamento por desempenho na Paraíba demonstra que está em curso o desenvolvimento de dois modelos de pagamento, considerando os Prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação. O Prêmio Escola de Valor, que paga o 14º salário e contempla as escolas estaduais, vincula-se ao modelo de “pagamento com base no desempenho da escola”, em que todos os profissionais lotados na escola são contemplados, desde que a escola alcance os resultados esperados. Nesse modelo, compreende-se que os resultados alcançados pela escola são a soma de esforços de diferentes sujeitos, que merecem ser recompensados. De outro modo, o Prêmio Mestres da Educação, que paga o 15º salário, exclusivamente aos professores da rede estadual, atrela-se ao modelo de “pagamento por mérito individual”, ou seja, os sujeitos contemplados são os que se destacaram dentre os demais e, por isso, merecem ser contemplados por mérito próprio.

Como observado, também, os dois Prêmios possuem objetivos comuns, apoiados na avaliação externa da educação estadual e em uma concepção de valorização dos profissionais ancorada no mérito e no alcance de metas preestabelecidas. Nesta perspectiva, a política adotada na rede estadual de ensino da Paraíba possui uma concepção restrita de valorização docente atrelada a mecanismos de responsabilização e de prestação de contas. Tal política desconsidera que a valorização do professor e demais profissionais da educação deve contemplar: dimensões objetivas, incluindo regime de trabalho e piso salarial adequados, a

carreira docente com a possibilidade de progressão funcional, a formação e qualificação profissional, além de tempo para estudos, avaliação e planejamento, e condições adequadas de trabalho; e, dimensões subjetivas, envolvendo a dignidade profissional, a autorrealização e o reconhecimento social (LEHER, 2010).

3.2.3 Projeto de Intervenção Pedagógica (2015)

O Projeto de Intervenção Pedagógica foi criado em 2015 pela Portaria nº 368, de 14 de julho de 2015, que instituiu o Sistema Próprio de Avaliação da Educação Estadual da Paraíba. Integra o Plano de Metas por Escola⁵³, que estabelece metas individuais a serem atingidas pelas escolas estaduais, tendo em vista a melhoria dos resultados do IDEPB. Para a SEE/PB, o PIP se constitui como instrumento central de planejamento para a superação das dificuldades dos alunos e melhoria do desempenho dos estudantes no IDEPB.

O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), segundo a SEE/PB, “representa uma ação coletiva, organizada pedagogicamente, a partir de propostas inovadoras, com o objetivo de dinamizar a prática docente e potencializar o ensino e a aprendizagem” (PARAÍBA, 2015, p. 7), a fim de elevar a proficiência dos alunos nos diversos componentes curriculares, sobretudo, em Língua Portuguesa e Matemática. Deve ser construído coletivamente, levando-se em consideração as exigências estabelecidas pela SEE/PB. Necessita conter a assinatura do “corpo diretivo” e dos “colaboradores” (PARAÍBA, 2018). De acordo com a SEE/PB, os “atores sociais” envolvidos no desenvolvimento do PIP incluem gestores, professores, alunos e famílias. Nesse sentido, o “corpo diretivo” é formado pelo gestor e vice-gestor e os “colaboradores” incluem professores, estudantes e famílias.

A construção do PIP deve obedecer quatro etapas, estabelecidas pela SEE PB. A primeira etapa inclui o conhecimento, por parte da escola, do Plano de Metas, a análise do *kit* pedagógico do Avaliando IDEPB que contém as matrizes de referência para cada ano avaliado, a construção de um diagnóstico da aprendizagem dos alunos, tendo por base os resultados do IDEPB e a definição dos eixos nos quais o PIP deverá atuar. A segunda etapa compreende o planejamento de todas as ações do Projeto, devendo envolver toda a comunidade escolar. A terceira etapa contempla os processos de execução e avaliação do

⁵³ O Plano de Metas por Escola, também criado pela Portaria nº 368/2015, estabeleceu metas de elevação do IDEPB por escola estadual. Visa a promoção da elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) por escola com o objetivo de possibilitar a melhoria do desempenho da aprendizagem dos estudantes da rede e estimular as escolas para o desenvolvimento de ações concretas que levem ao alcance das metas definidas (PARAÍBA, 2015b).

Projeto por todos os envolvidos. Por fim, a quarta etapa, se refere à apresentação dos resultados obtidos pelas ações do Projeto de Intervenção à comunidade escolar (PARAÍBA, 2015).

De acordo com as orientações da SEE/PB, o Projeto de Intervenção Pedagógica deve possuir a seguinte estrutura: dados de identificação da escola, introdução, problematização, objetivos, estratégias, mapeamento das ações e conclusões (PARAÍBA, 2015). A elaboração e a execução do PIP são consideradas ações fundamentais para SEE/PB, pois, podem “se tornar uma proposta real e possível de ser avaliada como uma experiência exitosa, podendo ser, por isso, premiada” (PARAÍBA, 2015, p. 7). Portanto, o PIP, a partir de 2015, passa a consistir em um dos critérios avaliados para a inscrição e concessão do Prêmio Escola de Valor, incluindo a submissão do Projeto de Intervenção Pedagógica e do Relatório de Execução, e, também, do Prêmio Mestres da Educação, por meio do Projeto do Professor e Relatório de execução. Desse modo, de acordo com a SEE/PB,

[A]s atividades a serem promovidas no Projeto de Intervenção Pedagógica poderão ser apresentadas como ações da comunidade escolar para o Prêmio Escola de Valor; e os subprojetos, desenvolvidos especialmente pelos professores, poderão ser apresentados para avaliação no Prêmio Mestre da Educação (PARAÍBA, 2015, p. 7).

O Relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica deve comprovar o alcance em 100% da meta do IDEPB estabelecida para a escola, considerando uma variação de melhoria no rendimento dos alunos em, pelo menos, uma das etapas de ensino em, no mínimo, 50%, considerando a meta do ano anterior. Deve apontar, ainda, ações e resultados para a redução da evasão e do abandono escolar e as ações pedagógicas para o alcance da meta para a escola, considerando as etapas e modalidades de ensino. As ações realizadas devem ser comprovadas por meio de fotografias ou outros documentos que demonstrem o cumprimento dos objetivos propostos pela escola, principalmente os referentes à elevação do IDEPB para as séries avaliadas (PARAÍBA, 2018).

Para Silva, Andréia *et al.* (2019), o PIP consiste em uma ferramenta de planejamento que reforça o monitoramento e o controle de resultados nas escolas da rede estadual, auxiliando, também, na consolidação de mecanismos de gestão e gerenciamento dos sistemas e das escolas, de modo particular.

Apesar de a SEE/PB indicar características democrático-participativas na proposição do PIP, a sua adoção na rede estadual está alinhada às diretrizes do gerencialismo e da gestão por resultados, por se constituir em um dos instrumentos centrais que devem orientar o

trabalho da escola de acordo com os critérios e metas estabelecidos nos Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor, visando, entre outros, à elevação dos resultados do Avaliando o IDEPB.

De acordo com Cavalcante (2018), a política de gestão por resultados implantada na rede estadual de ensino paraibana, com a criação do Sistema Próprio de Avaliação, do Plano de metas por escola e do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), institui “estratégias de controle, de pressão e coerção dos professores e gestores por parte do Estado” (CAVALCANTE, 2018, p. 184). Tais orientações implantaram uma gestão baseada em resultados, que orienta as escolas e seus profissionais a assumirem compromisso com as metas que são incorporadas ao Projeto de Intervenção (PIP) das escolas.

3.2.4 Sistema de Gestão de Informações da Rede Estadual de Educação da Paraíba (SABER) (2016) e o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba (PMEGA/PB) (2017)

O Sistema de Gestão de Informações da Rede Estadual de Educação da Paraíba (SABER) foi criado pela Resolução nº 001, de 22 de fevereiro de 2016. Consiste num “amplo portal operacional que integra a unidade escolar aos demais órgãos, servindo de ferramenta administrativa na escola e instrumento eficaz de gestão para os órgãos da Secretaria de Estado da Educação” (PARAÍBA, 2016, art. 2º). Foi criado com o intuito de informatizar a administração escolar, melhorar o acompanhamento e o controle das escolas e das Gerências Regionais de Educação (GRE), bem como a obtenção, com mais eficiência e eficácia, de informações acerca da educação estadual (PARAÍBA, 2016).

A Gerência de Tecnologia da Informação (GTECI), vinculada à SEE/PB, é a responsável pelo acompanhamento geral dos dados da rede estadual inseridos no Sistema SABER. Nas gerências regionais, o acompanhamento do Sistema é de responsabilidade do respectivo gerente e nas unidades escolares fica a cargo do gestor escolar.

O Sistema SABER está estruturado em seis módulos: o módulo aluno, que compreende o processo de matrícula e acompanhamento dos alunos; o módulo unidade escolar, para manutenção de informações sobre as escolas; o módulo profissionais, relacionado às informações sobre os profissionais da rede estadual; o módulo Gerências Regionais, para informações sobre as GREs e as escolas que agrupam; o módulo administrador, responsável pela administração geral do sistema, como configuração, parametrização, controle, auditoria, e manutenção; e o módulo gestão estratégica, responsável por gerar relatórios e indicadores sobre a situação da rede estadual (PARAÍBA, 2016).

Os usuários do Sistema SABER - SEE/PB, Gerência Regional de Educação ou escolas são classificados em três níveis. O primeiro é o operador, que assume a função de atualizar as informações no Sistema e, através das ferramentas de gestão estratégica, gerar relatórios e gráficos com os dados disponíveis. O segundo é o administrador – responsável pelas atividades técnicas e gestão dos usuários do Sistema, tendo em vista o seu bom funcionamento. O terceiro consiste no usuário comum (PARAÍBA, 2016). O usuário com a função de operador ou administrador tem responsabilidade e compromisso funcional com “o lançamento dos dados na forma e no tempo determinado pelas normas de operação do sistema e a orientação da Secretaria de Estado da Educação, por meio da Gerência de Tecnologia da Informação GTECI” (PARAÍBA, 2016, art. 6º, inciso II).

Com a promulgação da Portaria nº 617, em 25 de maio de 2017, que cria o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba (PMEGA/PB), regulamentado pela Lei nº 10.920, de 21 de junho de 2017, foram implantadas mudanças no SABER. Além das ações relativas ao SABER, compõem os objetivos do PMEGA/PB, a ampliação e fortalecimento do Sistema de Avaliação Estadual, o Avaliando IDEPB, e de ações para a diminuição anual da repetência, abandono, evasão escolar, da distorção idade-série em toda a rede estadual e para o fortalecimento e qualificação das premiações por mérito destinadas aos profissionais da educação por meio da concessão da Bolsa Incentivo⁵⁴ (PARAÍBA, 2017a).

Nos termos da Lei nº 10.920, de 21 de junho de 2017, que institui o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba:

Aos professores lotados nas escolas da rede pública estadual de ensino e com carga horária mínima de 20 horas em sala de aula inseridas no Saber, será concedida bolsa incentivo, associada ao pagamento de seus vencimentos mensais, mediante o cumprimento de prazos e índices de eficiência, estabelecidos para cada dimensão, regulamentados por meio da Portaria de Secretário de Estado da Educação (PARAÍBA, 2017, Art. 5º).

⁵⁴ Entre 2003 e 2017, na Paraíba, foram criadas gratificações na educação estadual por meio de leis e decreto: **I) Lei nº 7.419, de 15 de outubro de 2003**, que estabeleceu três gratificações: 1. Gratificação por hora/aula (GHA), considerando jornadas superiores a 25h/aula; 2. Gratificação de Estímulo à Docência (GED), paga aos professores em exercício em sala de aula. Por meio da Lei nº 8.295, de 16 de agosto de 2007, esta gratificação passou a ser paga a todos os professores que viessem a exercer o cargo de diretor ou vice-diretor; 3. Gratificação Especial de atividades Pedagógicas, destinadas aos profissionais de apoio pedagógico em exercício, incluindo gestores e vice-gestores. As gratificações 2 e 3 foram extintas em 2011, pela Lei nº 9.450, de 13 de setembro, sendo mantida somente a Gratificação por hora/aula (GHA); **II) Decreto nº 32.160, de 26 de maio de 2011**, que criou a Bolsa Desempenho Profissional (BDP), paga a professores e profissionais de suporte pedagógico, em efetivo exercício; **III) Lei nº 10.920, de 21 de junho de 2017**, que institui a Bolsa Incentivo vinculada ao Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba (PMEGAPB) (SILVA, Andréia *et al.* 2019).

A Bolsa Incentivo, paga aos professores⁵⁵ da rede estadual de ensino, consiste em um incentivo financeiro no valor mensal de R\$150,00. É paga aos professores que registram no Saber, até o dia 10 (dez) de cada mês, os dados relacionados ao: registro de frequência dos alunos em todas as aulas e disciplinas; o registro de aulas ministradas diariamente; registro mensal de atividades desenvolvidas pelo professor; e o registro das notas obtidas pelos alunos nas disciplinas (PARAÍBA, 2017).

Cabe destacar que, a bolsa incentivo concedida aos professores da rede estadual de ensino por meio do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba não repercutirá sobre o pagamento de férias, 13º salário e prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor, sendo o referido bônus não contabilizado para fins destes pagamentos (PARAÍBA, 2017).

Na rede estadual de ensino de Pernambuco, existe a função de analista educacional, criada em 2008, a fim de atender as demandas do Programa de Modernização da Gestão de Pernambuco no que se refere à análise dos dados gerados pelo Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE)⁵⁶. Dentre as funções desse profissional está a de articular, junto ao gestor escolar, a busca de soluções para os problemas cotidianos da escola, o acompanhamento do diário da gestão escolar e assegurar que as ações das escolas sigam as determinações do Plano de Ação e estejam em conformidade com o Termo de Compromisso, bem como ser responsabilizado, juntamente com a gestão escolar, pelos resultados e alcance das metas estipuladas para as escolas (OLIVEIRA, J., 2020).

Pelo exposto, o SABER consiste em um sistema *online* criado para gerar maior funcionalidade e agilidade na gestão de pessoal e na coleta de informações acerca do trabalho das escolas em torno das exigências estabelecidas pela SEE/PB, como o cumprimento de metas traduzidas no Plano de Metas por escola e no PIP. Consiste em instrumento de prestação de contas da escola em relação à SEE/PB, uma ferramenta de regulação e monitoramento das atividades realizadas nas escolas da rede estadual. Cabe às escolas e às

⁵⁵ Não podem ser contemplados com a bolsa incentivo, os profissionais que não estejam lotados nas escolas da rede estadual de ensino, com carga horária mínima de 20 horas em sala de aula, que atuem nas funções de apoio das unidades escolares, que desenvolvam atividades complementares sem uso da plataforma SABER ou que na data final de inserção de dados na plataforma SABER estejam em situação de afastamento, licença ou respondendo a processos administrativos e/ou disciplinares. (PARAÍBA, 2017a).

⁵⁶ O Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) é um sistema de monitoramento criado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em 2011, no âmbito do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (PMGP/ME), e que “tem como finalidade acompanhar os indicadores de processo, frequência de estudantes e professores, cumprimento do currículo, estudantes abaixo da média, aulas previstas x aulas dadas, cumprimento do calendário letivo, estudantes não alfabetizados, estudantes com distorção idade-série, nas escolas estaduais” (OLIVEIRA, Josilene, 2020, p. 127). Na Paraíba, de maneira similar, foi criado em 2016, o Sistema de Gestão de Informações da Rede Estadual de Educação da Paraíba (SABER).

