



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TAFNES RAQUEL BARROS DA SILVA

**POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO E AVALIAÇÕES EXTERNAS: PERCEPÇÕES DE
GESTORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE.**

**RECIFE
2024**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Barros da Silva, Tafnes Raquel.

POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO E AVALIAÇÕES EXTERNAS: PERCEPÇÕES
DE GESTORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DO
RECIFE. / Tafnes Raquel Barros da Silva. - Recife, 2024.

21 p.

Orientador(a): Catarina Cerqueira de Freitas Santos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Educação, Pedagogia - Licenciatura, 2024.

1. Políticas públicas . 2. Educação. I. Cerqueira de Freitas Santos, Catarina.
(Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO E AVALIAÇÕES EXTERNAS: PERCEPÇÕES DE GESTORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Tafnes Raquel Barros da Silva
Catarina Cerqueira de Freitas Santos

Resumo: Este trabalho objetivou analisar as percepções de gestoras escolares da rede municipal do Recife sobre os impactos das avaliações externas e das políticas de bonificação no cotidiano escolar. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou como instrumento de construção dos dados entrevistas semiestruturadas com gestoras de três escolas municipais do Recife e as analisou por meio da técnica de análise de conteúdo. Discute as disputas em torno do conceito de qualidade da educação, as implicações das avaliações externas e das políticas de bonificação no cotidiano escolar e, por fim, ressalta o papel de mediação exercido pelos gestores escolares. Os resultados apontam que as gestoras reconhecem a necessidade de garantir o direito à educação socialmente referenciado. Contudo, a pesquisa identificou que as gestoras entrevistadas são favoráveis às políticas de bonificação, identificando-as como estimulantes e como reconhecimento do trabalho realizado. Conclui-se, portanto, que há uma incorporação de uma perspectiva neoliberal e meritocrática e uma naturalização dos mecanismos de ranqueamentos e concorrência nas escolas.

Palavras Chaves: Política de Bonificação. Avaliações Externas. Gestão Escolar

1. Introdução

Para a compreensão do que é uma educação de qualidade, é necessário analisar diversos pontos, tais como: questões socioeconômicas, a garantia da educação enquanto direito para todos, justiça social, processos de gestão democrática, formação do corpo docente, dinâmica curricular etc. (Dourado & Oliveira, 2009). Seguindo por esse caminho, vale salientar que tal processo implica na construção de um debate sobre dois tipos de escolas que trazem perfis distintos: a *escola eficaz*, que atende às metas baseadas em notas de atividades internas, retenção dos estudantes na passagem de ano e notas nas avaliações externas e funções estritamente estabelecidas, e a *escola de qualidade socialmente referenciada*, com a proposta de ser um ambiente que constrói junto ao estudante o que ele precisa para se desenvolver enquanto sujeito crítico, garantindo condições de trabalho aos profissionais da educação e tendo por princípio uma gestão democrática (Dourado & Oliveira, 2009).

A qualidade educacional, portanto, não se refere apenas aos números dos indicadores de aprovação ou reprovação dos estudantes. É um processo complexo, demorado e construtivo, que busca envolver de forma efetiva todo um corpo docente e gestão escolar, a fim de criar caminhos e alicerces para a construção dessa educação de qualidade e social (Dourado & Oliveira, 2009.).

Por ser um conceito polissêmico, qualidade da educação segue em disputa na formulação das políticas educacionais. Cada vez mais, emerge uma concepção de que as avaliações externas podem ser utilizadas como parâmetros para medir a qualidade da educação, indo na contramão de uma abordagem que considera a multiplicidades de fatores extraescolares e intraescolares que afetam o rendimento dos estudantes. No mesmo caminho, observa-se que muitos estados e municípios tem criado políticas de bonificação para os profissionais da educação que alcançaram os resultados estipulados pelos órgãos centrais nestas avaliações. Considerando que esse contexto pode implicar em mudanças na cultura organizacional das escolas, o presente trabalho partiu da seguinte pergunta norteadora: **Quais são as percepções de gestoras escolares da rede municipal de Recife em relação aos impactos das avaliações externas e da política de bonificação no cotidiano escolar?**

Buscamos alcançar como objetivo geral a analisar as percepções de gestoras escolares da rede municipal sobre os impactos das avaliações externas e das políticas de bonificação no cotidiano escolar e como objetivos específicos: identificar como os gestores avaliam a política de bonificação da rede municipal do Recife; entender se a relação entre a gestão e os professores é influenciada pela pressão por bons indicadores e pela política de bonificação; averiguar quais caminhos são traçados pela gestão para preparar os estudantes para as avaliações externas.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas com três gestoras de escolas municipais do Recife que ofertam os anos finais do ensino fundamental, que abrange do 6º ano ao 9º ano, possuindo como público predominante os pré-adolescentes e adolescentes. O estudo justifica-se por compreendermos que no contexto atual, marcado por mudanças nas políticas educacionais, inserção da BNCC nas escolas e estímulo por boas classificações em rankings, faz-se necessário entender como a gestão vai coordenar a escola de forma autônoma e participativa para o corpo escolar; como ela pode contribuir com a construção de um ambiente escolar que crie oportunidades de crescimento de estudantes enquanto cidadãos e que respeite o corpo docente enquanto pessoas e profissionais que não devem duvidar de suas formações com base em situações que buscam definir desempenho dos trabalhos apenas pela métrica das avaliações externas. Nesse sentido, a escolha da

temática se justifica pela necessidade de refletir como essas políticas interferem na gestão e consequentemente na dinâmica escolar. Concordando com Botler (2010, p. 189) “as próprias regras estabelecidas engessam burocraticamente a dinâmica escolar e, consequentemente, reduzem as suas possibilidades de realização [...] restringindo a autodeterminação coletiva.”

