

# A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO E O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO- METAS PARA EDUCAÇÃO - PMGEPE/ME

## **MARCIA AURELIA NAZÁRIO**

Doutorada em Educação da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE,  
marcia.nazario@ufpe.br

## **LUCIANA ROSA MARQUES**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPE, luciana.  
marques@ufpe.br

## RESUMO

O estudo em tela é fruto de uma pesquisa em andamento de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Tem como objeto a análise da implementação de políticas públicas de *Accountability* na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Metodologicamente, traz dados iniciais de uma revisão de literatura acerca da temática do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação – PMGEPE/ME (2007) no tocante as relações com uma política de *Accountability*. O objetivo do estudo é analisar as políticas de *Accountability* na rede estadual de Pernambuco tomando como referência o Programa de Modernização da Gestão.

**Palavras-chave:** Política Educacional; Programa de Modernização da Gestão – Metas para Educação - PMGEPE/ME; *Accountability* na educação.

## INTRODUÇÃO

A oferta da educação no Brasil apresenta o crescimento da atenção dada a avaliações em larga escala, e seus resultados vêm sendo vistos como indicadores para quantificar numericamente a qualidade da educação. É notória a ênfase em contabilizar quantitativamente, com interesse em ranquear índices numéricos para avaliação de desempenho das escolas utilizando testes standardizados. Essas avaliações são utilizadas não só no sentido de prestação de contas, mas também no sentido de responsabilização dos sujeitos que compõem a escola.

O termo *Accountability* é visto normalmente como denso e polissêmico. Muitas são as formas de compreendê-lo no campo das políticas. Neste estudo elegeremos a compreensão trazida por Afonso (2009), a qual associa à educação três elementos articulados: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

No Brasil, nas últimas décadas, observa-se o aumento nas estratégias de avaliações padronizadas, com características a serem produzidas fora do ambiente educacional, denominadas avaliações de larga escala (SILVA, 2016; Lindoso, 2017). Os autores apontam que os resultados das avaliações que servem para obtenção de índices são atribuídos à qualidade educacional, assim como sinalizam para a ênfase na meritocracia<sup>1</sup>.

De acordo com Oliveira (2019), os discursos em circulação sobre a política de *accountability* no Nordeste brasileiro, na produção do conhecimento, revelam que a implantação de políticas de *accountability* significa responsabilização, prestação de contas, tendo como centralidade a avaliação em larga escala.

O interesse nesse campo de investigação se dá a partir de nossa experiência docente. Percebemos uma série de estratégias que condicionam o trabalho pedagógico à finalidade das avaliações externas. A autonomia docente fica comprometida no tocante a dar conta de técnicas e métodos que auxiliem os estudantes na realização dessas avaliações. O planejamento começa a sofrer inferências externas que buscam resultados numéricos relacionando-os com qualidade do ensino, sem levar em consideração os contextos diversificados das escolas, com suas peculiaridades. Constata-se uma forte tendência à responsabilização docente por

1 Os estudos citados trazem o sentido da meritocracia a partir da política de bonificação instituída na política educacional de Pernambuco.

meio dos resultados das avaliações em larga escala, além da competitividade gerada dentro da própria escola.

As estratégias da política de *accountability* começam a ser assumidas a partir do Programa de Modernização da Educação – PGE – desde o governo Campos (2007-2013) até os dias atuais.

Observa-se que a valoração dos resultados de avaliações externas foi conferida à Política Estadual de Educação, fazendo com que metas e programas de bonificação fossem implementados no sentido de destacar e elevar índices numéricos com resultados “satisfatórios”, além de associar esses resultados à suposta qualidade da educação.

Esse modelo estadual de gestão pautado em gestão gerencial imprimiu um discurso duvidoso de qualidade e valorização docente.

É nesse contexto que esta pesquisa busca encontrar seu direcionamento e analisar a política de *accountability* na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco a partir do Programa de Modernização da Gestão - Metas para a educação - PMGEPE/ME.

Buscando ampliar nossa compreensão sobre esta área de estudo para perceber quais referências de *accountability* estão sendo adotadas na Política de Educação Básica do Estado de Pernambuco a partir do PMGEPE/ME.

## 2. POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

As políticas públicas para a educação no Brasil são foco de estudos e pesquisas que buscam analisar seus impactos, seus modelos e seus referenciais. Isso porque as novas configurações que desenharam o Estado e suas políticas vão sendo temas de estudos na busca de proposições para os diversos problemas que emergem a todo tempo no cenário nacional.