GRE a responsabilidade pelo preenchimento do SABER, que fornece à SEE/PB informações relativas à dinâmica do trabalho realizado.

Mediante tal discussão, compreende-se que essas plataformas digitais, a exemplo do Sistema SABER, não são instrumentos/dispositivos neutros, que servem apenas de facilitadores ou mediadores dos processos de gestão da escola, pelo contrário, tais plataformas têm um alto poder de reconfiguração das ações e relações no contexto escolar. Essa nova forma de governança educacional, a governação por números, está baseada na recolha de dados e informações, atrelados ao desempenho escolar e estudantil, e compõe uma nova forma de *accountability*, a ‘*accountability* digital’, alterando interações, comportamentos, ritmos, tempos, espaços e até processos de decisão no interior das escolas (AFONSO, 2021). Desse modo, a *accountability* digital, por meio dos sistemas de monitoramento *online*, atua na reconfiguração da autonomia e da prática profissional, e tais práticas não são e nem podem ser reduzidas a dados mensuráveis e/ou quantificáveis (AFONSO, 2021).

3.2.5 Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - SOMA (2017)

Outra política, criada no estado da Paraíba, que toma como base os resultados do Ideb, é o Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - SOMA. Criado pelo Decreto nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017⁵⁷, o SOMA, de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEE/PB) e do CAEd/UFJF, contempla as escolas de ensino fundamental das redes municipais e estadual de ensino, sob a coordenação também do CAEd/UFJF.

O Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - SOMA consiste em um programa firmado entre o governo do estado da Paraíba e a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (Fapesq), e visa obter melhorias para os indicadores de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática para o Ciclo de Alfabetização, bem como a progressão da aprendizagem na etapa do ensino fundamental. Nesse sentido, visa à promoção da alfabetização plena dos alunos ao fim do 3º ano do ensino fundamental, e à garantia do nível de letramento adequado para os do 5º ano da mesma etapa. O Pacto atua nas escolas com a atuação dos seguintes profissionais da educação: supervisores regionais, coordenadores municipais, diretores escolares e professores alfabetizadores, com o intuito de analisar os resultados das escolas e propor ações imediatas (PARAÍBA, 2019a).

⁵⁷ No ano de 2021, o Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - SOMA foi substituído pelo Integra Educação PB, criado por meio da Medida Provisória nº 297, de 12 de abril de 2021.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba tem por objetivo “o fomento de condições necessárias para que todos os estudantes paraibanos cheguem ao 5º ano do Ensino Fundamental com pleno domínio das competências de cálculo, leitura e escrita adequados à sua idade e ano de escolaridade” (PARAÍBA, 2017, Art. 4º). Nos anos finais do ensino fundamental, “o SOMA tem por meta a correção do *déficit* de aprendizagem, permitindo que os estudantes ingressem no Ensino Médio com competências e habilidades necessárias para essa etapa de ensino” (PARAÍBA, 2017, Art. 5º).

O SOMA é formalizado por meio de um pacto de cooperação entre o governo do estado e municípios. No ano de 2019, as ações do SOMA envolveram 219 municípios, dos 223 que compõem o estado da Paraíba, 2.788 escolas e 163.203 alunos (PARAÍBA, 2019a). Para esse processo de adesão, foram estabelecidos acordos pactuados de cooperação técnica entre o Estado e os municípios, envolvendo as iniciativas do SOMA, resultando na doação de bens aos municípios que aceitassem os objetivos propostos pelo Programa (PARAÍBA, 2017).

O SOMA se fundamenta em sete eixos centrais: 1. alfabetização e letramento; 2. superação de déficit de aprendizagem; 3. formação continuada e desenvolvimento profissional; 4. eficiência da gestão e das práticas pedagógicas; 5. direitos de aprendizagem; 6. princípio de equidade; e 7. regime de colaboração entre entes federados (PARAÍBA, 2017).

O Pacto se estrutura a partir de seis iniciativas: 1. implantação do Sistema SABER; 2. criação do Programa de Desenvolvimento Profissional – formação e certificação dos gestores escolares, tendo o CAEd/UFJF como responsável; 3. formação de professores para o ciclo da alfabetização, sob coordenação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); 4. distribuição de materiais didáticos para o ciclo da alfabetização; 5. avaliação do desempenho estudantil, por meio de avaliações formativas e somativas; 6. monitoramento de ações de alfabetização e letramento (PARAÍBA, 2018).

Desse modo, o SOMA se constitui no contexto das políticas de avaliação externa em larga escala na Paraíba que busca observar o desempenho dos estudantes por meio de testes padronizados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com o intuito de aferir, por meio das provas, o desenvolvimento de habilidade e competências que são consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização (PARAÍBA, 2017).

Nesse sentido, considerando a discussão de Afonso (2010), o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - SOMA, está inserido no campo das políticas de *accountability* educacional, no que se refere à promoção do pilar da avaliação externa. No entanto, como os pilares da *accountability* educacional constituem uma estrutura articulada, a avaliação externa

conjuga-se à prestação de contas e à responsabilização, que juntas, colaboram para a regulação dos resultados educacionais.

Para Silva, Andréia (2019), a adesão de quase totalidade dos municípios paraibanos ao SOMA, por um lado, expressa a ampliação da atuação do governo do estado da Paraíba na educação municipal, por meio da utilização de mecanismos de indução e, por outro, um fortalecimento de mecanismos de avaliação externa na educação básica estadual. O SOMA demonstra, também, a ampliação da atuação do CAEd/UFJF na educação paraibana, com ênfase em iniciativas e ações do desempenho estudantil e na formação dos profissionais da educação (SILVA, Andréia, 2019).

Souza e Silva (2020) reforçam essa discussão quando destacam que, no SOMA, o processo de pactuação é feito pela constituição de parcerias formalizadas por meio da assinatura de um Termo de Compromisso. Apesar de a assinatura ser facultada, a SEE/PB realiza esforços para a indução e aceitação do Pacto pelos municípios paraibanos. Para tais autoras, “o conjunto de iniciativas do SOMA desvela a importância que a avaliação externa e as medidas de *accountability* vêm ganhando na educação do Estado da Paraíba” (SOUZA; SILVA, 2020, p. 83).

4 PRÊMIO ESCOLA DE VALOR (2012-2018) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: ORGANIZAÇÃO, PRINCÍPIOS E ASSOCIAÇÃO AOS MECANISMOS DE *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL

O objetivo deste capítulo é analisar o Prêmio Escola de Valor, considerando suas etapas, critérios, orientações e princípios gerais, bem como as suas relações com os mecanismos de *accountability* educacional e de que modo funciona como um instrumento de reconversão de gestores e docentes da rede estadual de ensino da Paraíba. Tem como fonte o estudo da Lei que o instituiu e os editais anuais que o regulamentam. Para alcançar o objetivo proposto, o capítulo está organizado em três seções. Na primeira, é feita uma caracterização e análise do Prêmio, evidenciando sua organização, etapas, orientações gerais e os princípios que o fundamentam. Em seguida, são examinadas as dimensões da gestão escolar e os critérios avaliados no Prêmio. Na terceira seção, são analisadas as vinculações do Prêmio Escola de Valor com as iniciativas de *accountability* implantadas na rede estadual de ensino do estado da Paraíba.

4.1 O Prêmio Escola de Valor: apresentação geral

O Prêmio Escola de Valor é concedido considerando-se o vencimento-base pago aos profissionais da educação da rede estadual (PARAÍBA, 2020). É pago a todos os profissionais lotados nas escolas estaduais da Paraíba que cumprirem os critérios estabelecidos nos editais anuais: corpo docente, técnico e administrativo da escola.

O governo do estado da Paraíba investiu no pagamento do Prêmio Escola de Valor, de 2012 até 2018, o valor de R\$97.877.439,77, o que representa 1,8% dos gastos totais com a educação básica no período (PARAÍBA, 2020)⁵⁸. Este valor é financiado pelo próprio governo do estado, não recebendo contribuições de outras instituições ou órgãos públicos e/ou privados (PARAÍBA, 2020).

Para a inscrição no Prêmio Escola de Valor, a SEE/PB exige a apresentação do formulário de inscrição, preenchido eletronicamente, e do Projeto de Intervenção Pedagógica

⁵⁸ Os dados referentes às despesas com o Prêmio Escola de Valor foram solicitados à SEE/PB, por meio do Portal da Transparência do Estado da Paraíba, via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC), através do endereço eletrônico: <https://sic.pb.gov.br/>. Os dados referentes às despesas com a educação básica estadual, estão disponíveis, também, no Portal da Transparência do Estado da Paraíba, no endereço: <https://transparencia.pb.gov.br/despesas/despesa-orcamentaria>.

(PIP). São considerados o relatório de execução do PIP e os documentos comprobatórios referentes ao cumprimento dos critérios das dimensões da gestão escolar avaliados (PARAÍBA, 2018). Cada um dos critérios possui pontuação específica, representando uma soma total de 10,0 pontos, assim distribuídos: até dois pontos para o PIP; até dois pontos para o relatório de execução do PIP; e até seis pontos para os documentos comprobatórios dos critérios estabelecidos para a gestão escolar. Para que a escola seja contemplada com o Prêmio deve atingir o mínimo de sete pontos⁵⁹. O desenvolvimento do Prêmio segue um cronograma específico, definido nos editais anuais, com a previsão das datas e atividades a serem desenvolvidas em cada etapa.

O Prêmio está organizado em quatro etapas: 1. inscrição das escolas; 2. desenvolvimento, nas unidades escolares, das atividades previstas no projeto de intervenção; 3. avaliação das propostas inscritas e realizadas; e 4. divulgação dos resultados e entrega da premiação.

A primeira etapa consiste na inscrição da escola no Prêmio, que deve ser realizada pelo(a) diretor(a), vice-diretor(a) ou secretário(a) da escola, que formam a equipe da gestão escolar. No período de 2012 a 2014, não havia a exigência da apresentação do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), que passou a ser requerido a partir de 2015, com a promulgação da Portaria nº 368/2015.

A segunda etapa do Prêmio Escola de Valor consiste na implantação, pelas escolas, do projeto de intervenção submetido no momento da inscrição e da elaboração do relatório de sua execução. Nesta etapa, as escolas estaduais inscritas podem receber visita de “técnicos da SEE/PB”, visando ao acompanhamento das atividades propostas no PIP. O relatório da visita, emitido pela equipe técnica, poderá servir de referência para a Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio na definição da pontuação a ser concedida à escola visitada (PARAÍBA, 2018).

Considerando o compromisso com a implantação do PIP e a realização das visitas técnicas às escolas para o acompanhamento do cumprimento das atividades previstas, pode-se interpretar que elas estão sendo inseridas em um processo de definição de metas que precisam ser acompanhadas e monitoradas e que, se cumpridas, premiadas. Dessa forma, as escolas têm

⁵⁹ São exceções à regra de nota mínima sete para a obtenção da premiação, as escolas que, no ano da premiação, não participarem do Avaliando IDEPB (escolas com número insuficiente de alunos, aquelas com turmas multisseriadas, ou ainda, com atendimento à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo exigido dessas escolas pontuação mínima de oito pontos. As Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) também têm uma regra exclusiva: a apresentação do Quadro Consolidado Parcial de Metas Anuais do Plano de Ação da Escola, conforme instruções disponibilizadas pela SEE/PB (PARAÍBA, 2018).

incorporado um processo de controle de desempenhos, o que possivelmente traz desdobramentos para sua organização e dinâmica, uma vez que trabalham com base em objetivos e metas a serem alcançados, em um período determinado, pondo-as em um estado de alerta constante em prol da eficiência de resultados ou, como define Freitas (2014), submetida a um “controle gerencial verticalizado” (p. 1103).

A terceira etapa refere-se à avaliação das propostas das escolas inscritas, o que envolve: 1. o envio do Dossiê das Escolas; 2. a avaliação dos dossiês pela Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio Escola de Valor; e 3. a homologação da participação das escolas inscritas no Prêmio.

Nesta etapa, as escolas enviam o dossiê⁶⁰ em que são apresentados os resultados do desenvolvimento do PIP realizado e comprovam o cumprimento dos demais critérios estabelecidos para as quatro dimensões da gestão escolar avaliadas. Após o recebimento do dossiê pela SEE/PB, as escolas estaduais têm a sua participação homologada e a Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio pode iniciar a análise dos documentos.

A Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio Escola de Valor é nomeada pelo secretário estadual de educação, por meio de portaria anual específica. É composta por profissionais da educação com formação de nível superior, indicados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado da Paraíba e pela própria SEE/PB, podendo ser profissionais da educação básica ou superior. A Comissão analisa⁶¹ os PIPs inscritos pelas escolas, seus respectivos relatórios de execução e os documentos comprobatórios que revelam o cumprimento dos critérios definidos para a gestão escolar, devendo atribuir pontuação a cada um deles de acordo com o estabelecido no edital do Prêmio (PARAÍBA, 2018).

A análise⁶² das portarias de nomeação da Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio Escola de Valor revelou que ela é composta por profissionais ou professores vinculados ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB), à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), bem como por funcionários das Gerências

⁶⁰ O Dossiê das escolas é constituído pelo relatório de realização do PIP e pelos documentos que comprovam o cumprimento dos critérios definidos para a gestão escolar.

⁶¹ Cada PIP e cada Dossiê é avaliado por dois integrantes da Comissão. A nota final de cada escola é baseada em uma média aritmética das notas atribuídas pelo primeiro e segundo avaliador. Caso sejam evidenciadas divergências na pontuação final, levando em consideração as avaliações feitas pelos dois primeiros avaliadores, os documentos são analisados por um terceiro avaliador, que também atribui pontuação. Nessa situação, a média da escola será a soma dos resultados das três avaliações (PARAÍBA, 2018).

⁶² Apesar de o período de estudo do Prêmio Escola de Valor ser 2012-2018, a análise das Portarias que nomeiam a Comissão do Prêmio compreendeu o período de 2012 a 2017, pelo fato de que não se conseguiu localizar a Portaria referente ao ano de 2018.

Executivas que constituem a Secretaria de Estado da Educação⁶³. A partir de 2015, as portarias deixaram de especificar a qual Gerência Executiva os profissionais nomeados estavam vinculados, sendo atribuída somente a sigla SEE/PB para designá-los.

Apenas no ano de 2013, professores da educação básica integraram a Comissão. Nesse sentido, cabem os questionamentos: por que apenas em uma das edições houve a participação de professores da educação básica? A participação de profissionais vinculados às escolas estaduais poderia conferir maior transparência aos processos de avaliação relativos à concessão do Prêmio Escola de Valor? Ou consistiria em uma estratégia para propiciar maior legitimidade à premiação? De todo modo, é importante destacar que os docentes e gestores das escolas, também, não são convidados a contribuir na definição das regras e critérios relativos à concessão do Prêmio, o que revela a ausência da participação destes profissionais na definição e implantação desta iniciativa.

A Tabela 4 aponta que, no período de 2012 a 2017⁶⁴, a maior participação na Comissão de Avaliação foi da SEE/PB. Para o mesmo período, a menor participação na Comissão foi do IFPB. No ano de 2014, a Comissão foi composta apenas por profissionais da UEPB. Os profissionais da educação básica tiveram sua participação restrita apenas ao ano de 2013, como mencionado anteriormente. Não foi identificada a participação de docentes da Universidade Federal de Campina Grande nesta Comissão.