Ademais, como ex-estudante da rede pública municipal do Recife, não compreendia a centralidade dada às avaliações externas e busquei entender durante a graduação em Pedagogia o porquê dessas avaliações aparentarem ter mais impacto sobre a escola do que as avaliações internas.

Para atender os objetivos estabelecidos, o texto segue dividido em sete partes contemplando a introdução e das considerações finais. As segunda, terceira e quarta seções sintetizam o nosso referencial teórico. Iniciamos com uma discussão acerca do conceito de qualidade da educação, em seguida debatemos sobre as implicações das avaliações externas e das políticas de bonificação no cotidiano escolar e, por fim, ressaltamos o papel de mediação exercido pelos gestores escolares. A quinta seção é dedicada à explicitação dos nossos caminhos metodológicos e, por fim, apresentamos as nossas análises e as considerações finais.

2. Qualidade da Educação: um conceito em disputa

Comprendemos o processo educativo como uma apropriação do saber historicamente construído por homens e mulheres. A educação é apropriada pelo indivíduo que a reproduz, agindo no comportamento, nos seus valores, técnicas e atitudes, mediada por alguém que passou por esse mesmo processo e o passou, para outra geração, que irá passar para a seguinte (Paro, 1998). Assim, quando debatemos a educação pública e estimamos por sua qualidade, faz-se necessário observar o contexto de produção e reprodução do saber e levantar questões acerca de determinações intra e extraescolares que venham mostrar o que vem a ser realmente uma educação de qualidade (Dourado e Oliveira 2009).

Compreende-se que qualidade educacional depende de diversos fatores, que vão de impactos educativos, experiências educativas, na equidade ofertada e na contribuição dos indivíduos, que devem ser analisados com a finalidade de entender todos os compostos que traçam esse perfil como algo de qualidade, e os caminhos para se obter esse adjetivo.

A reflexão sobre qual a finalidade da educação, sua qualidade e para quem ela é ofertada, é de grande importância, visto que, no cenário atual existe uma perspectiva que visa

identificar a educação como mercadoria, e não como direito social, que deve atender a todas as pessoas em sua integralidade, isso é manifestado por meio de rankings e números, O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica surgiu em 2007 como uma das estratégias do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio da Lei de nº 5.499/2015, e atualmente é utilizado como principal métrica para aferir a qualidade da educação brasileira. O IDEB classifica as escolas tendo por base dois elementos: o fluxo escolar, ou seja, o tempo em que cada estudante de cada série/sala conclui o seu tempo de estudo adequado para sua idade e, outro ponto, refere-se a aprendizagem dos estudantes, que é avaliada por meio de avaliações de larga escala a cada dois anos.

A nota do IDEB parte dos resultados do SAEB- Sistema de Avaliação de Educação Básica que é formado por um conjunto de avaliações externas em larga escala. A ênfase do SAEB se direciona especialmente para a proficiência em dois componentes curriculares: matemática e língua portuguesa. As avaliações adotam como referência um conjunto de competências e habilidades que norteiam o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que objetiva realizar um estudo comparativo dos resultados de estudantes na faixa dos 15 anos de diferentes nações. O Brasil deveria alcançar a média de países considerados desenvolvidos, e 2021 foi estabelecido como o ano em que tal objetivo deveria ser atingido (Fernandes, 2009).

É importante destacar que o IDEB tem se tornado uma estratégia de indução da *accountability* na educação pública. O conceito de *accountability* se refere a três pilares: prestação de contas, avaliação e responsabilização. Ou seja, é uma política de responsabilização dos sujeitos da educação, sejam eles professores, estudantes ou gestores, sob os resultados apresentados nas avaliações. Afonso (2012, p.18) reforça que a:

accountability transformou-se numa panaceia (ou mesmo num fetiche) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os déficits e problemas de qualidade da educação pública.

Além do SAEB, alguns estados criaram seus próprios sistemas de avaliações e indicadores de qualidade. O estado de Pernambuco, em 2000, lançou o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) e, a partir de 2008, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE). A portaria SEE nº 2976 de 10 de Julho de 2023 em seu Art. 2º define o SAEPE como:

(...) um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado anualmente pela SEE/PE desde os anos 2000, e que tem por objetivos, no âmbito educacional: I – Produzir indicadores educacionais para o Estado, Municípios, Regiões e Escolas, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; II – Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação ofertada no Estado em seus diversos níveis governamentais e III – Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico de Pernambuco. (Pernambuco, 2023).

As escolas públicas da rede municipal da cidade do Recife, também seguem- ou tentam- seguir ações que tem como objetivo garantir bons indicadores para o sucesso escolar, seguindo como métrica tanto os resultados do IDEB quanto do IDEPE. No bojo dessas iniciativas, ganha centralidade a política das bonificações, que podem ser definidas como ações que buscam gratificar por meios financeiros equipes, nesse contexto, o corpo escolar. Nessa perspectiva, o Brasil vem adotando como uma de suas políticas educacionais a política de responsabilização educacional que, em seu âmago, traz a política de bonificação (Cardoso, Melo & Pessoa 2020).