Quando buscamos compreender a política educacional encontramos um dos seus principais formuladores, o Estado, que ocupa um papel crucial nesse processo, o de implementador das políticas. Essa demanda se apresenta como função estadual decorrente do escopo que a ele, ente estadual, é atribuído, bem como outras demandas como saúde, segurança, esporte...

Concordamos com Afonso (2009, p. 01) quando empreende a seguinte reflexão:

(...) a estrutura institucional do Estado que contempla tais funções, ou seja, seu conjunto de órgãos, autarquias, ministérios competentes em cada setor, além desse

processo, além do processo de financiamento e gestão. Por conta disso, normalmente costuma-se pensar o campo das políticas públicas unicamente caracterizadas como administrativo ou técnico e assim livre, portanto, do aspecto político propriamente dito, que é mais evidenciado na atividade partidária e eleitoral. Esta é uma meia verdade, dado que apesar de se tratar de uma área técnico-administrativa a esfera das políticas públicas também possui uma dimensão política.

Neste sentido, percebemos que a política pública é compreendida como o Estado em ação, fazendo-se necessário que o mesmo empreenda os melhores mecanismos e formas para sua implementação. A reflexão de Mead (1995) e a de Peters (1986 apud SOUZA, 2006) trazem a compreensão de que esse campo de estudo da política analisa o governo à luz de grandes questões públicas e, assim, entendem a política pública como a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, influenciando a vida dos cidadãos.

Compreendemos que a política educacional brasileira é marcada por desigualdades de acesso e permanência. O que se tem ao longo dessas últimas décadas (1990 e 2000) são ações governamentais orientadas em minimizar os problemas educacionais com vistas a reduzir as disparidades sociais.

Neste contexto, as políticas sociais, entre elas a educação, baseiam-se na perspectiva de amenizar as desigualdades, com a finalidade de conceder aos desprovidos de recursos materiais uma condição mínima para suprir suas necessidades.

É observável uma dualidade que se perpetua nessa nova lógica do Estado Nacional: na medida em que se vê um esforço na universalização dos direitos, ampliando a assistência social, vê-se, por outro, lado uma política com foco nos resultados e na prestação de contas.

A educação deu passos significativos em busca da democratização do acesso à educação básica, embora ainda seja necessário avançar muito mais. Esse movimento está se fortalecendo a partir da Carta Magna, defensora da autonomia dos entes federados, que criou mecanismos de descentralização do poder federal em favor da ação dos estados, mesmo que em alguns momentos prevaleça o Estado-regulador, o qual apenas fiscaliza as ações realizadas pelos entes federados.

## 2.1 PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para que a avaliação entrasse nas discussões das perspectivas educacionais, diferentes momentos incluindo debates e relações entre necessidades coletivas e individuais precisaram ser intensificados. A construção de um modelo que mensurasse o desempenho de alunos seguiu uma situação histórica que preconiza quais prioridades devem ser consideradas. A educação como se aplicava tendia a seguir uma demanda específica sob a ideia de construir políticas públicas de interesses arquitetados (RIBEIRO NETO, 1982).

A realidade no campo da educação brasileira atribuía à avaliação um processo quantitativo, focando em dados de rendimento escolar. Esta perspectiva foi a primeira a ser percebida.

A Sociologia tornou-se uma prerrogativa para que a avaliação educacional tomasse novas formas e, conseqüentemente, construísse novas estratégias. As questões sociais exigiram novas linhas de procedimentos no processo educativo, principalmente momento no pós-guerra. Os sistemas que compunham a estruturação de uma sociedade estável passaram a ter outras prioridades, e as práticas avaliativas necessitavam identificar qualidade na educação voltada à assistência no contexto econômico da sociedade (SILVA, 2015).

Sousa e Lopes (2010, p. 56) atribuem sistemas de avaliação em larga escala como frágeis e imprecisos. Observam que os interesses atribuídos pelas instituições não visavam apenas qualificar os índices de ensino, mas se tratava de um jogo de números que as instituições educacionais estabeleciam para se sobressaírem em relação às outras. A avaliação parecia não ter um propósito definido, pois não passava de números que geravam algum resultado que não beneficiava os estudantes, apenas as instituições.