Tabela 4. Participação de instituições e profissionais da educação básica na Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio Escola de Valor (2012-2017)

Ano	Nº de participantes					Total
	SEE/PB	UFPB	IFPB	UEPB	Profissionais da educação básica	
2012	9	4	4	6	0	23
2013	29	11	0	10	110	160
2014	0	0	0	10	0	10
2015	55	12	0	15	0	82
2016	57	13	0	14	0	84
2017	37	9	0	16	0	62
Total	187	49	4	71	110	421

Fonte: Elaborada pelo autor, por meio das Portarias que instituíram a Comissão (2012-2017).

⁶³ Dentre as Gerências localizadas nas Portarias, estão: a Gerência de Recursos Humanos (GEREH), a Gerência de Acompanhamento da Gestão Escolar (GEAGE), a Gerência Executiva de Ensino Médio e Educação Profissional (GEEMEP), a Gerência Executiva da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (GEEIEF), a Gerência Executiva da Assistência Escolar Integrada (GEAESI), a Gerência Operacional de Integração Escola Comunidade (GOIESC), a Gerência de Planejamento, Orçamento e Finanças (GPOF), a Gerência de Administração (GAD), a Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA) e a Gerência de Programas de Fortalecimento da Escola (GPROFESC).

⁶⁴ Portarias nº 427/2012, 545/2013, 863/2014, 671/2015, 1.123/2016, 1.200/2017.

A quarta etapa do Prêmio consiste na divulgação dos resultados e na entrega da premiação. A divulgação das escolas contempladas é feita por meio do *site* oficial da SEE/PB, e da mídia local. A solenidade de premiação acontece em evento organizado pela SEE/PB, ao final de cada seleção, quando são convidadas as escolas contempladas no Prêmio Escola de Valor e os professores premiados com o Mestres da Educação (PARAÍBA, 2018). Na maioria das edições, a cerimônia de premiação ocorreu na capital do estado da Paraíba, João Pessoa e, até o ano de 2018, foi realizada no Espaço Cultural José Lins do Rego ou no Espaço Gospel.

Na cerimônia de premiação, são entregues troféus aos gestores das escolas, como forma de reconhecimento das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. As escolas vencedoras são apresentadas pelo Governador, Vice-governador do Estado e Secretário de Educação, que proferem discursos de aclamação das escolas e dos profissionais contemplados. Gestores, professores e alunos também expõem as “experiências exitosas” e agradecimentos (LUCENA, 2013, *on-line*). Além do evento realizado pela SEE/PB, há a divulgação dos nomes das escolas premiadas na mídia local, jornais, *sites* e *blogs*, para conhecimento da sociedade paraibana em geral.

Para Shiroma e Evangelista (2015), o jogo da premiação visa ostentar, sob os holofotes da mídia, os melhores resultados, com o intuito de forjar “na opinião pública uma determinada noção de ‘qualidade da educação’ e do sistema necessário a produzi-la” (p. 329). Sendo assim, os holofotes são direcionados às “melhores escolas” e às “mais competentes”, consideradas como “escolas de valor”. A premiação visa introduzir, nessas instituições, um modo de regulação que busca promover a naturalização de rituais e rotinas orientadas pelos critérios estabelecidos no Prêmio, através dos editais.

O Prêmio em estudo, além de estabelecer critérios relativos à elevação das taxas de rendimento e de desempenho das escolas estaduais, define normas e ações que devem ser cumpridas. Algumas delas sem relação com a própria organização e o funcionamento dessas instituições, como a exigência de que se inscrevam no “Prêmio Gestão Escolar”⁶⁵, realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSEd) com apoio de institutos e fundações privados – como as Fundações Itaú, Roberto Marinho, Santillana e o Instituto

⁶⁵ De acordo com Lira e Silva (2013), umas das estratégias adotadas pelo Governo Federal para a disseminação de uma “cultura do desempenho” na educação básica brasileira e na sociedade como um todo, consiste na premiação de “práticas exitosas” de escolas e docentes. De acordo com as autoras, “tais iniciativas de premiação dizem respeito à oferta de recompensas simbólicas, materiais e financeiras a pessoas, entidades e/ou professores de escolas públicas que desenvolveram práticas bem avaliadas pela instância organizadora do evento. Como exemplo destas iniciativas destacam-se o Prêmio Darcy Ribeiro de Educação e o Prêmio Professores do Brasil (p. 18).

Natura (CONSED, 2021). Esta exigência, certamente, busca dar visibilidade nacional às “experiências exitosas” das escolas paraibanas que, por ventura, venham a ser premiadas. Desse modo, teria a finalidade de reforçar a naturalização de processos de competição e de reconhecimento externo de práticas desenvolvidas na escola.

4.2 Prêmio Escola de Valor: dimensões e critérios avaliados na gestão escolar

Esta seção analisa as dimensões da gestão escolar e critérios avaliados pelo Prêmio Escola de Valor, buscando identificar suas ênfases e prioridades. Toma-se como referência para a presente análise o Edital nº 004, de 20 de fevereiro de 2018, por ser o documento que melhor sistematiza as informações e critérios estabelecidos no Prêmio, considerando o período de 2012 a 2018.

O Prêmio Escola de Valor considerou na avaliação no ano de 2018 quatro dimensões da gestão escolar: 1. Gestão pedagógica; 2. Gestão participativa; 3. Gestão de pessoas e liderança; 4. Gestão de infraestrutura – serviços e recursos. Para cada dimensão são estabelecidos critérios específicos, objetos da análise que segue.

4.2.1 Gestão pedagógica

Na dimensão da gestão pedagógica são exigidos cinco critérios: elaboração do projeto político-pedagógico, segundo as orientações da SEE/PB; o preenchimento dos dados da escola na Plataforma SABER; a elevação de indicadores educacionais; a realização de reuniões do conselho de classe e a participação no Projeto Tô Ligado na Leitura.

A elaboração do projeto político-pedagógico da escola deve salientar os princípios norteadores, o diagnóstico, os objetivos e metas da escola, o processo de sua execução e a participação da comunidade escolar em sua construção. Deve constar no PPP, de acordo com as normas do Edital do Escola de Valor, a “missão e clientela” e “objetivos e metas”, revelando a adoção de linguagem específica do modelo gerencial. Além disso, observa-se que o próprio projeto pedagógico da escola tem que ser adequado às regras do Prêmio e da SEE/PB na busca pelos resultados.

Ao analisar os PPPs das escolas estaduais paraibanas, o Tribunal de Contas do Estado da Paraíba (TC/PB)⁶⁶, no ano de 2013, afirmou que a exigência da SEE/PB de

⁶⁶ Relatório de Auditoria Operacional em Educação, com foco na rede estadual de Ensino Médio - Processo nº 07382/2013, disponível em: <https://tce.pb.gov.br/publicacoes/publicacoes-1/relatorio-final-de-auditoria->

apresentação de PPP atualizado conduziu a um processo de aceleração na elaboração desse projeto, o que demonstra que possivelmente tenham sido construídos sem diálogo com a comunidade escolar, como previsto na LDBEN (1996) e estabelecido pela própria SEE/PB. Entre os anos de 2011 e 2013, 199 escolas estaduais elaboraram seus PPPs para o cumprimento dos critérios do Prêmio (PARAÍBA, 2013c). Além do exposto, o TCE/PB, apontou que, “em sua grande maioria, os PPPs não apresentavam um escopo mínimo de informações e conteúdo suficiente para seu monitoramento e avaliação (metas para melhoria de indicadores educacionais)” (PARAÍBA, 2013c, p. 29), como exigido pelo Prêmio. Desse modo, o PPP não estaria cumprindo a sua função, de acordo com a política adotada no estado da Paraíba, de colaborar para o monitoramento e a elevação das metas previstas por escola. Nesta perspectiva, o PPP estaria se constituindo em uma exigência gerencial, pouco contribuindo para a discussão dos problemas enfrentados pelas escolas e para a busca e proposição de soluções e alternativas, como proposto por Veiga (1998).

De acordo com Veiga (1998), o PPP deve consistir na “própria organização do trabalho pedagógico da escola” (p. 16). Sua construção deve ter como ponto de partida a realidade e os desafios enfrentados pela própria instituição escolar, pautando-se nos princípios “de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério” (VEIGA, 1998, p. 16). Pelo exposto, as orientações dadas às escolas pela SEE/PB para a atualização anual dos seus PPPs negam a concepção de um projeto pedagógico vinculado a um projeto político democrático e participativo, restringindo-o à previsão das estratégias a serem adotadas para o alcance das metas definidas, como previsto no gerencialismo.

Ainda para Veiga (1998, p. 12), “A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade”. Nesta proposta, não cabe à Secretaria de Educação “definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola” (VEIGA, 1998, p. 12-13). Desse modo, as exigências determinadas pela SEE/PB, no âmbito do Escola de Valor, contrariam a compreensão de Veiga (1998), quando propõe o PPP como instrumento para o fortalecimento da autonomia e não de padronização.

O segundo critério na dimensão da gestão pedagógica consiste no preenchimento e atualização dos dados das escolas no Sistema SABER, conforme exposto no Capítulo 3, devendo ser atestado por meio de declaração de preenchimento emitida pela Gerência de

Tecnologia da Informação (GTECI). Soma-se a esse critério o recebimento comprovado da Bolsa Incentivo do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba (PMEG/PB) por, no mínimo, por 50% dos professores da escola.

O uso de sistemas online, como o SABER, permite uma discussão acerca da reconversão docente, em que os processos de gestão do conhecimento e do fazer docente, são viabilizados

por várias formas de controle, sustentadas por elementos técnicos (*softwares*, plataformas, testes, avaliação, monitoramento, análises) e simbólicos (discurso da qualidade e democratização da educação, regras a que os sujeitos e instituições educacionais devem se conformar de modo a receber apoio, legitimidade, recompensas, reconhecimento) (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 329).

Os processos apontados por Shiroma e Evangelista (2015) revelam como os “elementos técnicos” e as plataformas de monitoramento têm contribuído no processo de reconversão dos profissionais da educação da rede estadual da Paraíba através da implantação de mecanismos de monitoramento e de controle do trabalho de professores e gestores por meio da Plataforma SABER que, por sua vez, funciona por meio de um sistema de metas definidas que devem ser atingidas dentro de um prazo pré-determinado pelos seus usuários.

O terceiro critério requerido para a gestão pedagógica consiste na melhoria dos indicadores educacionais da escola, envolvendo os dados do Censo Escolar que comprovem o crescimento da matrícula e da taxa de aprovação, bem como a redução das de reprovação, evasão e abandono escolar (PARAÍBA, 2018). A melhoria de tais indicadores está diretamente associada ao resultado do Ideb e do IDEPB, uma vez que esses índices envolvem taxas relativas ao rendimento e o desempenho dos estudantes – a primeira, aferida pelo fluxo escolar, e a segunda, correspondente à média dos resultados nas provas do Saeb e do Avaliando o IDEPB – quanto às notas obtidas nas provas de Língua Portuguesa e Matemática.

Figueiredo *et al.* (2018), ao tratarem do Ideb, discutem que as escolas sofrem “cobranças de gestores políticos para a produção de resultados, como em uma corrida de cavalos, onde o mais importante é estar na frente” (FIGUEIREDO *et al.*, 2018, p. 558), o que as levam a desenvolver “táticas internas” para a elevação dos resultados educacionais, análise que pode ser também considerada para o IDEPB. Certamente, as escolas paraibanas não são imunes à realização de “táticas internas” para a melhoria de seus indicadores, para a conquista do Prêmio.

O quarto critério na dimensão da gestão pedagógica consiste na realização das reuniões do Conselho de Classe, comprovadas por meio de atas. O Conselho de Classe, na

visão da SEE/PB, é “um espaço democrático, de construção coletiva de metas e estratégias para que a escola possa cada vez melhor atender as demandas da comunidade escolar” (PARAÍBA, 2019, p. 38). Também, deveria se constituir como um espaço para a análise “do currículo, das metodologias adotadas e do sistema de avaliação interno da escola, contribuindo com o direcionamento dos planejamentos semanais por área do conhecimento em cada bimestre” (PARAÍBA, 2019, p. 38), além do acompanhamento dos resultados das avaliações externas.

Como se pode observar, dentre as funções estabelecidas pela SEE/PB para o Conselho de Classe está o acompanhamento e a avaliação dos resultados dos estudantes nas avaliações externas. Sendo assim, o conselho escolar deve, também, atuar no monitoramento e no controle dos resultados nas avaliações externas da escola, o que afeta, certamente, a busca pelo acompanhamento dos alunos de forma mais qualitativa.

O último critério de avaliação da gestão pedagógica consiste na participação da escola no Projeto Tô Ligado na Leitura. O Tô Ligado na Leitura é “um projeto descontinuado, que consiste em fortalecer as experiências e projetos de incentivo à leitura [...] visando ao desenvolvimento de competências leitoras dos alunos” (PARAÍBA, 2020). O Projeto, de acordo com Santos, C. (2019), visa desenvolver, dentre outros, as competências exigidas pelas avaliações externas, para a realização de testes de desempenho nos descritores avaliados, com o objetivo de elevação dos resultados do Ideb e do IDEPB. Pelo exposto, o Projeto Tô Ligado na Leitura vincula-se às iniciativas que têm por objetivo a elevação dos resultados dos estudantes nas avaliações externas em larga escala, daí sua importância no âmbito Prêmio Escola de Valor.

4.2.2 Gestão participativa

Os critérios que compõem a dimensão da gestão participativa consistem na apresentação do regimento interno da escola, na realização de reuniões do conselho escolar e com os pais, e no estabelecimento de parcerias da escola com segmentos da sociedade.

O primeiro critério consiste na exigência de que a escola tenha Regimento Interno⁶⁷ atualizado para o ano letivo do Edital em vigência. Nesse critério, a SEE/PB incluiu a necessidade de que toda a comunidade escolar conheça esse documento.

⁶⁷ De acordo com Augusto (2010, *on-line*), o Regimento Escolar “compreende o conjunto dos dispositivos que definem os ordenamentos básicos da estrutura e funcionamento da escola, consubstanciados na legislação vigente”. O Regimento deve ser de construído por toda a comunidade escolar, pois deve ser “a expressão da

De acordo com Augusto (2010, *on-line*, p. 1), o Regimento Escolar “compreende o conjunto dos dispositivos que definem os ordenamentos básicos da estrutura e funcionamento da escola, consubstanciados na legislação vigente”. O Regimento deve ser de construído por toda a comunidade escolar, pois deve ser “a expressão da política pedagógica, administrativa e disciplinar da escola, e regula, em seu âmbito, as relações do coletivo escolar”, representando, também, um instrumento que expressa certa autonomia da escola para a definição de suas diretrizes.

No estado da Paraíba, a Resolução nº 124, publicada em 30 de junho de 2000, aprovou o regimento interno das escolas estaduais oficiais e deu outras providências, definindo que, “Respeitada a autonomia da escola, esta pode: adotá-lo na sua íntegra; adaptá-lo à sua realidade ou elaborar seu próprio regimento” (PARAÍBA, 2000, Art. 1º).

Como o Regimento Interno deve ser uma expressão da política pedagógica e da autonomia da escola (AUGUSTO, 2010), entende-se que, no contexto do Prêmio, a exigência de atualização para o ano de inscrição da escola no Prêmio demonstra que a SEE/PB não tem respeitado a Resolução nº 124 do Conselho Estadual, que concede autonomia às instituições escolares na elaboração do seus próprios Regimentos.

O segundo critério requerido às escolas, na dimensão da gestão participativa, consiste na realização de reuniões do conselho escolar, que devem ser comprovadas com a apresentação de atas. Complementar às reuniões do conselho escolar, tem-se a realização de reuniões com os pais dos alunos como um terceiro critério para a gestão participativa.