No âmbito municipal, foi sancionada a lei Nº 18.957, de 06 de julho de 2022, que se refere a instituição do bônus de desempenho educacional- BDE, possuindo 10 artigos que tem como meta remunerar a gestão e os professores que cumprirem as metas e condições fixadas em decretos do poder executivo. Como estabelece o artigo 1º, que assegura premiação por resultados de acordo com o desempenho das unidades escolares, o BDE tem três objetivos, que são:

- I - promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem;
- II – subsidiar as decisões sobre implementação de políticas educacionais voltadas para elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem;
- III – fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, visando, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual”. O BDE deve ser pago até o semestre posterior à divulgação dos resultados em que se baseia e refere-se sempre ao desempenho do ano anterior ao de seu pagamento. (Recife, 2022)

A instituição de uma política que estabelece que um grupo professores terá acesso à recursos financeiros e outro não, estimula uma competitividade e concorrência própria do mundo empresarial. Esse arranjo se associa a uma educação mercadológica que visa a formação dos sujeitos alinhados com a produtividade capitalista. Busca-se cada vez mais

preparar uma mão de obra, os moldando para atender as demandas de mercado que exige um trabalho flexível, multifacetado e que exerçam tarefas em condições precárias.

A identificação da educação como um fator que pode gerar lucratividade ou ampliar a capacidade de produção está fortemente ligada com a Teoria do Capital Humano. Para Dourado e Oliveira (2009), a Teoria do Capital Humano está alicerçada em uma ideia que busca tratar os indivíduos como resultados do que eles aprendem a realizar, para assim “vender” essas experiências para o mercado de trabalho. Na perspectiva da Teoria do Capital Humano, a educação é vista como um meio do sujeito caminhar para o mercado de trabalho, sendo a formação de escolarização, vista apenas como um método para se alcançar esse caminho. Dessa forma, o sentido de qualidade da educação associado a essa teoria está ancorado à lógica do mercado e não a uma perspectiva de direito social.

Levando em consideração essa necessidade de tratar pessoas como um meio de fornecer ferramentas para a reprodução do Capital, o discurso acerca da competitividade e da meritocracia é fortalecido e, como consequência, são criadas listas, classificações e rankings, a fim de traçar parâmetros e classificar os “piores” e os “melhores” estudantes, professores e escolas. Na contramão desse pensamento, Paro discute que:

Em primeiro lugar, é preciso ter presente que não basta formar para o trabalho, ou para a sobrevivência, como parece entender os que veem na escola apenas um instrumento para preparar para o mercado de trabalho ou para entrar na universidade (que também tem como horizonte o mercado de trabalho). Se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade. (Paro, 1998, p.2)

Além da Teoria do Capital Humano ser o pano de fundo para a compreensão de uma qualidade educacional associada ao mundo empresarial, ela também tem pautado a forma como as políticas educacionais são construídas e como as escolas são avaliadas, como veremos no tópico a seguir.

3. Avaliações externas, políticas de bonificações e as implicações no cotidiano escolar.

Para abordar as políticas de bonificação, é importante contextualizar seu histórico, bem como apontar para as discussões de como essas políticas são elaboradas e abordadas, a

área em que será aplicada, seus impactos e meios de difusão, para aqueles a quem é destinado esse bônus.

As políticas de bonificação são apresentadas como um meio de se obter eficiência no processo avaliativo de obtenção de dados, para se definir o processo de aprendizagem como construtivo e efetivo. Elas começam a surgir impondo metas padronizadas que devem ser repetidas como uma fórmula que se apresenta como efetiva e isenta de falhas. Cada vez mais nações competem por meio de rankings mundiais, e o nível educacional tem sido recorrentemente utilizado. Sobre a responsabilização implicada nesse processo, Brooke compreende que é:

[...] uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais (Brooke, 2006, p.94).

Ocorre que esses rankings nem sempre consideram aspectos históricos e sociais que interferem na produção dos resultados. Assim, a implementação de políticas de *accountability*, “busca responsabilizar aqueles que estão à frente de escolas e a compõem, pelos resultados obtidos” (Brooke, 2006, p. 378), sem que haja uma reflexão mais ampliada sobre elementos estruturais que podem interferir nos resultados. Especialmente quando, no caso brasileiro, existem regiões e escolas atravessadas por desigualdades de diversas naturezas. Entende-se que:

Para o discurso governamental, estas avaliações servem de equalização do sistema educacional nacional. Mas, o que se observa é que as mesmas aparecem como ponto de referência à política de educação nacional, inferindo normas e metas padronizadas, sem levar em conta as individualidades das diferenças regionais ou locais. (Santos, 2019, pág.16).

A política de *accountability* foi inicialmente inserida na década de 1980, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Na Inglaterra, o partido que governava a Inglaterra nessa época era o partido conservador, possuindo como sua principal representante e primeira ministra Margaret Thatcher, conhecida por seu mandato de alto teor neoliberal e conservador. A implementação dessa política se deu pela elaboração de um novo currículo comum nacional e um forte sistema de avaliação dos estudantes em todas as suas etapas escolares. A partir disso, foi possível estabelecer rankings para comparar os desempenhos dos estudantes e conseqüentemente, das escolas. É importante destacar que esses ranqueamentos não consideravam diferenças socioeconômicas que são fatores que alteram o desempenho dos

educadores e educandos, resultando na disparidade das oportunidades e estruturas postas para alguns. A política perdeu bastante força na Inglaterra, devido a sua raiz de grande disparidade socioeconômica, recebendo críticas de educadores locais e da comunidade acadêmica, que via essa política apenas como uma política de responsabilização.

Já nos Estados Unidos, a *accountability* atendeu bem as expectativas e vem se tornando cada vez mais inerente no sistema educacional dos Estados Unidos. A política teve início em 1983, com a publicação de “*Uma nação em risco*” (Gardner et al., 1983), de um alto teor meritocrata, que estimulava a alta competitividade na sociedade dos Estados Unidos, apontando o sistema educacional, e novos padrões comportamentais pós-guerra, como culpados por essa perda de competitividade tão intrínseca na cultura estadunidense. (Brooke, 2016).