O tradicionalismo praticado nas escolas fundamentava-se em obter controle e quantificação, não enfatizando o processo pedagógico que era o mais importante. As práticas avaliativas não consideravam perceber e intervir no contexto de desenvolvimento do aprendizado dos alunos (LIBÂNEO, 1994).

Novas atribuições de sistemas avaliativos, por determinação do Estado, tiveram como principal intuito promover a identificação de qualidade dos processos avaliativos nas escolas, e a avaliação deixou de ter um papel secundário para exercer a função principal como ferramenta

diagnóstica cujos resultados poderiam direcionar o objetivo desejado e posteriormente alcançado.

As novas reformas educacionais passaram a exigir comprometimento, responsabilidade e expansão para a toda a rede pública de ensino com mais rigor em prestação de contas e continuidade na divulgação de dados. (DIAS, SOBRINHO, 2002, p.192). Com isto as decisões que precisariam ser tomadas estariam embasadas em problemas reais que necessitavam de alterações e modificações, refletindo em uma qualificação no sistema de ensino e no aprendizado dos estudantes.

O trabalho avaliativo para a educação básica não concerne apenas em identificar se procedimentos ou diretrizes estão sendo implementadas corretamente. As perspectivas que o circundam não se limitam a documentos e protocolos rigorosamente obedecidos, mas indicam se a educação básica, por ser considerada a base da formação do aluno, irá promovê-lo aos futuros níveis educacionais com a qualidade que garanta o desenvolvimento das habilidades de cada indivíduo em sua respectiva série escolar até a formação acadêmica. Esse acompanhamento abrange muitas ramificações dentro da escola, e estas precisam estar interligadas a fim de que o aluno seja acompanhado e orientado de acordo com suas necessidades e realidades. (LUCKESI, 2011).

Luckesi (2000) apresenta que:

A avaliação da aprendizagem não é, e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (p.17).

Avaliar a aprendizagem do aluno implica a pretensão de um trabalho participativo. O tradicionalismo, sob a perspectiva de avaliar, precisava ser desmistificado e substituído pela valorização do conhecimento individual e coletivo, trazendo para o contexto do aprendizado o conhecimento prévio do aluno e suas contribuições para a construção de uma didática de aula que contemple as habilidades de cada um.

A gestão participativa não implica apenas a escola permitir que todos participem da elaboração de novas propostas, mas também que a avaliação do aprendizado seja compartilhada, e isto se dá a partir do momento

em que o aluno tem autonomia e participa qualitativamente das atividades que dão perspectivas de aprendizado e desenvolvimento.

Segundo Paro (2002, p. 160), “a qualidade dos resultados depende não apenas de objetivos institucionais, mas também de métodos e técnicas que assegurem a construção e não segregação, ou seja, é preciso avaliar e não examinar”.

Esse entendimento da qualificação dos sistemas avaliativos corrobora os sistemas frágeis que acompanhavam o desenvolvimento dos estudantes. Os exames que eram utilizados como principais indicadores dos níveis de aprendizado não traziam perspectivas que refletissem a realidade do ensino nas escolas do país. O sistema educacional estava muito fragilizado e a confiabilidade nesses sistemas avaliativos estava trazendo prejuízos aos estudantes e ao próprio processo avaliativo (VEIGA, 2011). Exames de larga escala que não refletiam a realidade das escolas, pouco do aprendizado dos alunos (FREITAS, 2007, 2011).

Chueiri (2008) afirma que a avaliação não deve acontecer em momentos específicos do processo educacional. Segundo o autor, a avaliação precede a todos os momentos em que a prática pedagógica é trabalhada no processo educacional.

A avaliação acontece de maneira contínua onde a instituição escolar, utilizando as ferramentas adequadas, tem o diagnóstico no início do trabalho escolar, uma mensuração das mudanças ocorridas no período letivo e o entendimento de como o processo educacional foi eficiente no desenvolvimento do aprendizado.

Entende-se que:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

O docente precisa considerar a avaliação como uma reflexão de seu trabalho no que compete ao entendimento por parte do aluno.

Segundo Bondioli (2004, p. 17), “a construção de um modelo de avaliação precisa levar em consideração o desempenho gradual de cada discente e a capacidade do professor em articular dinâmicas e processos que de fato reflitam a realidade da escola”, para que a partir deste ponto

os resultados obtidos representem de fato uma avaliação, bem como configurem resultados nos processos implementados.

A avaliação não deve ser entendida como um fim a ser alcançado ou um simples resultado.