Ao se problematizar essas reuniões, torna-se necessário discutir também o princípio de participação na escola. De acordo com Paro (2000), a participação no âmbito escolar envolve os processos de tomada de decisão e de execução e a partilha do poder na escola. Para ele, é preciso ter cuidado para que “não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo de participação nas decisões quer como maneira de escamotear a ausência desta última” (PARO, 2000, p. 16). Tendo como referência as reflexões de Paro (2000), é fundamental compreender como vêm ocorrendo os processos de participação dos diferentes segmentos nas escolas estaduais paraibanas, considerando-se a adoção do modelo gerencial, que se opõe ao modelo de democrático-participativo.

política pedagógica, administrativa e disciplinar da escola, e regula, em seu âmbito, as relações do coletivo escolar”, representando, também, um instrumento que expressa certa autonomia da escola para a definição de suas diretrizes. No estado da Paraíba, a Resolução nº 124, publicada em 30 de junho de 2000, aprovou o regimento interno das escolas estaduais oficiais, e deu outras providências, definindo que, “respeitada a autonomia da escola, esta pode: adotá-lo na sua íntegra; adaptá-lo à sua realidade ou elaborar seu próprio regimento” (PARAÍBA, 2000, Art. 1º).

Um quarto critério determinado para a gestão participativa é o estabelecimento de parcerias entre as escolas e as instituições e/ou segmentos da sociedade, comprovadas através de um relatório contendo “fotografias, folders, audiovisual, publicações em jornais, revistas, *internet*, catálogos” (PARAÍBA, 2013). Essas parcerias devem voltar-se ao desenvolvimento de projetos que garantam “melhorias para a escola e alcance dos objetivos propostos pelo Projeto de Intervenção Pedagógica” (PARAÍBA, 2018).

Nesse sentido, as parcerias revelam-se no âmbito de uma proposta de gestão compartilhada. De acordo com Souza (2001), nesse modelo de gestão, os sujeitos objetivam participar de um poder já instituído, não o assumindo, ou seja, tornam-se aliados do Estado no processo de fiscalização de políticas, apesar de não assumir controle sobre ele, entretanto, a gestão compartilhada propõe a participação da sociedade de forma colaborativa, voluntária e fiscalizadora. A gestão compartilhada está diretamente alinhada ao modelo gerencial e à política da Terceira Via, visando eficiência dos processos com resultados exitosos baseados na noção de qualidade total. Por um lado, esse modelo propõe o protagonismo dos sujeitos da comunidade escolar como forma de garantir a melhoria educacional e, por outro, responsabiliza os gestores escolares pelas ações desenvolvidas no contexto escolar (SOUZA, S., 2001).

Presume-se que o critério do Prêmio Escola de Valor para o estabelecimento de parcerias entre a escola e outros setores da sociedade consiste numa proposta de fortalecimento de uma “gestão compartilhada” (SOUZA, S., 2001). Tal mecanismo pressupõe a naturalização da não garantia pelo poder público das condições adequadas para o funcionamento das escolas estaduais, ou seja, o Estado deixa de ser o provedor e o executor exclusivo das políticas, pressionando as escolas pela busca de recursos e apoio financeiro na esfera privada, inclusive nas famílias dos alunos, para assegurar o funcionamento das escolas, a fim de suprir a insuficiência dos recursos públicos necessários para o funcionamento adequado destas.

4.2.3 Gestão de pessoas e lideranças

Na dimensão da gestão de pessoas e lideranças, foram estabelecidos dois critérios: a participação dos profissionais em cursos de formação continuada e a regularidade da frequência dos alunos requerida pelo Programa Bolsa Família. Nesta dimensão, um primeiro aspecto a ser problematizado é a utilização do termo “lideranças”. De acordo com Shiroma

(2018), a “perspectiva gerencialista visa desenhar um líder que saiba como fazer as coisas mais do que pensar de forma mais ampla nas razões pelas quais aquela execução está sendo requisitada” (SHIROMA, 2018, p. 94). Para isso, o Estado aposta em programas de formação inicial, continuada, que certifiquem e atualizem os sujeitos e os transformem em “líderes”, de acordo com as necessidades de apresentar sempre bons resultados, orientados pela dinâmica do gerencialismo e do produtivismo em educação.

Com relação ao primeiro critério, exige-se a participação de, no mínimo, 50% dos profissionais da escola em cursos de formação continuada⁶⁸ ofertados pelo Estado e/ou por IES, correspondendo a 40 horas mínimas de participação (PARAÍBA, 2018). A SEE/PB oferta anualmente uma gama de cursos de formação continuada⁶⁹ aos profissionais da educação. Dentre os cursos ofertados entre 2012 e 2018, destacam-se os que têm relação direta com o Prêmio Escola de Valor e a gestão escolar. Considerando essas duas categorias, foram localizados um total de 29 ações, correspondendo a 5,7% das 507 oferecidas para o período em análise, representando 8% do total das 108.425 vagas oferecidas no período. Os cursos que têm relação direta com o IDEPB, estão dispostos no Quadro 2.

Quadro 2. Cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba relacionados ao Avaliando IDEPB

Iniciativa	Público-alvo	Financiamento	Nº de profissionais atendidos
1. Oficina de apropriação dos resultados – Avaliando IDEPB	Professores	Secretaria da Educação	400
2. Capacitação dos coordenadores estaduais e regionais do Avaliando IDEPB 2014	Coordenadores estaduais e regionais	Secretaria da Educação	27
3. Reunião pedagógica para divulgação e análise das publicações e revistas pedagógicas do Avaliando IDEPB 2013	Coordenadores e técnicos pedagógicos das GREs	Secretaria da Educação	100
4. Seminário/solenidade de premiação dos resultados do avaliando IDEPB 2014	Professores, técnicos e gestores escolares	Secretaria da Educação	250

⁶⁸ Entre 2012 e 2018 foram ofertadas pela SEE/PB cerca de 108.425 vagas em cursos de formação continuada. Os anos de 2014, 2015 e 2018 tiveram destaque quanto ao número de oferta com, respectivamente, 17,9%, 16,4% e 20,9% das vagas. As vagas foram distribuídas em um total de 507 ações, durante o período examinado. Os cursos foram oferecidos aos gestores, professores, servidores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria estadual, envolvendo, segundo a própria SEE/PB, as modalidades de capacitação, aperfeiçoamento e especialização destes profissionais (PARAÍBA, 2020).

5. Curso <i>on-line</i> para apropriação e análise dos resultados do Avaliando IDEPB	Professores, gestores e técnicos das GREs	Não especificado	756
6. Oficina de divulgação e análise dos resultados do IDEPB 2014	Professores, gestores e técnicos das GREs	Não especificado	100
7. Capacitação dos coordenadores estaduais, regionais e apoios do Avaliando IDEPB	Coordenadores estaduais e coordenadores regionais	Não especificado	27
8. Construção do Projeto de Intervenção Pedagógica – Plano de Metas Avaliando IDEPB	Gestores e técnicos	Secretaria da Educação	542

Fonte: Paraíba (2020).

A análise do Quadro 2 revela que as oito ações que envolvem o Avaliando IDEPB, correspondem a 27,5% do total das 29 localizadas. Nesse sentido, é possível perceber a relação entre esses cursos e o objetivo da SEE/PB em criar mecanismos formativos que melhorem os resultados do Avaliando IDEPB, enquanto ferramenta importante à melhoria dos indicadores educacionais. Os cursos envolvem capacitação dos profissionais da rede, divulgação de material e oficinas de construção do PIP e apropriação de resultados.

Além dos cursos de formação continuada apresentados no Quadro 2, relacionados ao Avaliando IDEPB, foram localizados outros referentes à gestão escolar, envolvendo, também, em alguns casos, além dos gestores escolares, os docentes e o apoio técnico escolar. Os cursos estão dispostos no Quadro 3.

O objetivo dos cursos, segundo a SEE/PB, é garantir a valorização dos profissionais da educação, no intuito de obedecer ao que está estabelecido no Art. 67 da LDB (1996) a respeito do aperfeiçoamento profissional continuado, na Meta 16 do Plano Nacional de Educação e na Meta 24 do Plano Estadual de Educação, que tratam da garantia da formação continuada a todos os profissionais da educação básica. No entanto, compreende-se que os cursos oferecidos pela SEE/PB, além de buscarem efetivar as metas estipuladas na LDB (1996) e nos Planos, visam preparar os diversos sujeitos da educação pública da rede estadual para os processos de prestação de contas que envolvem, inclusive, critérios relacionados ao Prêmio Escola de Valor.

Quadro 3. Cursos de formação continuada ofertados pela SEE/PB referentes à gestão escolar

Iniciativa	Público-alvo	Financiamento	Nº de profissionais atendidos
1. Curso Progestão <i>on-line</i>	Professores, servidores e gestores	Secretaria de Estado da Educação	Não especificado
2. Encontro regionais	Gestores escolares e coordenadores regionais	Secretaria de Estado da Educação	1.161
3. Curso para construção coletiva do PPP	Professores	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	500
4. Capacitação sobre processo licitatório dos produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar	Gestores escolares	Secretaria de Estado da Educação	Não especificado
5. Seminário estadual de gestão escolar	Gestores e presidentes de conselhos escolares	Secretaria de Estado da Educação	1.850
6. Seminário de orientação ao acompanhamento à gestão escolar	Chefes dos Núcleos de acompanhamento à gestão escolar, inspetores escolares e técnicos administrativos	Secretaria de Estado da Educação	80
7. Oficina de elaboração de projetos	Professores	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	307
8. Capacitação para a Prova Brasil e Saeb	Técnicos e professores da SEE/PB e GREs	Não especificado	145
9. Curso “Os caminhos da gestão”	Gestores escolares	Secretaria de Estado da Educação	500
10. Formação continuada em gestão educacional	Gestores escolares	Secretaria de Estado da Educação	1.581
11. Formação para a elaboração da proposta pedagógica da escola	Gestores escolares, docentes e apoio técnico	Secretaria de Estado da Educação	48
12. Formação em gestão administrativa e formação sobre chamada pública, licitação e	Gestores escolares, docentes e apoio	Secretaria de Estado da Educação	362

prestação de contas.	técnico		
----------------------	---------	--	--

Fonte: Paraíba (2020).

Os cursos de formação continuada oferecidos pela SEE/PB, no geral, integram o processo de reconversão docente, que visa à conformação destes profissionais à reforma educacional em curso. No caso do Escola de Valor, a criação da figura do gestor-profissional, também como parte da necessidade de adaptação a um novo modelo de gestão, o gerencial.

No tocante à realidade da formação dos profissionais da educação, Shiroma e Evangelista (2015, p. 325), consideram que “os cursos de formação de professores [...] estão ficando mais ágeis, flexíveis, enxutos, perdendo conteúdo e identidade”, no intuito de formar, em massa, professores e gestores para uma gestão de resultados, com base nos princípios da meritocracia e da competitividade. Os cursos analisados parecem adotar esta lógica.

O segundo critério da dimensão da gestão de pessoas e lideranças é o acompanhamento da frequência dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família⁷⁰. O critério demanda a comprovação por meio de uma declaração que deve ser emitida pelo operador master⁷¹ do município em que a escola está inserida.

A definição do acompanhamento da frequência das crianças cujas famílias recebem o Bolsa Família, como um dos critérios para o recebimento do Prêmio Escola de Valor, vincula-se às estratégias para a redução da evasão e do abandono destes estudantes, que, também, afeta negativamente os resultados do Ideb e do IDEPB. Sendo assim, a gestão das condicionalidades do Programa, talvez, fique restrita apenas ao controle da frequência, sem melhorias que potencializem, de fato, o direito das crianças e adolescentes à educação, deixando de lado o questionamento da relação do direito ao benefício e as contrapartidas e exigências para o seu recebimento, e suas possíveis consequências em caso de descumprimento (FREITAS, S., 2016).

⁷⁰ O Programa Bolsa Família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), criado em 2004, a partir de três eixos principais: complemento de renda; acesso a direitos; e articulação com outras ações, a fim de estimular o desenvolvimento social das famílias. O programa tem o objetivo de atender famílias em situação de extrema pobreza, que recebem renda *per capita* de até R\$ 89,00 mensais, e famílias em situação de pobreza, com renda entre R\$ 89,01 e R\$ 178 mensais, desde que tenham crianças e/ou adolescentes de 0 a 17 anos de idade (BRASIL, 2019). A educação é uma das condicionalidades para o recebimento do benefício. Freitas, Suellem (2016) afirma que é de responsabilidade do MEC o acompanhamento da frequência escolar dos alunos bolsistas do Programa, através do Sistema de Informação do Acompanhamento da Frequência Escolar do PBF (Sistema Presença), alimentado pelas Secretarias Municipais de Educação. Nas escolas são distribuídos formulários de frequência a serem preenchidos e devolvidos aos coordenadores municipais.

⁷¹ O operador master é o “responsável por cadastrar e atribuir perfil de acesso aos demais usuários do sistema, além de realizar consultas às famílias/pessoas inscritas no Cadastro Único” (BRASIL, 2016, p. 3).

4.2.4 Gestão de infraestrutura - serviços e recursos

Na dimensão da gestão de infraestrutura - serviços e recursos, os critérios exigidos são três: a manutenção de bens e espaços físicos das escolas, o cumprimento de regras de prestação de contas dessas unidades e o reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação dos cursos ofertados nas escolas.

Com relação ao critério de manutenção dos bens e espaços físicos da escola, é avaliada a utilização adequada de instalações e equipamentos, a preservação do patrimônio escolar e a limpeza do prédio. As ações devem ser comprovadas por meio de relatório, contendo fotografias. Esse é mais um critério somado aos demais, inserido no âmbito da prestação de contas da escola feita à SEE/PB.

No que se refere às condições de funcionamento das escolas da rede estadual de ensino paraibana, foi apresentado, no primeiro capítulo deste trabalho, um alto percentual de escolas sem acesso às condições mínimas de funcionamento, como o acesso a água tratada, coleta de lixo e esgotamento sanitário. Além disso, com relação às instalações tipicamente escolares, como a existência de biblioteca, quadra de esportes e laboratório de Ciências, ainda há escolas sem essas instalações na rede estadual de ensino. Desse modo, o critério da manutenção de bens e espaços físicos das escolas, constante no Prêmio, em instituições que não disponham de condições adequadas e recursos suficientes para o seu funcionamento pode ser compreendido como mecanismo de desresponsabilização do poder público ou, pelo menos, de transferência de responsabilidades para o gestor escolar e toda a escola, conforme propõe o modelo de gestão compartilhada. Cabe, portanto, a SEE/PB a garantia de recursos financeiros para a manutenção dos prédios escolares e para a aquisição dos equipamentos que devem ser utilizados e conservados com zelo e responsabilidade pelas escolas.

Outro critério é o cumprimento de regras de prestação de contas de Programas do governo federal, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁷² e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁷³, que inclui a prestação de contas da aquisição de produtos da agricultura familiar⁷⁴, e do Programa Mais Educação.

O terceiro e último critério da gestão de infraestrutura consiste na renovação do reconhecimento dos cursos ofertados pelas unidades escolares, por meio de certidão emitida junto ao Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB). Esse critério baseia-se na normativa da Resolução nº 340/2001, que fixa normas para autorização de funcionamento e de reconhecimento dos cursos oferecidos pelas escolas do sistema estadual de ensino, e dá outras providências.

Através dos critérios supracitados, observa-se um processo de prestação de contas feito pelas escolas a SEE/PB, envolvendo programas federais como o PDDE e o PNAE, bem como a manutenção das escolas e a certificação de seu funcionamento. Nesse sentido, o Prêmio Escola de Valor consiste em uma estratégia a mais, para exigir que as escolas cumpram com suas obrigações em relação aos órgãos superiores de educação, como o MEC e o CEE/PB.