É preciso destacar que as políticas de *accountability* ganham força sob o contexto de aprofundamento do neoliberalismo. A ideologia neoliberal, baseada no individualismo e na meritocracia como princípios morais absolutos, constroem uma narrativa que visa culpabilizar os indivíduos em relação a qualquer resultado em suas vidas. Esse princípio também é defendido na educação, seja naquele que passa pelo sistema educacional, ou aqueles que trabalham nessa área. A disseminação de políticas de responsabilização educacional de cunho neoliberal tem ganhado muita força na América Latina e o Brasil é um dos países que traz em suas políticas educacionais esse pensamento como base. (Cardoso, Melo & Pessoa, 2020.)

Um dos meios de avaliação dos professores, da gestão e do trabalho que é realizado nas escolas, é por meio de provas. Esses testes são padronizados para classificar, por meio de erros e acertos, o que foi construído pela equipe. Busca-se estabelecer um padrão homogêneo para indicar um certo “sucesso” na aprendizagem da rede de ensino, sem considerar as especificidades de cada contexto escolar. Portanto, a pressão por números e resultados considerados positivos, sempre estará presente e interfere nas relações presentes, seja na gestão ou na sala de aula, por se tratar de incentivos monetários e de rankings que destacam escolas como melhores ou piores.

4. O gestor como mediador das políticas nas escolas

A secretaria de educação e os órgãos que são responsáveis pela rede em que a escola faz parte, buscam atender as demandas do modelo neoliberal presente no sistema educacional,

reflexo do próprio sistema capitalista, em escala mundial, usando a ideia de “oferta e procura” (Dias & Botler, 2016). Nesse sentido, como a autonomia escolar vai ser consolidada, se em paralelo há um sistema que busca agradar demandas do mercado e não demandas sociais que mexem com a educação e com aqueles que dela fazem parte?

Azevedo (2004) afirma que o Estado classifica as políticas de acordo com seu teor pragmático, buscando atender aos anseios daqueles que detêm o poder ou aqueles que reivindicam as suas necessidades. No âmbito da política educacional, a figura do gestor escolar trata-se de uma figura política que media, interage e se posiciona. Souza (2012) classifica a gestão escolar como um processo político, pois trabalha com relações de poder, lidando, intermediando e exercendo esse poder junto à comunidade escolar. Entretanto, o Estado vê essa figura como um agente para dar continuidade ao planejamento estabelecido para a implementação das políticas.

A gestão fica à mercê da gestão da secretaria, que busca atender aos padrões citados anteriormente, limitando a autonomia da gestão e seu teor democrático. Para se mensurar melhor essa dinâmica, é interessante compreender três fatores - a gestão, o currículo e o resultado - que são ligados a três definições; hierarquia, prescrição e mensuração, respectivamente. Thiesen (2014, p. 195) reflete que:

Nesse âmbito a questão que se apresenta é: qual autonomia pedagógica, curricular, metodológica e valorativa das escolas se os elementos que designam o conceito de ‘produto final da aprendizagem’ estão dados pelo Estado e pelo mercado? A contradição está no fato de o Estado propor gestão democrática escolar como princípio pedagógico e, ao mesmo tempo, exigir que o produto de seu trabalho atenda o que está prescrito fora dela.

Entendida como uma política de responsabilização, a gestão por resultados, utiliza metas e indicadores como norteadores das políticas públicas, sendo inicialmente usada como uma ferramenta de diagnóstico das políticas públicas e, posteriormente, assumiu um caráter de associação com recompensas, fazendo uso de sanções como respostas ao desempenho não satisfatório para ideais governamentais acerca do plano educacional brasileiro. Como é o caso do BDE que pode gerar diversas consequências para as escolas. Assim, partimos do pressuposto que as avaliações externas e a política de bonificação podem gerar implicações no planejamento das ações pedagógicas. Entendemos que as consequências dessas políticas para o cotidiano escolar são complexas, visto que englobam várias questões, desde as emocionais até as financeiras. Para a gestão escolar, os desafios são maiores considerando o papel do gestor como mediador das políticas educacionais na escola (Paro, 1986).

No Brasil, foi a partir da década de 1990 que esse modelo foi adotado, já sendo usado pelos EUA, Nova Zelândia e Inglaterra, com características semelhantes. Sendo assim, a discussão sobre o impacto negativo de uma gestão por resultados na construção de uma gestão democrática, é válido, visto que, seu impacto nas ações da gestão é direto e inevitável. Segatto e Abrucio (2017, p.89) discutem que:

Em todos os casos, sejam governos nacionais ou subnacionais, as mudanças incluíram a adoção e o fortalecimento das avaliações e do uso de indicadores para, de um lado, aferir o desempenho educacional e, de outro, aumentar a publicização e, geralmente, fortalecer o controle social.

Há camadas mais profundas na figura do gestor escolar, considerando a estrutura educacional do Brasil marcada por elementos associados ao patrimonialismo e ao autoritarismo. Assim, por mais que haja uma defesa ampla da gestão democrática e horizontal, conforme os princípios constitucionais e da LDB nº 9394/1996, historicamente, ainda existem duas ações que se retroalimentam no exercício da gestão escolar: “a do ‘mando’ e a da ‘submissão’” (Paro, 1986, p. 65).

Fugindo dessa perspectiva, Paro (1986) aponta para outras formas de perceber e construir uma gestão escolar. Para o autor, o gestor escolar, antes de tudo, é um educador por formação. Ele deve ser um mediador que vai atender a demandas diversas de grupos variados. Por isso, caminhar em conjunto com aqueles que o cercam é essencial. A parceria entre funcionários, corpo docente, comunidade é fundamental para que o gestor possa mobilizar meios e recursos para administrar a escola. Assim, por recursos, como o próprio nome sugere, o autor refere-se às condições objetivas presentes na realização do trabalho ou dos trabalhos que concorrem para a realização dos fins da empresa ou organização. (Paro, 2010a, p.767).