⁷² De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995, com a finalidade de prestar assistência financeira às escolas, de caráter suplementar. O programa visa a contribuir para a melhoria e a manutenção da estrutura física e pedagógica das escolas. Consiste no repasse financeiro em duas parcelas anuais, a primeira até o mês de abril de cada ano, e a segunda até o mês de setembro. Os recursos financeiros são transferidos por escolas (renda fixa) e por alunos matriculados na escola (*per capita*). As ações do programa estão integradas em três contas: Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação (PDDE integral), o PDDE estrutura, direcionado aos programas Escola Acessível, Água na Escola, Escola do Campo e Escolas Sustentáveis e o PDDE qualidade, orientado para o Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Mais Cultura na Escola e Mais Alfabetização. O PDDE é destinado às escolas públicas da Educação Básica estaduais, municipais e do Distrito Federal; às escolas privadas de Educação Especial sem fins lucrativos que sejam registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e aos polos da Universidade Aberta do Brasil que promovam cursos de formação continuada para os profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2020a).

⁷³ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), programa suplementar do governo federal, destina-se a todos os alunos da Educação Básica de estados, municípios e escolas federais e tem como objetivo oferecer alimentação e educação alimentar e nutricional para as escolas. O PNAE é efetuado em 10 (dez) parcelas mensais (entre fevereiro e novembro), a fim de cumprir com 200 dias letivos. Os valores repassados se diferenciam por modalidade de ensino, distribuídos da seguinte forma: Creches: R\$ 1,07; Pré-escola: R\$ 0,53; Escolas indígenas e quilombolas: R\$ 0,64; Ensino fundamental e médio: R\$ 0,36; Educação de jovens e adultos: R\$ 0,32; Ensino integral: R\$ 1,07; Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: R\$ 2,00; Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno: R\$ 0,53 (BRASIL, 2020b). A Resolução nº 06/2020 define que “O PNAE atende aos alunos inscritos no Programa Novo Mais Educação em consonância com os critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC, consoante o § 4º do Art. 5º da Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2020c, art. 6º).

⁷⁴ A Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013 dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. O Art. 24 da Resolução nº 26/2013 estabelece que do total de recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo, 30% devem ser utilizados para a aquisição de produtos da Agricultura Familiar, priorizando assentamentos da reforma agrária, comunidades tradicionais indígenas e quilombolas.

Schneider e Nardi (2019) entendem que a prestação de contas envolve dois processos, o de informar e o de justificar. No caso do PDDE e do PNAE, há o processo de informar, o que faz com que a prestação de contas, por sua vez, passe a se associar à responsabilização punitiva dos profissionais da escola, em caso de não apresentação da prestação de contas ou de sua inadequação. Nos Programas citados já estão previstas penalidades para os gestores escolares que não realizarem a comprovação e a adequação dos gastos: a suspensão dos repasses de recursos às escolas; abertura de processos administrativos e judiciais; inabilitação para o exercício de cargos públicos; e penhora de bens dos gestores (BRASIL, 2020d). Além disso, dessas punições, a SEE/PB estabeleceu mais uma sanção, o não recebimento do Prêmio Escola de Valor, no caso da ausência de prestação de contas de um dos Programas supracitados. Nesse cenário, observa-se o fortalecimento dos mecanismos que cobram a execução da prestação de contas ao MEC e ao governo do estado.

4.3 Articulação do Prêmio Escola de Valor aos mecanismos de *accountability* educacional

Nesta seção, o Prêmio Escola de Valor é analisado, buscando-se evidenciar sua(s) configuração(ões) como parte da política de *accountability* educacional adotada na rede estadual de ensino da Paraíba. O conceito de *accountability*, em que se baseia este trabalho, é constituído por três pilares complementares: prestação de contas, responsabilização e avaliação (AFONSO, 2009; 2010).

Sobre o **pilar da avaliação externa**, Schneider e Nardi (2019) apontam que, com a criação do Ideb, em 2007, o país passou a constituir um sistema de *accountability* baseado nos resultados desse índice, no desempenho de alunos e escolas e na criação de incentivos financeiros em escala subnacional associados ao Ideb. No caso da Paraíba, é explícita a influência tanto do Saeb quanto do Ideb na estruturação de uma dinâmica local de gestão por resultados, a começar pelas próprias nomenclaturas do IDEPB e do Avaliando IDEPB, similares aos instrumentos nacionais. Essa compreensão reforça o que foi discutido acerca do Estado-avaliador e educador que, por meio de suas dimensões pedagógicas e educativas (FREITAS, 2007), se utiliza de componentes metodológicos e formativos em favor do convencimento de que os procedimentos de avaliação são instrumentos eficientes da gestão educacional, que contribuiriam para a consolidação de uma educação de qualidade referenciada em indicadores.

Oliveira, M. (2019, p. 200) ao buscar compreender os discursos em circulação sobre as políticas de avaliação externa e de *accountability* na educação básica nos estados do

Nordeste, aponta que todos eles “assumem o discurso da avaliação como diagnóstico e monitoramento do desempenho dos alunos e das escolas”, através da implantação de seus próprios sistemas de avaliação e da criação de indicadores educacionais locais, como forma de articular a avaliação externa em larga escala aos indicadores estaduais, como foi o caso da Paraíba com o IDEPB e o Sistema Avaliando IDEPB, ambos criados em 2012.

O Avaliando IDEPB e o IDEPB, considerando a dinâmica da *accountability* educacional, inserem-se na dimensão da avaliação, enquanto instrumento de recolha e tratamento de informações que visam produzir dados e juízos de valor sobre a realidade das escolas estaduais paraibanas. Diante disso, depreende-se que tais instrumentos de avaliação foram estruturados com os objetivos de realizar o monitoramento dos resultados dos alunos nos testes em avaliação em larga escala e assegurar um maior controle ou regulação do trabalho realizado nas escolas pelos professores e gestores por meio da implantação de uma gestão baseada em resultados, associada à implantação de mecanismos de “pagamento por mérito” – os Prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação, que incorporam os resultados do IDEPB nos seus critérios de concessão.

O **pilar da prestação de contas**, de acordo com Afonso (2018), pode vir a assumir uma função punitiva e, diante disso, os gestores se confrontam com “dilemas e tensões decorrentes das diversas pressões e expectativas, internas e externas, advindas de uma pluralidade de atores (individuais e coletivos)” (AFONSO, 2018, p. 340) e por um processo contínuo de monitoramento, da publicização dos resultados e de prestação de contas que os responsabiliza.

No estado da Paraíba, o Prêmio Escola de Valor estabelece metas a serem cumpridas para a elevação dos indicadores nacional e estadual, mas, também, critérios relativos a “dimensões da gestão escolar” estipulados anualmente. Com o objetivo de dar maior publicidade aos resultados e, ao mesmo tempo, fazer com que as escolas realizem o retorno para a “comunidade que serve” acerca da “qualidade” de sua atuação, a Lei nº 10.182/2013 estabeleceu que as instituições escolares devem afixar placa em lugar visível com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), dando publicidade e visibilidade aos resultados.

As investigações apontaram, ainda, a instituição do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba (PMEGA/PB), que criou um sistema de monitoramento do trabalho de profissionais e escolas da rede estadual, o SABER, em 2016, aprimorado no ano de 2017. Com a criação desse Programa, o modelo da gestão por resultados foi fortalecido na rede estadual de ensino, com o estabelecimento de metas em

função do IDEPB e de um processo de monitoramento, inclusive, com a ampliação dos critérios para a concessão das premiações estaduais e o aprimoramento dos indicadores de eficiência (OLIVEIRA, M., 2019).

O preenchimento do SABER, que consiste em um dos critérios pontuados no Prêmio Escola de Valor, funciona, portanto, como um instrumento de prestação de contas no sentido de informar à SEE/PB sobre os processos de ensino-aprendizagem nas escolas da rede estadual, o acompanhamento da assiduidade de alunos e professores (através do indicador de frequência) bem como sobre o registro dos conteúdos das aulas ministradas e das notas obtidas pelos estudantes dentre outros.

Além do exposto, o Prêmio funciona como um mecanismo que reforça a realização da prestação de contas, pelo gestor da escola, dos recursos recebidos pelo Governo Federal que, por sua vez, também, tem estabelecidos mecanismos de cobrança.

Pelo exposto, segundo Afonso (2010), hoje, mais do que nunca, os professores, e as escolas como um todo, têm que desenvolver sua atividade profissional em meio a demandas e pressões fortemente contraditórias, ou seja, “tendo que prestar contas, simultaneamente, a várias instâncias hierárquicas (dos ministérios aos diretores de escola), aos pares e supervisores, aos estudantes e em muitos casos, bem como aos pais, comunidade educativa e sociedade em geral” (p. 155). Com a adoção desta dinâmica, segundo Afonso (2018), tanto os gestores quanto os professores são, de fato, condicionados ou pressionados, a prestarem contas (AFONSO, 2018). Tal situação, foi identificada na rede de ensino analisada.

Conforme exposto, os mecanismos implantados na educação estadual paraibana, como apontam Evangelista e Shiroma (2008), introduzem os profissionais da educação em um movimento constante de reconversão, no intuito de aprofundar o gerencialismo e o controle do trabalho na/da escola.

O **pilar da responsabilização** está presente nos estados nordestinos, segundo Oliveira, Maria (2019), por meio justamente dos incentivos financeiros, pagamento por desempenho, bônus, prêmios, adicionais salariais, que são concedidos às escolas, aos gestores, aos professores, demais funcionários e, em alguns casos, aos alunos. Além dos incentivos financeiros, são concedidos os incentivos simbólicos, como é o caso de placas ilustrativas representando o mérito dos contemplados em cumprir e as metas pactuadas com as Secretarias Estaduais e a entrega de medalhas. Outros prêmios simbólicos incluem a promoção de eventos grandiosos com fins de divulgação dos resultados do Ideb e dos indicadores estaduais, bem como a realização de homenagens públicas prestadas às escolas que obtiverem o melhor desempenho.

Na Paraíba, segundo Oliveira, Maria (2019, p. 231), nas iniciativas paraibanas de bonificação, “existe uma interconexão entre a prestação de contas pelos resultados alcançados na avaliação e uma recompensa financeira para o professor ou para a escola como elemento de responsabilização em realizar a atividade prometida e alcançar os resultados esperados”.

Santos, L. (2019), ao estudar as políticas de responsabilização educacional implantadas nas redes estaduais de ensino pernambucana e paraibana, aponta similaridades e diferenças entre o Termo de Compromisso e Responsabilidade, em Pernambuco⁷⁵, e o Prêmio Escola de Valor, na Paraíba. As aproximações consistem na responsabilização dos gestores escolares pelo alcance da premiação; na definição dos índices de desempenho e rendimento dos estudantes, o IDEPB e o Idepe, como indicadores centrais no processo de *accountability* nesses estados; na prática do ranqueamento das escolas pelos resultados obtidos; na exigência, como critério da concessão da bonificação, que os profissionais da escola realizem cursos de formação continuada; e na associação do ideal de qualidade educacional ao de premiação/bonificação (SANTOS, L., 2019).

As diferenças referem-se à participação das escolas na política de bonificação que, em Pernambuco, é obrigatória para todas as escolas estaduais, por meio da assinatura do TCR. Na Paraíba, a participação é facultativa, uma vez que as escolas optam (ou não) pela inscrição no Prêmio. Além do exposto, na Paraíba, há uma premiação específica para os professores, o Prêmio Mestre da Educação, enquanto em Pernambuco, a política de premiação por desempenho, o Bônus de Desempenho Educacional (BDE)⁷⁶ é destinado conjuntamente aos gestores, professores e demais profissionais da educação, por meio do cumprimento das metas do TCR. Segundo Santos, L. (2019), os mecanismos de controle do trabalho escolar em Pernambuco, por meio do TCR e do pagamento do BDE, são mais rígidos que no Prêmio Escola de Valor, concedido na Paraíba, uma vez que no primeiro, há um teor de obrigatoriedade, ou seja, todas as escolas devem cumprir as metas previstas no TCR.

⁷⁵ Na rede estadual de ensino do estado de Pernambuco, a proposta de contrato é utilizada desde 2008, com a criação do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR), que consiste em um pacto celebrado entre as escolas estaduais, a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e a Secretaria de Educação (OLIVEIRA, Josilene, 2020). De acordo com Oliveira, Josilene (2020), o TCR é um “um documento de responsabilização educacional que contém os índices de desempenho das escolas, as metas a serem cumpridas e as atribuições dos gestores para a melhoria dos resultados” (OLIVEIRA, Josilene, 2020, p. 124), tendo como referência o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) e do Ideb.

⁷⁶ O Bônus de Desempenho Educacional (BDE), segundo Oliveira, Josilene (2020, p. 118), “é instrumento de incentivo criado em 2008, pela Lei de nº 13.486/2008, para premiar os profissionais das escolas que cumprissem parcial ou integralmente as metas do Idepe. A partir de 2009, a concessão do BDE passou a incluir, também, os profissionais das GRES”. As metas são pactuadas entre a Secretaria de Educação do Estado e as escolas por meio de um Termo de Compromisso e Responsabilidade. Desse modo, “os profissionais das escolas que alcançam a partir de 50% da meta estabelecida são contemplados com o Bônus de Desempenho Educacional”.

Apesar de na Paraíba, a política de pagamento por desempenho desenvolvida por meio dos Prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação, não ser necessária a assinatura de um Termo de Compromisso como no estado de Pernambuco, observa-se que para que as escolas e os docentes concorram à premiação, e sejam contempladas com um ou ambos os Prêmios, é preciso que haja a elaboração, de um Projeto de Intervenção (PIP) por ambos, que esteja alinhado às necessidades estabelecidas pela SEE/PB. Nesse sentido, a escola e o docente assumem, por intermédio do PIP, o compromisso de cumprir com as metas nele estabelecidas, e assim, estarem aptos a receber a premiação, o que, nesse sentido, aproxima ainda mais a realidade paraibana a da rede estadual pernambucana.

Considerando ainda a análise de Santos, L. (2019), cabe enfatizar que apesar de similaridades e diferenças, ambas as políticas, em Pernambuco e na Paraíba, estão alicerçadas em uma agenda neoliberal que busca um projeto de formação que prioriza uma gestão por resultados. Nesse sentido, a política de pagamento por desempenho se constitui como um dispositivo de regulação educacional, que apesar de apresentar diferenças, a depender de onde e como é implantada, evidencia a mesma direção: a de repassar às escolas e seus profissionais a responsabilidade pelos seus resultados e a de premiar pelo cumprimento dos critérios e índices estabelecidos.

O Prêmio Escola de Valor, enquanto incentivo financeiro pago para todos os profissionais lotados na escola, revela o pilar da responsabilização na rede estadual. Além do bônus financeiro, na rede estadual de ensino paraibana, há a concessão de prêmios simbólicos, como a entrega de troféus às escolas contempladas com no Escola de Valor, a promoção de eventos de divulgação do IDEPB e a realização de homenagens aos contemplados com o Prêmio.

A responsabilização no Prêmio em estudo ocorre mediante a concessão da bonificação anual para os que conseguirem alcançar a nota mínima estabelecida e como mecanismo de punição para os que não conseguem, visto que não receberão o adicional salarial. Neste processo, não se pode esquecer as escolas que sequer se inscreveram no Prêmio, mas, que, também, são excluídas da premiação. Nesse sentido, se observa um movimento contraditório, a responsabilização pelo não alcance das metas e critérios recai diretamente sobre as escolas e seus sujeitos, configurando uma estratégia de pressão para que os objetivos sejam alcançados e os critérios cumpridos. Neste mesmo processo, ocorre a desresponsabilização da SEE/PB pelos resultados educacionais das escolas estaduais.