Em um contexto de pressão por resultados positivos nas avaliações que fazem a escola subir em rankings e que refletem em verbas que não vão apenas para as escolas, mas também para bonificações que são ofertadas aos profissionais da educação, é importante refletir sobre quais os recursos são mobilizados pelos gestores para atingir os fins esperados. Portanto, a busca por compreender o papel do gestor acerca dessa dinâmica é crucial para a reflexão sobre autonomia escolar bem como sobre qualidade da educação.

5. Percurso Metodológico

A pesquisa desenvolvida teve um caráter qualitativo, ou seja, uma pesquisa que teve como foco entender a subjetividade dos comportamentos, pontos e ideias dos dados coletados (Oliveira, 2003).

A partir de Minayo(2002) compreendemos que a metodologia é muito mais que um conjunto de técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. A fim de atingir os objetivos da pesquisa, foi realizada uma pesquisa de campo em três escolas públicas da rede municipal do Recife

Adotamos os pseudônimos, escola/ gestora A, B e C para fazer referência às escolas. A escola “A” tem 449 alunos matriculados e 17 professores, o IDEB da escola é de 5,1. A escola “B” tem matriculados 286 alunos e 11 professores, o IDEB da escola é de 5,0. E por último, temos a escola “C”, que tem 492 alunos matriculados e 25 professores, o IDEB é de 5,4. As três escolas ficam na zona oeste da cidade do Recife, localizadas em um bairro popular da cidade.

Os sujeitos da pesquisa foram três gestoras, a gestora “A” é graduada em Pedagogia, pela Universidade Católica de Pernambuco, a UNICAMP, tem especialização em Gestão e Recursos Humanos pela UNIFAFIRE e mestre em Linguagem e ensino pela Universidade Federal da Paraíba, tem 10 anos de atuação na escola que se encontra hoje. Já a gestora “B”, tem formação em pedagogia e psicopedagogia e experiência profissional até 2012 em escolas particulares e após 2012 só na rede Municipal do Recife. A gestora “C”, está há 22 anos na escola, já passou por diversas funções e é pedagoga de formação pela Universidade Federal de Pernambuco e tem pós-graduação em gestão escolar pela UNIFAFIRE.

A construção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, devido a sua possibilidade de capturar várias informações de maneira mais flexível, que permite considerar várias opiniões sobre o mesmo assunto e estruturar informações em profundidade sobre a realidade (Minayo, 2002).

Ao longo da pesquisa, adotamos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, ainda que a pesquisa não tenha passado por um Comitê de Ética. As participantes tiveram conhecimento das finalidades da pesquisa e em concordância assinaram um TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Conforme já sinalizado, a fim de preservar a confidencialidade entre entrevistador e entrevistado, optou-se pelo anonimato das participantes que foram destacadas apenas como Gestora A, Gestora B, Gestora C.

Os dados obtidos nessas entrevistas foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin(1977), que busca entender, as relações, os discursos, expressões, enunciação e outros tópicos por meio de categorias de análise que nos auxiliam na construção de respostas a nossa questão de pesquisa. Após a leitura do material, criamos três

categorias: a avaliação dos gestores sobre a política de bonificação; a relação entre professores e gestores e as estratégias adotadas pelos gestores nas avaliações externas.

6. Análise e discussão dos dados

Considerando as categorias analíticas que emergiram da análise do conteúdo das entrevistas, a seção está dividida em três partes, objetivando responder os objetivos específicos anteriormente anunciados.

6.1. A avaliação da política de bonificação da rede municipal do Recife

Antes de questionarmos acerca das políticas de bonificações, achamos pertinente perguntarmos às gestoras sobre a sua concepção de qualidade de educação, haja vista que, como já refletimos anteriormente, essa concepção está em disputa e gera implicações sobre a organização da proposta pedagógica das escolas. Quando questionadas sobre o que torna a educação de qualidade, as gestoras sinalizaram que:

Gestora A: Uma educação de qualidade, eu vejo muito ela com a questão da equidade, né? Ela é igual para todos. Independente da diversidade, da questão da inclusão, ela chega como oportunidade, como direito, muito mais que oportunidade como direito, garantia de direito do estudante para todos.

Gestora B: E a educação de qualidade dentro da visão de um gestor é também dar o seu melhor dentro daquilo que você tem, em busca sempre de melhorar a sua realidade atual.

Gestora C: É aquela que garante o direito do estudante, da estudante, a educação é um direito é atender ao artigo 5 da Constituição.

Em geral foi notável nas falas a defesa de uma educação para todos e de caráter inclusivo, que tem como direito sua defesa e acessibilidade, para estudantes, professores e demais profissionais da área, conforme estabelece o princípio constitucional. Destacamos a fala da gestora B, ser voltada para um discurso mais individual “de dar o seu melhor”, refletindo uma cultura de responsabilização.

Em que pese a existência de uma literatura crítica referente a presença das políticas de bonificação nas redes de educação, essa prática tem se tornado cada vez mais popularizada. No que se refere à categoria avaliação das diretoras sobre a política de bonificação, observamos similitudes na análise dos dados. As três gestoras entrevistadas tiveram falas próximas, defenderam as políticas de bonificação como instrumentos de trabalho que podem

servir como estímulos. A “gestora A” considera as bonificações como um meio de incentivar docentes e estudantes:

Gestora A: “...Eu vejo isso como positivo. Se tratando da nossa escola, hoje a gente tem projetos dentro da nossa escola, atrelados junto aos nossos professores, pra sempre estar com esse índice ou garantido, ou avançando, e aí quando vem a modificação é uma consequência boa (...)”

Segundo Estormovski & Silveira (2022), a compreensão desses educadores sobre as bonificações promove um ambiente de competitividade e produtividade, que trazem os resultados almejados pelo estado, causando a modulação do trabalho pedagógico e daquele educador. Nesse contexto, em consonância com o que discutimos anteriormente o gestor torna-se um representante e mediador dessas políticas no espaço escolar e a percepção positiva da política de bonificação por esses sujeitos é um elemento fundamental para a sua efetivação no ambiente escolar.

O relato da gestora “A”, leva a compreender que a sua visão torna-se favorável com a realidade que as políticas de bonificação trazem às escolas, uma postura de rendição e de defesa de que é melhor trabalhar com o que se é fornecido como meios de trabalho e “recompensas”. Vemos esse relato se encontrar com a fala das gestoras da escola “B”, associando bonificação à motivação:

Gestora B: “...Hoje a gente trabalha porque a gente precisa de um trabalho, porque a gente tem que ser sustentado através do dinheiro. Mas que essa bonificação não seja vista por nenhum profissional como aquilo que estimula, um dia que vier a faltar e não tiver, eu não tenho mais o compromisso. O meu compromisso independe da bonificação. Então, eu acho que a bonificação hoje é mais uma motivação, mais um estímulo pra gente estar juntos...”

A gestora da escola C, apesar de também defender as bonificações como uma prática de reforço positivo, frisou a importância e necessidade do reconhecimento do professor/educador, como um direito, que tem de ser garantida e assegurada, por lei, e que não deve estar abaixo das políticas que exigem índices como um traço de personalidade de todo um ciclo de trabalho:

Gestora C: “...Eu sou a favor da política de reconhecimento do profissional do magistério. Ainda sou. Extremamente a favor. Que professor tenha um salário digno. O professor não precisa estar em três horários para poder ter uma vida minimamente confortável. Que professor tem, assim como tem, por exemplo, os professores universitários, que tem uma carga horária livre, de pesquisa, produção, etc...”

A gestora “C”, traz à tona um dos motivos da política de bonificação apresentar traços de sucesso na escola: a carência de uma boa remuneração, tornando assim, os professores dependentes desses “extras” que as bonificações trazem. De forma contraditória, entretanto, elenca outros pontos que realmente significavam valorização do magistério, tais como carga horária menor e tempo para pesquisa e produção.

Sobre a categoria avaliação das diretoras sobre a política de avaliação, consideramos que para prefeitura, é importante que os gestores vejam o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) como algo benéfico para seu trabalho e construtivo para a escola, para que essa política de se torne mais fluída e funcional. O que nos faz retornar a discussão sobre o papel político e estratégico do gestor, posto que como uma figura política tem influência sobre professores, demais funcionários, alunos, pais e responsáveis e a comunidade escolar.

6.2. O impacto da política de bonificação na relação entre a gestão e os professores

Segundo Arroyo (2011) a necessidade de atender a esse jogo político ameaça a autoridade e autonomia do docente no seu campo de trabalho. No que se refere a categoria impacto da política de bonificação na relação entre a gestão e os professores, a análise dos dados apontou grandes implicações para a rotina do planejamento e do trabalho pedagógico das escolas com uma naturalização de parâmetros neoliberais. Quando perguntado durante as entrevistas, sobre essa pressão (su)posta nas escolas, as gestoras falaram:

Gestora B: “De forma negativa, não. Porque hoje a gente percebe que a equipe, quando você tem uma equipe comprometida com o que faz, essa avaliação interna é vista de uma forma positiva. Como eu já disse, ela vai fazer com que o profissional perceba que a avaliação externa vem e que ele, se ele tiver sempre se reavaliando, ele vai achar mais uma estratégia, mais um ponto positivo, porque aí é visto de fora..”

Gestora C: “A gente vai colocar sempre as nossas metas. Ter meta não é ruim. Sim. Ter um roteiro a seguir não é ruim. Planejamento.... a gente faz um acordo com os professores e coloca..essa meta a atingir o que que a gente pode fazer pra é... alcançar essa meta, vou dar um exemplo, hoje antes de você chegar eu estava pensando na dinâmica para atualizar o nome projeto político pedagógico que já está desatualizado e a gente vai utilizar como estratégia avaliativa a FOFA, já ouviu falar?”

Gestora A: “Aqui na nossa escola não interfere não, aqui na nossa escola é como disse a você, a gente constroi uma política, dando a responsabilidade para todos. Quando você constroi essa responsabilidade para todos os responsáveis pela escola, comunidade, estudante, professor, gestor e outros funcionários, quando a gente percebe que essa política de avaliações externas,

a gente dá essa responsabilidade a todos, a gente vê que não desconstroi o clima organizacional.”

Nota-se que o discurso sobre a culpa muda, em um rápido momento de reflexão, se vê o caráter individual das gestoras aparecendo de forma leve, mas sempre com base em noções que têm base em ideais neoliberais, que tratam a escola como uma empresa, que necessita de metas a serem batidas e estratégias corporativas. Essa noção vem ganhando força na educação pública, desde meados dos anos 1990, no Brasil.

A gestora da escola C faz referência a FOFA como uma estratégia para realizar a atualização do projeto político pedagógico da escola (PPP). Essa estratégia empresarial, trata-se de uma análise, que tem como intuito detectar pontos fortes e fracos dentro de uma empresa e torná-la mais eficiente e competitiva, para assim atingir as metas que se deseja. FOFA é um anacronismo de para; força, oportunidades, fraquezas e ameaças. Vem da sigla inglesa SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats.), criada pelo consultor empresarial Albert Humphrey, na década de 1960. Esse elemento reforça a adoção dos princípios do mundo privado na educação pública.