A concessão do Prêmio Escola de Valor pressupõe que o processo de premiação envolva a soma dos esforços de cada um dos profissionais da escola em torno de critérios

estabelecidos e traduzidos em dados numéricos que expressariam a melhoria de índices e indicadores de rendimento e de desempenho. De acordo Schneider (2017, p. 181), “o pertencimento a uma comunidade escolar gera sempre alguma forma de responsabilização, principalmente se atrelada a incentivos monetários”.

De acordo com Freitas, Luiz (2018), as recompensas e sanções nas políticas de bonificação representam o caráter meritocrático do sistema de responsabilização. Desse modo, o Prêmio Escola de Valor é movido pelo caráter meritocrático de um sistema de responsabilização e de divulgação pública de resultados atrelado às recompensas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar o Prêmio Escola de Valor no tocante aos objetivos, à organização, critérios de concessão e às vinculações aos mecanismos de *accountability* educacional instituídos no estado da Paraíba no período de 2012 a 2018. Buscou situar o tema estudado em uma totalidade histórica, como parte da sociedade capitalista em seu estágio neoliberal, das reformas no papel do Estado, com desdobramentos para as políticas educacionais e para as escolas.

Considerando os objetivos do Prêmio Escola de Valor, entende-se que eles focalizam, sobremaneira, mecanismos de *accountability* – avaliação externa, prestação de contas e responsabilização – atrelados ao desenvolvimento, pelos profissionais que atuam nas escolas estaduais da Paraíba, de competências gerenciais nas “diversas dimensões” da gestão escolar avaliadas, de “iniciativas inovadoras” desenvolvidas nas escolas por meio de projetos de intervenção e de “parcerias” com a sociedade. Observa-se que o princípio da valorização dos profissionais da educação, anunciado na Lei que instituiu o Prêmio e nos editais que o regulamenta, é associado ao cumprimento de regras e metas e à melhoria de resultados e desempenhos, estando fundamentado na lógica da meritocracia, e não em condições objetivas e subjetivas que envolvem, de fato, a valorização do magistério.

A adoção do princípio meritocrático atrelado à gestão escolar gera, dentre outras consequências, o distanciamento da perspectiva democrática, o incentivo à competição, ao individualismo e ao ranqueamento, bem como à centralização das decisões na figura do gestor escolar, à responsabilização em cadeia (sistema-gestor-professor-aluno) e à responsabilização sobre o gestor quanto aos resultados. Alguns destes elementos podem ser observados no Prêmio Escola de Valor, em que, não existindo um projeto político de valorização da carreira dos profissionais da educação – com a ampliação dos salários e dos gastos com educação, sob um argumento de que o governo do estado não dispôs de recursos suficientes – ocorre o estabelecimento de iniciativas de premiação por meio da concessão de incentivo financeiro às escolas que se destacarem.

A política de pagamento por desempenho na rede estadual de ensino da Paraíba, considerando as discussões suscitadas, é composta pelos Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor. Considerando a classificação feita por Cassettari (2010), o Prêmio Mestres da Educação situa-se no modelo de “pagamento por mérito individual”, que tem por objetivo premiar com um bônus em dinheiro os professores que se destaquem em competências

individuais, visando à melhoria do desempenho e ao maior comprometimento do corpo docente das escolas com as metas estabelecidas. O Prêmio Escola de Valor, por sua vez, está inserido no modelo de “pagamento com base nos resultados das escolas”, ou seja, o conjunto de profissionais da escola é contemplado com a premiação. Este modelo tem por objetivo a melhoria dos resultados das escolas nos testes padronizados e parte do princípio de que o pagamento por desempenho associado ao trabalho coletivo, ou seja, com objetivos comuns, torna as escolas mais produtivas. Sendo assim, o estado da Paraíba somente não adotou, ainda, o “pagamento baseado nos conhecimentos e habilidades dos professores”, o qual tem como objetivo vincular o salário dos professores a competências que são consideradas necessárias ao bom desenvolvimento da profissão docente.

Levando em consideração o processo de premiação, a política de bonificação paraibana, ao desconsiderar as diferentes realidades das escolas que concorrem ao Prêmio, estaria premiando não as “melhores” instituições, mas aquelas que melhor responderam às demandas e critérios estabelecidos pela SEE/PB, por meio do Escola de Valor, revelando, assim, o caráter meritocrático forjado no Prêmio.

Nesse sentido, entendemos que as políticas de pagamento por desempenho, como o Escola de Valor na Paraíba, funcionam como dispositivo de regulação capaz de alinhar os instrumentos, tendo em vista o controle de resultados preestabelecidos. O Prêmio, como dispositivo de regulação, justifica o espraiamento do modelo gerencial de gestão no campo educacional paraibano em que os processos estão sendo alinhados para um retorno rápido em torno dos resultados. Desse modo, esta política está alinhada ao neotecnicismo, em que o controle está nos resultados, buscando-se garantir eficiência e mais produtividade das escolas.

Dada a necessidade de controlar os resultados da escola, o gestor escolar se coloca em uma posição de “excessivo zelo pelo burocrático” (PARO, 1995). No caso do Prêmio Escola de Valor, esse zelo pelo burocrático é evidenciado na alimentação constante do Sistema Saber, na elaboração de projetos de intervenção que visam à elevação dos indicadores da escola e de relatórios das atividades realizadas e no preenchimento de formulários de prestação de contas de programas federais e estaduais. Nesse sentido, o gestor pode vir a assumir a condição de “mero preposto do Estado”, desfazendo-se em parte de sua autonomia, o que contribui para a perda de autonomia da própria escola.

O Prêmio Escola de Valor visa conformar os profissionais das escolas estaduais ao modelo de gestão por resultados adotado na rede estadual de ensino paraibana, funcionando como uma espécie de “contrato” ou “termo de compromisso” firmado “voluntariamente”

entre as escolas e a SEE/PB para atingir os objetivos em torno da elevação dos indicadores educacionais em todo o estado.

Com relação ao pilar da avaliação externa, evidencia-se a centralidade do IDEPB, enquanto índice que mede a “qualidade da educação” do estado da Paraíba, do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), que deve prever os direcionamentos a serem seguidos ao longo de todo o ano para a elevação dos resultados da escola. Além do exposto, o PIP deve estar alinhado aos critérios do Prêmio Escola de Valor.

Uma outra dimensão da discussão das políticas de *accountability* educacional na Paraíba é a da prestação de contas, que assume uma dimensão informativa, hierárquica e não participativa, pois, se efetiva pela regulamentação da SEE/PB, via editais anuais do Prêmio. Nesta proposta, as escolas não são consultadas sobre a definição dos critérios e formato do Prêmio e sua avaliação, bem como não recebem retorno acerca do PIP proposto. A construção de uma prestação de contas dialógica exigiria a participação dos profissionais da escola em seu delineamento e um retorno da avaliação às escolas, para que essa avaliação pudesse, enfim, alimentar as discussões e orientar melhorias nas escolas.

No que se refere ao pilar da responsabilização, no estado da Paraíba há um “sistema de alta responsabilização”, que envolve a adoção de mecanismos de bonificação e premiação em torno dos resultados alcançados pelas escolas e profissionais (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2019). As políticas de pagamento por desempenho na rede estadual de ensino paraibana funcionam como “instrumento de incentivo ao comprometimento dos professores com as metas estabelecidas” (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2019, p. 547), mas, também de gestores e demais funcionários da escola. Desse modo, compreende-se que a responsabilização educacional na rede estadual de ensino da Paraíba acontece por meio de instrumentos financeiros e simbólicos, trazendo desdobramentos para o trabalho de escolas e profissionais da educação.

Diante dessa discussão, é importante frisar que a “política educacional de resultados toma os ‘resultados’ isoladamente, descolados da realidade que os produziram, sendo apresentados como fetiche” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 144), não sendo discutidas as condições objetivas em que os resultados foram produzidos. Nesta perspectiva, não são considerados, ou são pouco considerados, os equipamentos disponíveis e as condições de funcionamento das escolas, bem como as políticas de valorização dos profissionais que nela atuam e, muito menos, as condições socioeconômicas de estudantes e de suas famílias. Assim, a melhoria ou não dos indicadores da escola dependeria apenas dos esforços realizados pela escola e consistia no demonstrativo da qualidade do ensino oferecido.

Pelo exposto, pode-se afirmar que vem ocorrendo, na Paraíba, um processo de responsabilização unilateral, em que recai sobre as escolas o peso da responsabilidade pelos bons ou baixos resultados. De acordo com Ritcher, Souza e Silva (2015), na responsabilização unilateral, “[t]anto o sucesso quanto o fracasso são atribuídos ao indivíduo ou a um fator específico, secundarizando a complexidade e a dinâmica dialética de fatores pedagógicos, sociais, econômicos e culturais que interferem no processo educacional”.

Diante da classificação das políticas de *accountability*, apontada por Afonso (2014), e das características que assumem as políticas educacionais no estado da Paraíba, no período 2012-2018, é possível afirmar que as iniciativas adotadas na rede estadual de ensino em estudo constituem um **modelo de *accountability***, por envolver os três pilares da *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) e articular formas parcelares de *accountability* educacional. Além do exposto, as dimensões da *accountability* se constituem como um todo, aberto, dinâmico e sujeito a novas possibilidades de ajustes e/ou acréscimos, ou seja, podem ser agregados outros elementos constitutivos. Sendo assim, o modelo de *accountability* na Paraíba conjuga diversos processos como os de: avaliar o desempenho, fornecer informações, atribuir recompensas materiais e simbólicas aos profissionais da educação e imputar responsabilidades aos sujeitos pelos resultados educacionais.

No modelo de *accountability* adotado na realidade paraibana, o Sistema Estadual de Avaliação da Paraíba (Avaliando IDEPB) consiste em uma condição fundamental para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização por meio da criação do Prêmio Escola de Valor e Mestres da Educação. A prestação de contas como dimensão essencial de informação do cumprimento dos critérios estabelecidos para o Prêmio, leva à responsabilização dos sujeitos em caso de não cumprimento, ou seja, é considerada “Escola de Valor” aquela que cumpre fielmente as exigências estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/PB).

O Prêmio Escola de Valor, enquanto iniciativa de *accountability* educacional, visa a assumir o papel de regulador de resultados na educação estadual paraibana por meio do controle do trabalho dos profissionais, além de funcionar como um mecanismo atrativo que favorece o desenvolvimento do modelo de avaliação externa na rede estadual de ensino da Paraíba, baseado em metas preestabelecidas a serem alcançadas pelas escolas.

Desse modo, o Prêmio Escola de Valor, no contexto paraibano, busca funcionar como medida para o engajamento dos profissionais da educação nas políticas educacionais

adotadas no estado, com o objetivo principal da adoção de uma gestão por resultados e de processos de privatização da educação.

Diante disso, compreende-se o Prêmio Escola de Valor como um dos instrumentos que contribuem para o processo de reconversão de gestores e professores na rede estadual de ensino da Paraíba. Esse processo de reconversão está diretamente alinhado às propostas de cunho neoliberal que visam a introdução, no campo educacional, de políticas produtivistas, na defesa de um ideal de qualidade total da educação, revelando que apesar de tal defesa, gestores e professores trabalham nas escolas públicas marcados pelo baixo salário, instabilidade, e precárias condições de trabalho. Essa reconversão produz, ainda, impactos sobre a carreira e a remuneração de tais profissionais, e atua na produção de novas formas de regulação do trabalho na escola, em que os diferentes sujeitos são responsabilizados pelos resultados produzidos.

A presente pesquisa buscou contribuir com uma leitura crítica acerca da política de pagamento por desempenho na rede estadual de ensino da Paraíba e para a ampliação do conhecimento já produzido sobre o tema. O estudo aponta a necessidade de novas pesquisas que aprofundem temas tocados nesta dissertação e que se proponham a dar voz aos profissionais da educação que atuam nas escolas ou mesmo aos estudantes, que, também, vivenciam os impactos de tais políticas, considerando que o presente estudo teve como fonte a análise de documentos.

Desse modo, seria importante que novas investigações se debruçassem sobre os seguintes temas: como os profissionais da educação, especialmente gestores e professores, têm analisado as políticas de bonificação na Paraíba; sobre os desdobramentos das políticas de incentivo salarial para a organização e gestão da escola e para a organização do trabalho pedagógico das escolas, bem como sobre as articulações do Prêmio Escola de Valor aos processos de privatização da educação básica na Paraíba.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; GAETANI, Francisco. **Avanços e perspectivas da gestão pública nos Estados**: Agenda, Aprendizado e Coalizão, 2006. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documento/1962>. Acesso em: 22 abr. 2021.

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n. 10, 1997, p. 1-50. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/556>. Acesso em: 23 abr. 2021.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, v. 7, n. 1, p. 11-22, Itajaí, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 26 abr. 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação - subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 9, maio/ago., p. 57-70, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/148/251>. Acesso em: 18 jun. 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 147-170.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284. abr./jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

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/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 327-344, dezembro 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17538>. Acesso em: 11 mar. 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. Novos caminhos para a Sociologia: tecnologias em educação e *accountability* digital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e250099, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CsLPjh5kQQGHbZYLYbK87r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

AGÊNCIA BRASIL. **Entidades de educação repudiam revogação de novo sistema de avaliação** [publicada em 01/09/2016]. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/entidades-de-educacao-repudiam-revogacao-de-novo-sistema-de-avaliacao>. Acesso em: 05 out. 2021.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira; PAULA, Túlio Silva de. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/GRTm6wXG9DWt7Rrxh9ff6Qr/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2021.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. *In*: ALVES MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.

ANDERSON, Perry. O balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANGELI, Raquel; FONTANA, Maria Iolanda. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e as repercussões político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Curitiba/PR. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-17, e-2020.15599.209209225654.0529, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15599/209209213769>. Acesso em: 05 out. 2021.

ARAÚJO, Ana Cláudia Cavalcanti de; LIMA, Felipe Baunilha Tomé de; SOUSA JÚNIOR, Luiz. A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23375/15059>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ARAÚJO, Suêldes de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BfVtShRQgbcPfn4MjtL3R XR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

AUGUSTO, Maria Helena. Regimento escolar. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/regimento-escolar/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. **La privatización encubierta en la educación pública**. Bruselas, mayo de 2008. Disponível em: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s_y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 18 jun. 2008.

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. **Comunicações**, Piracicaba, ano 20, n. 2, p. 45-59, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BARROS, Aléssio Trindade de. Entrevista – a motivação como essência. *In*: PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba – Revista do Sistema Estadual**. 2016, p. 9-12. Disponível em: <https://somapb.caeddigital.net/resources/colecoes/PB-AVALIANDO-IDEPB-2016-RS-WEB.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

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

BAUER, Adriana. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jNxnX9SqBpxJZjRBVjrPwfx/?lang=pt#> . Acesso em: 19 jun. 2021.

BAUER, Adriana; SILVA, Vandrê Gomes da. Saeb e qualidade de ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 133-152, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1225/1225.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BBC NEWS BRASIL. **Eleições 2018: 13 partidos governarão Estados a partir do ano que vem. 2018**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45997508>. Acesso em: 17 set. 2021.

BEZERRA, Francisco Jose Araújo; ROMÃO, Tibério Romulo; XIMENES, Bernardo Luciano J. F; VALENTE JUNIOR, Airton Saboya. (Org.). **Perfil socioeconômico da Paraíba**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/documents/80223/4476032/PB+Perfil+2015.pdf/e2bdc4f3-7a32-ed38-3311-a3ffb51cd0fa>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRAGA, Lélvio Favacho; SEVERINO, Antônio Joaquim. Projeto Político-Pedagógico: saberes na intencionalidade político-democrática dos sujeitos dialógicos. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 3, n. 2, p. 51-61, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/1296/leliov3n2.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. Poder Executivo. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das

famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Administração. **Relatório de Gestão 2007**. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/arquivos/planejamento/arquivos-e-imagens/secretarias/arquivo/aceso-a-informacao-1/auditorias/processos-de-contas/2007/se/1_se2007_relatorio_de_gestao.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da economia. **Programas de apoio à gestão estadual tiveram execução recorde em 2009**. 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/gestao/outros/gestao-publica/noticias/programas-de-apoio-a-gestao-estadual-tiveram>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Poder Executivo. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Guia prático para acesso ao Sistema de Cadastro Único**. 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Guias_Manuais/guia_rapidoCGGPC2017.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2019**. 2019. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2019.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Bolsa Família - o Programa**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Dinheiro Direto na Escola - o que é?** 2020a. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar - o que é?** 2020b. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/pnae>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-6-de-8-de-maio-de-2020-256309972>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Dinheiro Direto na Escola - prestação de contas. 2020d. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/perguntas-frequentes/item/10736-pf-sobre-presta%C3%A7%C3%A3o-de-contas>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica - documento referencial** [s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica. O que é. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 05 out. 2021.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xpH7dBYJxQ9wdrN5NLNyD8n/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner. Políticas de incentivos salariais para professores no Brasil: uma atualização. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1343-1370, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31220>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BURNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

BURGOS, Marcelo Bauman. A avaliação externa e os novos sujeitos da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 10, n. 1, p. 1082 - 1102, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32024>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/35zWgbwzyNc8dddjmJdsGhF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

CARVALHO, Cynthia Paes de Carvalho; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2856/2849>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CASSETTARI, Nathalia. **Remuneração variável para professores**: revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12072011-143111/pt-br.php>. Acesso em: 19 jan. 2021.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19265>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CAVALCANTE, M. S. **Gestão e Avaliação:** o Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor - o projeto de formação humana no contexto da hegemonia neoliberal. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15307>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Avaliação**. 2021. Disponível em: <https://portalavaliacao.caedufjf.net/>. Acesso em: 06 mar. 2021.

CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Prêmio Gestão Escolar**. O que é. 2021. Disponível em: <https://www.premiogestoescolar.com.br/index>. Acesso em: 22 mar. 2021.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Concepções e implicações da *Accountability* educacional no Brasil: o estado da questão (2006-2018). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, jan./dez 2020, p. 1-23. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13903>. Acesso em: 24 jul. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Conselho de classe. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/conselho-de-classe/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvzwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. **X ANPED SUL**, Florianópolis, p. 1-15, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

DANTAS, Eriane de Araújo; JESUS, Wellington Ferreira de. Professores eficientes: como garantir melhores resultados com a política do Banco Mundial de controle docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 28, n. 58, p. 391-407, maio/ago., 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12208>. Acesso em: 05 out. 2021.

DIÁRIO DA CAUSA OPERÁRIA. **O PSB não é um partido de esquerda:** conheça a história. 2018. Disponível em: <https://www.causaoperaria.org.br/rede/dco/politica/o-psb-nao-e-um-partido-de-esquerda-conheca-a-historia/>. Acesso em: 19 jul. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

DUPAS, Gilberto. A lógica da economia global e a exclusão social. **Estudos Avançados**, v. 12, n. 34, p. 121-159, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/BPsZJHD4Sw7Dwm6ytZMMTjp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2021.

ESPAÇO, CIDADANIA E OPORTUNIDADES SOCIAIS. **Sobre**. 2020. Disponível em: <https://ecosbrasil.org/sobre/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Org.). **Política, educação e cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 33-54.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Avaliação educacional em larga escala e *accountability*: uma breve análise da experiência brasileira. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 10, n. 1, p. 1103-1137, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32023/21230>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FERREIRA, Diana Lemes. A relação entre OCDE e a política de formação docente brasileira. In: 35ª Reunião da Anped. **Anais eletrônicos [...]**. 35ª Reunião da Anped, Porto de Galinhas, Recife-PE, 2012.

FIGUEIREDO, Dalson *et al.* Os cavalos também caem: tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 552-572, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7x9tyCtnSPdwJ9fCZwgr9ZF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 26 jan. 2021.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e qualidade no novo Plano Nacional de Educação: avanços e possíveis retrocessos? **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 36, p. 49-66, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71541061004.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2021.

FREITAS, Dirce Ney. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-

1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Suellem Raquel de. Programa Bolsa Família e condicionalidade educação: primeiras aproximações. *In: Reunião Científica Regional ANPED Sul, 11, Curitiba, 2016. Anais eletrônicos [...]*, Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_SUELLEM-RAQUEL-DE-FREITAS.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. *In: ANDRADE, Juarez de. PAIVA, Lauriana G. de. (Org.). As políticas públicas para a educação no Brasil: limites e contradições*. Juiz de Fora/MG: UFJF, 2011, p. 18-35. Disponível em: <https://oebiear.files.wordpress.com/2015/03/as-polc3adticas-pc3bablicas-para-a-educac3a7c3a3o-no-brasil-contemporc3a2neo-limites-e-contradic3a7c3b5es.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

GRACINDO, Regina Vinhaes. PNE e PDE: aproximações possíveis. *In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 75-99.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do cárcere**. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v. 3.

GUBERMAN, Gustavo; KNOPP, Glauco. Modernizando a modernização da gestão: o que a experiência do PNAGE nos ensina. *In: Congresso Consad de Gestão Pública, 2. Painel 52: Cooperação intergovernamental em gestão pública, Brasília, 2009. Anais eletrônicos [...]*, Brasília: Centro de Convenções Ulysses Guimarães, 2009. Disponível em: <http://consad.org.br/wp-content/uploads/2013/02/MODERNIZANDO-A-MODERNIZA%C3%87%C3%83O-DA-GEST%C3%83O-O-QUE-A-EXPERI%C3%8ANCIA-DO-PNAGE-NOS-ENSINA.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,

2008. (Série Documental: Textos para Discussão, v. 30). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/3c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6>. Acesso em: 10 out. 2021.

HENRIQUE, Maria Cláudia Coutinho. **Escola Cidadã Integral de ensino médio do estado da Paraíba: projeto de vida para o cidadão competente ou para o indivíduo emancipado?** Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/2/29/Dissertacao_Versao_para_deposito_-_Maria_Cl%C3%A1udia_Coutinho_Henrique.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo. Paraíba. 2010.** Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=25>. Acesso em: 17 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua Anual. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade.** 2019a. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7125#resultado>. Acesso em: 25 maio 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Anual Contínua. **Taxa de escolarização, por cor ou raça e grupo de idade.** 2019b. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7139>. Acesso em: 25 maio 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Anual Contínua. **Média de anos de estudos das pessoas de 25 anos ou mais de idade por cor ou raça.** 2019c Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1190>. Acesso em: 25 maio 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e estados. **Paraíba.** 2019d. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb.html>. Acesso em: 17 set. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Radar IDHM:** evolução do IDHM e de seus índices componentes no período de 2012 a 2017. Brasília: IPEA: PNUD: FJP, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190416_rada_IDHM.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica Estadual 2019. Paraíba. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_paraiba_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica - histórico.** 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 27 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio - Enem**. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 27 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA E GESTÃO EM SAÚDE. **Nossa história**. 2020. Disponível em: <https://www.insaude.org.br/institucional/nossa-historia/1>. Acesso em: 26 jun. 2021.

JACQUINET, Marc. **PIB - Produto Interno Bruto**: Breve Introdução; Lisboa: Universidade Aberta, 2019. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8237/1/MarcJacquinet2019DEE%20PIB%20%281%29.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

JIKINGS, Ivana. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. *In*: JIKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 11-14.

LAURELL, Asa Cristina. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, Aline Dionízio. **O projeto Alumbrar na rede estadual de ensino da Paraíba**: uma análise a partir dos contratos de “parceria” com a fundação Roberto Marinho no período 2014-2018. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12316>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/430-1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. A nova pedagogia da hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 85-125.

LIRA, Patrícia Rocha de Brito. **A atuação do governo federal na disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira (1995-2015)**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4766/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

LUCENA, Marconi. Ricardo paga 14º e 15º salários para 16 mil professores e servidores. **Blog Itabaiana hoje**, 19 dez. 2013. Disponível em: <https://blogitabaianahoje.blogspot.com/2013/12/ricardo-paga-14-e-15-salarios-para-16.html>. Acesso em: 08 set. 2020.

MACHADO, Cristiane. Políticas estaduais de avaliação externa: tendências e implicações. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 205-223, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3358>. Acesso em: 05 jul. 2021.

G1 PB. MAIS de 150 escolas vão ser fechadas na Paraíba, diz secretaria executiva. João Pessoa, 12 jan. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2012/01/mais->

de-150-escolas-vaio-ser-fechadas-na-paraiba-diz-secretaria-executiva.html. Acesso em: 11 jan. 2021.

MARKTANNER, Marcus; WINTERBERG, Jorge M. Consenso de Washington x Economia Social de mercado: o papel do estado no desenvolvimento. **KA Cad.**, n. 3, p. 37- 65, dez, 2009. Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=80fe9a10-420a-6b5e-1c6a-0bef77943fad&groupId=265553. Acesso em: 22 abr. 2021.

MAROY, Cristian. Regulação dos sistemas educativos. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/regulacao-dos-sistemas-educativos/>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MAROY, Cristian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul.-set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5dgZbjXWT86KxyJy7Lt5v9r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MARTINS, André S. O Estado educador: notas para reflexão. *In*: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Laureana G. de. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, 2011, p. 72-89. Disponível em: <https://oebiear.files.wordpress.com/2015/03/as-polc3adticas-pc3bablicas-para-a-educac3a7c3a3o-no-brasil-contemporc3a2neo-limites-e-contradic3a7c3b5es.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MARX, Karl. Concepção materialista e dialética da história (1846). 2020a. *In*: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020, p. 51-65.

MARX, Karl. O método da economia política (1857-1858). 2020b. *In*: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020, p. 71-81.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312>. Acesso em: 13 set. 2021.

MELLO, Liliane Ribeiro de; BERTAGNA, Regiane Helena. Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-24, e-20950, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/20950/13367>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucited, 2004.

MOURA, Assis Souza de. **Remuneração Variável do Magistério Público da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8570?locale=pt_BR. Acesso em: 11 ago. 2020.

NARDI, Elton Luiz; SANTOS, Aline Bettiolo dos. Pressupostos sobre políticas de *accountability* em publicações na área da educação: implicações e tensões no governo democrático da educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, set./dez., 2020, p. 199-214. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9786>. Acesso em: 24 jul. 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 02, p. 37-50, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9902>. Acesso em: 05 out. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de responsabilização na educação básica nos estados da região nordeste. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. (Org.) **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino na região Nordeste**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019, p. 523-562.

OLIVEIRA, Josilene Maria de. **Responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco: desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade na ótica de gestores escolares (2008-2018)**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020, 217f. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/f/fd/DISSERTACAO_VERSAO_FINAL_JOSILENE.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

OLIVEIRA, Maria Ângela Alves de. **Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados da região Nordeste em foco**. Tese. (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/36320?mode=full>. Acesso em: 10 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006. Disponível em: <https://vdoc.pub/documents/professores-sao-importantes-atraindo-desenvolvendo-e-retendo-professores-eficazes-uuh573p7qo80>. Acesso em: 13 set. 2021.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação da Paraíba. **Resolução nº 124**, de 30 de junho de 2000. Aprova o regimento interno das escolas estaduais oficiais e dá outras providências. Disponível em: http://www.unepi.com.br/LEGISLACAO_EDUCACIONAL_DA_PARAIBA_3a_educacao_2016.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

PARAÍBA. Poder Executivo. **Lei nº 7.419, de 15 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para o Grupo Ocupacional Magistério do Estado da Paraíba, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sec.pb.gov.br/intranet/index.php/documentos-para-downloads/category/1-gestao-de-pessoas>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PARAÍBA. Poder Executivo. **Lei nº 7.520, de 14 de janeiro de 2004**. Dispõe sobre a política de gestão democrática nos estabelecimentos escolares da rede estadual de ensino e dá outras providências. 2004. Disponível em: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/7358_texto_integral. Acesso em: 25 jul. 2021.

PARAÍBA. Poder Executivo. **Lei nº 7.983, de 10 de abril de 2006**. Dispõe sobre o processo de provimento dos cargos de diretor e vice-diretor escolar das escolas da rede estadual de ensino e dá outras providências. 2006. Disponível em: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/13307_texto_integral. Acesso em: 25 jul. 2021.

PARAÍBA. Governo da Paraíba. **Paraíba terá R\$ 6,44 milhões do PNAGE para melhorar administração**. 24 abr. 2009. Disponível em: <http://mestresdaeducacao.pb.gov.br/index-15925.html>. Acesso em: 22 abr. 2021.

PARAÍBA. Poder Executivo. **Decreto nº 32.160, de 26 de maio de 2011**. Concede Bolsa de Desempenho Profissional aos servidores do Grupo Ocupacional Magistério, nos termos que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial, João Pessoa, n. 14.652, 27 maio 2011. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2011/05/diariooficial27052011.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Ações estruturantes da Secretaria de Estado da Educação (SEE) - 2011**. Paraíba Faz Educação. 2011. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2011/12/Ações-Estruturantes-da-SEE-2011.doc>. Acesso em: 11 jul. 2021.

PARAÍBA. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório de Auditoria Operacional em Educação, com foco na rede estadual de Ensino Médio**. 2013. Disponível em: <https://tce.pb.gov.br/publicacoes/publicacoes-1/relatorio-final-de-auditoria-operacional-em-educacao/relatorio-de-auditoria-operacional-em-educacao-com-foco-na-rede-estadual-de-ensino.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino**. 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Avaliando IDEPB - 2016. **Revista do Sistema da rede estadual**, Juiz de Fora, v. 3, jan./dez. 2016. Disponível em: <https://somapb.caeddigital.net/recursos/colecoes/PB-AVALIANDO-IDEPB-2016-RS-WEB.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

PARAÍBA. Diário Oficial do Estado da Paraíba. **Editais de seleção nº 001, de 1 de julho de 2017**. Seleção pública para seleção de organização social qualificada na área de educação visando à celebração de contrato de gestão pactuada para serviços de apoio nas unidades escolares da Secretaria de Estado da Educação. 2017a. Disponível em: http://static.paraiba.pb.gov.br/2017/07/EDITAL_OS-final.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

PARAÍBA. Poder Executivo. **Lei nº 10.920, de 21 de junho de 2017**. Institui no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba. 2017b. Disponível em: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/12665_texto_integral. Acesso em: 16 jul. 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. SOMA - 2018. Pacto pela aprendizagem na Paraíba. **Revista do Gestor Escolar**, Juiz de Fora v. 2, 2018. Disponível em: <https://somapb.caeddigital.net/resources/colecoes/PB%20SOMA%202018%20RG%20WEB.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

PARAÍBA. Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Seminário Estadual Final do Soma - Pacto Pela Aprendizagem na Paraíba reúne 500 participantes**. [Publicada em 18/12/2019]. 2019a. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/seminario-estadual-final-do-soma-2013-pacto-pela-aprendizagem-na-paraiba-reune-500-participantes>. Acesso em: 10 out. 2021.