A ideia de se estabelecer uma educação pública com uma persona de competição, apesar de camuflado, resulta na necessidade de se recorrer a essas perspectivas comerciais, que vem de uma política neoliberal. Conforme já discutimos anteriormente, em concordância com Oliveira (2018) a dinâmica escolar torna-se mediada pela *accountability*, transformando, avaliações como um percurso para estabelecer a prestação de contas, fornecendo e disponibilizando informações e justificativas sobre atos e decisões praticadas pela escola e na escola, chegando a aplicação de sanções(enforcement), aplicadas como meios de punição devido a responsabilidade atribuída naqueles que estão praticando aquela ação, nesse contexto, os educadores.

Para uma melhor compreensão de como a educação nesse contexto é estabelecida como uma mercadoria é válido retomar como a escola vem sendo pensada como uma empresa. Como diz Laval (2019), a partir da década de 1990, tornou-se generalizada a competição entre as economias mundiais. A educação, a partir da Teoria do Capital Humano, é um setor de profundo impacto no setor econômico, e a lógica produtivista tem cada vez mais ganhado força no âmbito das relações escolares cotidianas. i

6.3. Estratégias da gestão para preparar os estudantes para as avaliações externas.

Considerando que as políticas de bonificação derivam dos resultados das avaliações externas, a terceira categoria analisada refere-se as estratégias adotadas pela gestão para a preparação para os exames. Os dados analisados também apontam correspondências e similaridades nas diferentes escolas. As três gestoras relataram que recorrem à distribuição de responsabilidades incluindo professores, estudantes, funcionários, famílias e a comunidade, que pertence à escola. A análise acerca desse desses meios traçados pela gestão se deu pelas seguintes falas:

Gestora B: Hoje a gente pode trocar, que é isso que a gente faz, a gente se reúne, a gente vê os resultados num grande grupo e as escolas compartilham esses exemplos de estratégias que estão sendo usadas. Como eu falei, o Saepe vai acontecer agora. Então, a gente já teve uma formação, uma orientação, a gente prepara a escola, a gente faz estratégias de motivação para esse estudante está presente.

Gestora C: O que a gente pode fazer, professor de língua portuguesa, para a gente trabalhar esses escritores da BNCC, que apresentaram resultados insatisfatórios na primeira avaliação, isso aí. Vamos fazer um simulado? O que a gente está ensinando? Vamos fazer uma aula? A gente promove. Vamos pensar em uma atividade extra, em um espaço diferente? A gente vai atrás disso.

Gestora A: Ela já tem que ser pensada naquela primeira formação, quando a gente inicia o ano letivo, lá em fevereiro, junto com os professores. E aí a gente constroi metas, constroi objetivos e a gente planeja como vai ser o ano da escola. Pra gente chegar nessas avaliações e nesses resultados, sabem que a gente precisa aliar, rever e avaliar. Como é um processo de analisar o ensino abrasado dos alunos. Eu vejo como analisar mesmo a rotina e o cotidiano escolar.

Nota-se que há uma defesa de uma mobilização do corpo escolar para atender a resultados satisfatórios que vão estabelecer o índice educacional daquela escola. Tornando as avaliações como um processo central, que sempre vai fazer a escola girar em torno delas, mobilizando professores e alunos, para que todas as dinâmicas sejam voltadas para elas. Tornando assim, uma gestão para resultados. É importante destacar uma outra fala da gestora da escola A, que sintetiza sua compreensão acerca dos impactos que há sobre essas avaliações e seu valor para com a escola e o trabalho que está sendo aplicado nas escolas.

Gestora A: Isso mexe até na questão dos recursos que vêm federais para dentro da escola, né? **O teu índice é a tua identidade. É a identidade do teu trabalho.** Então, assim, quando a gente percebe que a gente estuda com eles, que eles analisam, que eles precisam ter o conhecimento, todos os

professores, os estudantes, os funcionários, os pais, eles precisam entender o que é essa avaliação externa, ela não pode só chegar, aterrissar e ser aplicada (...) (grifos nossos)

Quando a gestora fala “O teu índice é a tua identidade. É a identidade do teu trabalho” ela deixa claro a importância e naturalização dos índices educacionais individuais, de como todo o trabalho feito pela escola no processo de aprendizagem é resumida pela colocação do ranking da escola em um IDEB, por exemplo. Segundo Dias e Botler (2016), a questão educacional na atualidade parte de um paradigma gerencial, que se faz necessária a adoção de protocolos para assim se provar a eficácia desse processo aplicado na educação. Ou seja, todo o trabalho, vivências e aprendizados, devem ser somados e divididos no índice da escola, buscando a superação da meta estabelecida.

7. Considerações finais

O que impulsionou inicialmente a nossa pesquisa foi uma busca pelo entendimento de como a gestão e o corpo docente são impactados pelas políticas de bonificação, com foco na percepção do gestor. A pesquisa identificou que as gestoras entrevistadas são favoráveis às políticas de bonificação, identificando-as como estimulantes e como reconhecimento do trabalho realizado. Percebemos, portanto, que há uma incorporação de uma perspectiva neoliberal e meritocrática e uma naturalização dos mecanismos de ranqueamentos e concorrência na escola.