PARAÍBA. Secretaria da Educação, da Ciência e Tecnologia. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais**. 2019b. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes_operacionais_2019.pdf/view. Acesso em: 24 fev. 2021.

PARAÍBA. Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia. 2020. **Relatório consolidado das ações de formação continuada executadas pela SEE/PB**. Disponível em: https://sic.pb.gov.br/sicpb/temp/00099.0019202020-6_1_RELATORIO%20CONSOLIDADO%20DAS%20ACOES%20DE%20FORMACAO%20CONTINUADA.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

PARAÍBA. Transparência Estado da Paraíba. **Gerências Regionais de Educação - cidades**. Disponível em: https://sic.pb.gov.br/sicpb/temp/00099.0000612021-7_3_SIC0061.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

PARAÍBA. Portal da Transparência da Paraíba. **Serviço de Informação ao Cidadão**. 2020. Disponível em: <https://sic.pb.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed., São Paulo: Ática, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO. **Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional - Projeto Brasil**: princípios e diretrizes. Fundação João Mangabeira. [s.d.]. Disponível em: <https://www.psb40.org.br/cms/wp-content/uploads/2017/09/@@@Livro-finalRevisado.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 152, p. 424-448, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2760/2740>. Acesso em: 11 jul. 2021.

PERBONI, Fábio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136441/perboni_f_dr_prud.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 15 jul. 2021.

PERBONI, Fabio; MILITÃO, Andréa Nunes; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação**,

Santa Maria, v. 44, p. 2-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34678/pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

PEREIRA, Albertina Dantas. **O Orçamento Democrático Escolar e a sua execução na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Orlando Venâncio dos Santos - Cuité/PB**. Monografia. (Especialização em Fundamentos da educação: práticas pedagógicas interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/8838/1/PDF%20-%20ALBERTINA%20DANTAS%20PEREIRA.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

PEREIRA, João Marcio Mendes. A construção do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro do desenvolvimento capitalista internacional (1940-81). **História Unisinos**, 25 (1): 77-93, jan./abr., 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/hist.2021.251.07/60748262>. Acesso em: 05 out. 2021.

PORTAL CORREIO. **Sindicato denuncia falta de professores para a rede estadual**. 2019. Disponível em: <https://correiodaparaiba.com.br/cidades/educacao/sindicato-denuncia-falta-de-professores-na-rede-estadual/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

RAMOS, Izabel de Farias; LEAL, Rafael Xavier. **Orçamento Democrático do Estado da Paraíba: Uma análise longitudinal de 2011-2018**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Gestão Pública). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/840>. Acesso em: 19 abr. 2021.

RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes estandarizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 607-625, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaef/article/view/60198>. Acesso em: 25 jul. 2021.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; OLIVEIRA, Mônica Martins de; SOUSA, Kilma Wayne Silva de. Responsabilização docente e remuneração por desempenho. *In*: SILVA, Andréia Ferreira da. (Org.). **Educação básica: políticas de avaliação externa e outros temas**. Campina Grande: Ideia, 2015, p. 85-109.

RUBCZUK, Paula; NASCIMENTO, Arthur Ramos do. Governança, governabilidade, *accountability* e gestão pública: critérios de conceituação e aferição de requisitos de legitimidade. **Revista Direito Mackenzie**, v. 9, n. 2, p. 218-237, 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/rmd/article/view/10112/6257>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SANTOS, Alexandre André dos; HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB): proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/sistema_nacional_de_avaliacao_da_educacao_basica_sinaeb_-_proposta_para_atender_ao_disposto_no_plano_nacional_de_educacao_1.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

SANTOS, Claudete Gomes Dos. Tô ligado na leitura! Mundo da arte literária: protagonizando e semeando talentos. *In: Congresso Nacional de Educação, Conedu, 6, 2019. Anais eletrônicos [...]*, Campina Grande: Realize, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62725>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SANTOS, Laurecy Dias dos. A Política de Bonificação/Premiação e a Gestão Escolar: um Estudo Sobre Pernambuco e Paraíba. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35260/1/TESE%20Laurecy%20Dias%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

SANTOS, Rodrigo Dolandeli dos; SANDES-FREITAS, Vitor Eduardo Veras de. A relevância das eleições municipais: uma análise da trajetória e da força política do PSB. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 27, n. 72, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/Pm5sQmxgMZb7YHkmpnCwrzk/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **Educação Temática Digital**, v. 17, n. 1, jan./abr., p. 58-74, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **Educ. Temat. Digit.**, Campinas-SP, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818/pdf_130. Acesso em: 24 jul. 2021.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Unijuí, 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>. Acesso em: 04 jan. 2021.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Dispositivos de *accountability* na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 469-493, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24433/23271>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, set./dez. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/7096/4115>. Acesso em: 18 maio 2021.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAAE** - v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790/37015>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 07-24, 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/25652751.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Redes para reconversão docente. *In*: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Org.). Política, educação e cultura. Cascavel: Edunioeste, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. Contornos do Estado avaliador no Brasil. **Estud. Aval. Educ.** São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, set./dez. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/7096/4115>. Acesso em: 14 maio 2021.

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.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4787>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SILVA, Andréia Ferreira da; ALBINO, Ângela Cristina Alves; HENRIQUE, Maria Claudia Coutinho; RODRIGUES, Melânia Mendonça. A política educacional para a Educação Básica no estado da Paraíba (2011-2018). *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. (Org.) **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino na região nordeste.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019, p. 255-300.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 4, n. 8, jul./dez., 2010, p. 63-73. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21832/14287>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SILVA, Andréia Ferreira da. Iniciativas de accountability na educação básica paraibana: políticas adotadas nas redes públicas municipais de ensino. *In*: 39ª Reunião Nacional da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências. **Anais [...]** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=All. Acesso em: 12 out. 2021.

SINDICATO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA. **Nota de Natal Sintep/PB**. 2017. Disponível em: <http://www.sintep.pb.com.br/noticias/visualizar/nota-denatal-sintep-pb-205>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SOUSA JUNIOR, Luiz de; MOURA, Sérgio Andrade de. Tendências de privatização na educação pública: atores e programas privados na rede educacional do Estado da Paraíba (2015-2018). In: VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane Helena; GARCIA, Teise Garcia. (Org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 25-54, v. 3. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/curriculo-gestao-e-oferta-da-educacao-basica-brasileira-incidencia-de-atores-privados-nos-sistemas-estaduais-das-regioes-nordeste-e-sudeste-2005-2018-colecao-estudos-sobre-a-privatizacao-no-brasi/>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Políticas governamentais para a educação básica na Paraíba: a privatização como estratégia de hegemonia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1340-1354, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12017>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.

SOUZA, Elizete Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - SOMA: desdobramentos da avaliação externa e do monitoramento dos resultados, no trabalho docente. In: Seminário de Pesquisa em Política Educacional e Avaliação Externa da Educação Básica, 22, Seminário de Pesquisa em Política e Gestão da Educação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Política Educacional da Unidade Acadêmica de Educação (LEPPE/UAE/UFCEG), 9. **Anais eletrônicos:[...]**. Campina Grande, 2020, p. 81-85. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/9/90/ANAIS_SEMINARIOS_UFCG-UFPE_FINAL.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Estatísticas eleitorais**. 2020. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>. Acesso em: 19 jul. 2021.

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

VASCONCELLOS, Fábio. G1 Notícias. **DEM, PP e PSD aumentaram número de vereadores no Brasil; MDB, PT, PSDB, PDT e PSB registraram redução**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2020/eleicao-em-numeros/noticia/2020/11/17/dem-pp-e-psd-aumentam-numero-de-vereadores-no-brasil-mdb-pt-psdb-pdt-e-psb-registram-reducao.ghtml>. Acesso em: 19 jul. 2021.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, v. 27, n. 27, 159-179, 2014. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4836>. Acesso em: 05 out. 2021.

ZATTI, Antônio Marcos; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jGQCmDyNY39SQHMhfcQhhNb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A. Teses e dissertações que analisam a temática da gestão educacional e das políticas de *accountability* na educação brasileira (2007-2019)

Quadro 4. Teses e dissertações que analisam a temática da gestão educacional e das políticas de *accountability* na educação brasileira (2007-2019)

Título	Instituição	Autor	Ano defesa	Nível do trabalho
1. O administrativo e o pedagógico na gestão escolar	UMESP	Maria das Graças Freire Formiga	2007	Dissertação
2. A reforma do Estado e a cultura de gestão empresarial na escola pública	UnB	Leila D'Arc de Sousa	2007	Dissertação
3. Práticas emancipadoras e gestão escolar: desafios de uma construção	FURB	Célia Regina Appio	2007	Dissertação
4. A dimensão pedagógica do papel do diretor na gestão escolar: análise do PROGESTÃO - Programa de Capacitação a distância para Gestores Escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	UNISANTOS	Edna Maria Gomes da Silva Bueno	2007	Dissertação
5. Reflexividade crítico-emancipatória <i>versus</i> prescritividade neoliberal: uma análise do discurso oficial para a gestão escolar	UNISANTOS	Flavio Dalera de Carli	2007	Dissertação
6. Gestor escolar: demandas e desafios da gestão escolar na rede pública estadual paulista	UNICID	Edilene Aparecida Correia Pontes	2007	Dissertação
7. Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)	UFSC	João Batista Zanardini	2008	Tese
8. O Diretor de Escola Pública que profissional é este?	UMESP	Maria Aparecida Fava Igreja	2008	Dissertação
9. Diretor de escola: gerente ou educador? Possibilidades e limitações do desenvolvimento da função pedagógica em uma escola pública estadual paulista	UMESP	Izilda Castellani do Amaral	2008	Dissertação
10. O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência	UFSC	Alcilea Medeiros Cardoso	2008	Dissertação
11. Programa de qualidade total e gestão em educação: um estudo no município de Limeira - SP	Unesp	Norma Suely Siqueira Eiras	2009	Dissertação
12. Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um índice de condições materiais da escola	UFPR	Gabriela Schneider	2010	Dissertação
13. Avaliação externa de rendimento escolar: um instrumento para a gestão pedagógica	UCS	Flávia Melice Vergani	2010	Dissertação

14. Gestão escolar: um cenário de mudanças	UCB	Francisco Barbosa Carneiro	2010	Dissertação
15. Políticas de informação e de avaliação educacional: instrumentos efetivos para a melhoria da gestão pedagógica?	UFPE	Maria Mônica Carvalho Escobar	2010	Dissertação
16. A construção social do conceito do bom gestor	FURB	Marli Campos	2010	Dissertação
17. Contribuições da organização da gestão escolar para a ressignificação do espaço público da escola	UFSM	Natália Pergher Miranda	2011	Dissertação
18. Avaliação e qualidade de ensino: uma análise sobre o Prêmio Escola Nota Dez	UFPB	Izandra Falcão Gomes	2011	Dissertação
19. Planejamento e gestão escolar: concepções e implicações	PUC-GO	Domingos Pereira da Silva	2011	Dissertação
20. Remuneração variável para professores: revisão de literatura e desdobramentos no estado de São Paulo	USP	Nathália Cassettari	2011	Dissertação
21. O trabalho do gestor escolar: intensificação e implicações administrativas e pedagógicas na gestão da escola	UFRN	Daniela Cunha Terto	2012	Dissertação
22. Gestão da educação e controle das performatividades no Brasil: um estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação- IDEB	UFPeI	Daniel Godoy	2012	Dissertação
23. Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão	UFPeI	Andressa Aita Ivo	2013	Tese
24. A reforma do estado e suas implicações para a gestão escolar: um estudo na rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR (2004-2012)	UNIOESTE	Getânia Fátima Zoia	2014	Dissertação
25. Desempenho e recompensa: as políticas das secretarias estaduais de educação	UFG	Caroline Silva Araújo	2014	Dissertação
26. Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros	Unesp	Fábio Perboni	2016	Tese
27. Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar	UNINOVE	Francinete Massulo Corrêa	2017	Tese

Fonte: Banco de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

APÊNDICE B. Teses que analisam as temáticas das políticas educacionais, da gestão educacional e das políticas de *accountability* da rede estadual de ensino da Paraíba (2007-2019)

Quadro 5. Teses que analisam as temáticas das políticas educacionais, da gestão educacional e das políticas de *accountability* da rede estadual de ensino da Paraíba (2007-2019)

Título	Instituição	Autor	Ano defesa
1. Remuneração variável do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?	UFPB	Assis Souza de Moura	2015
2. Gestão e avaliação da educação: o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor – o projeto de formação humana no contexto de hegemonia neoliberal	UFPB	Maria do Socorro Silva Cavalcante	2018
3. A política de bonificação/premiação e a gestão escolar: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba	UFPE	Laurecy Dias dos Santos	2019
4. Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e <i>accountability</i> na educação básica: estados da Região Nordeste em foco	UFPE	Maria Ângela Alves de Oliveira	2019

Fonte: Banco de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

APÊNDICE C. Levantamento bibliográfico de artigos na *Scientific Electronic Library Online* (1990-2019)

Quadro 6. Levantamento bibliográfico de artigos na *Scientific Electronic Library Online* (1990-2019)

Palavra-chave	Artigos
1. <i>Accountability</i> educacional	Afonso (1999; 2001; 2009; 2012; 2013; 2014; 2019) Alves e Soares (2013) Costa e Koslinski (2012) Ferrão (2012); Freitas (2012) Freitas (2016); Maroy <i>et al.</i> (2015) Maroy e Voisin (2013) Passone (2014) Schneider e Nardi (2014) Silva (2013)
2. Estado avaliador	Afonso (2013) Maroy e Voisin (2013)
3. Estado avaliador no Brasil	Coelho (2008) Afonso (2013) Schneider e Ribeiro (2020)
4. Regulação	Afonso (1999; 2001; 2003; 2010; 2019) Barroso (2005; 2013) Barroso e Viseu (2003)
5. Reconversão docente	Evangelista e Shiroma (2007) Evangelista e Triches (2012)

Fonte: Elaborado através de coleta de dados na *Scientific Electronic Library Online - SciELO*.

APÊNDICE D. Corpus documental da pesquisa (2011-2018)**Quadro 7.** Documentos que regulamentam a política de avaliação externa e de premiação da rede estadual de ensino da Paraíba (2011-2018)

Lei/Medida Provisória	Data de publicação	Ementa
1. Medida Provisória nº 181/2011	22/08/2011	Institui o Prêmio Educação Exemplar, no âmbito do Poder Executivo Estadual e dá outras providências
2. Lei nº 9.456/2011	06/10/2011	Institui o Prêmio Educação Exemplar, no âmbito do poder executivo estadual e dá outras providências
3. Medida Provisória nº 198/2011	28/07/2012	Institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e dá outras providências
4. Lei nº 9.879/2012	13/09/2012	Institui, no âmbito do poder executivo estadual, os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e dá outras providências
5. Medida Provisória nº 368/2015	14/07/2015	Institui, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Sistema Próprio de Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba
6. Resolução nº 001/2016	22/02/2016	Institui, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Sistema de Gestão de Informações da Rede Estadual de Educação da Paraíba
7. Decreto nº 37.234	14/02/2017	Cria o SOMA – Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba e dá outras providências
8. Portaria nº 617/2017	25/05/2017	Institui, no âmbito do poder executivo estadual, o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba
9. Edital nº 004/2018	07/02/2018	Edital do Prêmio Escola de Valor

Fonte: Elaboração própria (2021). Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB) e Diário Oficial do estado da Paraíba (DOE/PB).