Embora algumas gestoras partam de um discurso de qualidade educacional atravessado por uma perspectiva que considera o papel social da educação e a inclusão, contraditoriamente os relatos apontam para a centralidade das avaliações externas no planejamento das atividades escolares. Os índices são percebidos pelas participantes da pesquisa como identidade da escola e resumo da finalidade educacional. Há uma ênfase, portanto, em uma gestão para resultados, em consonância com princípios neoliberais. A gestora C, por exemplo, expressou a força desse ideário empresarial dentro da escola pública ao descrever que estaria usando como base para a atualização da PPP da escola a matriz FOFA, advinda do universo privado.

As gestoras apontaram estratégias variadas para garantir bons resultados nas avaliações e o consequente recebimento do bônus. Fica evidente a presença de uma mobilização e responsabilização de toda a comunidade escolar e a pressão por bons

resultados. As entrevistadas, entretanto, embora sinalizem a existência de um ambiente de pressão, acreditam que não existem implicações maiores para a relação entre gestão e corpo de professores. Há uma aceitação tácita por parte das gestoras dos condicionantes (im) postos pela política de bonificação.

Por fim, faz-se necessário, para melhor compreensão dos impactos das avaliações externas e da política de bonificação nas escolas públicas da rede do Recife, expandir, em futuras pesquisas, o público-alvo da investigação, incorporando também as percepções de professores e de estudantes sobre a temática em questão, a fim de identificar possíveis contradições, resistências ou concordâncias com os achados dessa pesquisa.

Referências:

AFONSO, Almerindo Janela. **Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 471–484, abr. 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, Território em disputa.** Editora Vozes: Petrópolis, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, José Clóvis. **Educação pública: o desafio da qualidade.** Estudos Avançados, v. 21, n. 60, p. 7–26, maio 2007

BARDIN, Laurence. (1977). **Análise de conteúdo.** Lisboa edições, 70, p. 225.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O Presidente da República decreta a seguinte lei. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 set. 2024.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2016. DOI: 10.15366/riee2008.1.1.005. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4684>. Acesso em: 1 oct. 2024.

BOTLER, Alice Happ. Culturas e relações de poder na escola. **Educação & realidade**, Porto Alegre, V. 35(n.2), p. 189. maio/ago 2010.

CAED- CENTRO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. O que é o SAEPE. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/saepe-pe.html>. Acesso em: 2 set. 2024.

CARDOSO, Paôla Fortunato; MELO, Lúcia de Fátima; PESSOA, Valda Inês Fontenele. **A política de responsabilização e bonificação na educação: Elementos iniciais**. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.7.7, p. 312- 327, fev./março. 2020.

CÂMARA MUNICIPAL DO RECIFE. Lei Ordinária nº 18.957, de 2022: Institui o bônus de desempenho educacional (BDE) no âmbito da Rede Municipal de Ensino do Recife. **Leis municipais**, 6 jul. 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2022/1896/18957/lei-ordinaria-n-18-957-2022-institui-o-bonus-de-desempenho-educacional-bde-no-ambito-da-rede-municipal-de-ensino-do-recife>. Acesso em: 20 set. 2024.

CASA CIVIL. Sobre a OCDE. **gov.br**, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/colegiados/ocde/sobre-a-ocde-1/sobre-a-ocde>. Acesso em: 20 set. 2024.

DIAS, Gueroliny Ruany Uchôa; BOTLER, Alice Miriam Happ. **Gestão Escolar: Dilemas entre as políticas Gerencialistas e Autonomia na Prática Gestora**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Concluinte de Pedagogia) — UFPE, Recife.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. **A qualidade da Educação: Perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia; SILVEIRA, Carmen Lucia Albrecht Silveira. A redefinição da gestão escolar a partir da concessão de bonificações docentes. **Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, n.65, p. 1-18, 24 fev. 2022.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb**. 2022. 19 mar. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso: 20 set. 2024.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2022. **PISA**. 22 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 20 set. 2024.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB**. 31 ago. 2020 Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 20 set. 2024.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal do PDE**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/default.html>. Acesso em: 20 set. 2024.

OLIVEIRA, Eliana; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUS, Carlo Ralph, Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação, **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, vol. 4, 2003, n. 9, p. 1-17 mai-ago. 2003.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves, *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS. In: **X Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste/X Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/PE/ III Simpósio de Políticas Públicas e Gestão da Educação do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educação**, 2018, Recife. Seminários Regionais da ANPAE, 2018. v. 5.

PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais, **RBPAAE**, v. 27, n.3, p. 377-390, set/ dez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. Cortez Editora, São Paulo, v. 17, n.1, p. 20-66, jul. 1986.

_____, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PERNAMBUCO (ESTADO). GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Base de Dados da Educação**. 1 jul. 2008. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/bde/>>. Acesso em: 20 set. 2024.

PERNAMBUCO (ESTADO). GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **IDEPE**. 10 jul. 2023. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/idepe/>>. Acesso em: 20 set. 2024.

BDE- BASE DE DADOS DO ESTADO. **O que é a BDE?** Disponível em: <http://www.bde.pe.gov.br/estruturacaogeral/institucional_o_que_e_a_bde/>. Acesso em: 20 set. 2024.

SANTOS, Ana Lúcia Felix; ANDRADE, Edson Francisco; MARQUES, Luciana Rosa (Org.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: ANPAE, 2019. p. 16.

SEGATTO, Catarina Ianni.; ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 68, n. 1, p. 85 - 106, jan./mar. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo De . A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso) , v. 17, p. 159-174, 2012.

SANTOS, Laurecy Dias. **A política de bonificação/ premiação e a gestão escolar: Um estudo sobre Pernambuco e Paraíba**. 2019. 1 v. Tese (Doutorado em educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e gestão escolar: Territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014.

V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR, 6., 11, 1998, Porto Alegre, **A escola cidadã no contexto da globalização**. Rio Grande do Sul: Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.