Pensar na política de avaliação educacional requer um exame maduro das pretensões que se tem no contexto atual da educação. O destaque dado a avaliação ligada à qualidade da escola, do ensino e da aprendizagem vem trazendo encaminhamentos práticos e sanções para o seio da escola.

Esse modelo de avaliação, que deriva da compreensão de accountability, discussão que faremos na próxima seção, serve apenas para apontar dados quantitativos e legítimas práticas que conduzem à culpabilidade.

### **3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO: O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO METAS PARA EDUCAÇÃO – PMGEPE/ME**

A política educacional de Pernambuco, a partir de 2007, influência do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – começa a empreender uma política pautada em processos vinculados na prestação de contas e na responsabilização. Com a Lei nº 13.237, que instituiu a lei de responsabilidade educacional, o governo do Estado de Pernambuco, de maneira formal, inicia uma política que se baliza no campo dos resultados e da prestação de contas.

O programa de modernização da gestão – PGE – é instituído no sentido de melhorar os indicadores da educação de Pernambuco, trabalhando sob a ótica da gestão por resultados. Isso se firma como uma política pública. Nasce também o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE – o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE – e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE.

O que podemos observar é que a política instituída por esse Estado se constitui com forte indicação de uma gestão gerencial que preza pelos resultados em detrimento dos processos vivenciados.

Sabendo das disparidades e dificuldades das unidades escolares, essa política baseia-se em formas de conferir resultados que acabam por gerar concorrência entre profissionais e escolas (Melo, 2015).

A escola começa a ser vista como local de decisão, com transferência de responsabilidades sob o discurso de descentralização de poder.

As avaliações externas, feitas fora da escola, como se fossem indicativo da qualidade educacional, corroboram o que Nardi e Schneider (2019) vêm discutindo em seus estudos sobre *accountability*: “(...) as políticas que sustentam tal sistema não somente comunicam a ideia de que os resultados de avaliações externas constituem referências para a instituição de mudanças no setor, como também operam de modo a afirmá-las como ferramenta que impulsiona a promoção da qualidade” (p.35).

Compreendemos que pensar em qualidade na educação tem a ver com processos mais amplos que verifiquem a infraestrutura, as condições do trabalho docente, das formações pedagógicas, dos recursos materiais e outras questões que só as avaliações externas não são capazes de refletir.

Barroso (2015) aponta esse fenômeno de mudanças de sentido no campo educacional trazendo o elemento da *accountability* que começa a ser incorporado às políticas educacionais. É possível a recriação da escola como espaço público de decisão coletiva, mantida pelo Estado, o que passa pelo desmonte do caráter pretensamente neutro que tem sido atribuído à introdução da lógica do mercado na educação, de que têm disso exemplos contundentes as políticas que sujeitam a escola à obrigação de resultados e desempenhos.

### 3. 1 ACCOUNTABILITY E EDUCAÇÃO

As políticas de *accountability* são diretamente ligadas ao recurso de gestão do serviço público, ela representa processos que trazem mecanismos como desconcentração para o processo de gestão, na tentativa de imprimir clareza e dar respostas de seus serviços à sociedade.

O Estado começa a trazer a lógica do mercado para a gestão pública, ao longo da história da educação, sob a premissa da reforma do Estado brasileiro. Dourado (2008) já traz argumento nesse sentido sob o prisma do Estado avaliador.

Afonso (2013), ao discutir o Estado avaliador, sinaliza que na década de 1990, com a entrada de organizações internacionais no campo da educação, tais como a OCDE, o Banco Mundial e outros, o Estado avaliador teria alcançado seu estágio de desenvolvimento, este marcado pela construção de sistemas de indicadores e de avaliação comparada internacional (AFONSO, 2013, p. 274).

*Accountability*, termo visto comumente em literaturas que versam sobre administração pública, ganhou força também no campo

educacional a partir da década de 1970, sendo fortemente associado à qualidade da educação pública. Scheineider e Nadir (2015) afirmam que, a despeito de sua imprecisão semântica, o termo *accountability* remete ao direito que alguém tem de exigir prestação de contas e a obrigação ou o dever de quem é chamado a prestar contas de fazê-lo (Mulgan, 2000; Schenider, 2004).

Para Mulgan (2002), *accountability* inclui, também, a ideia de responsabilização, com previsão de sanções ou recompensas.

Bovens (2007, p.03) afirma que especialmente em países norte-americanos *accountability* tem sido visto principalmente como um conceito normativo, um conjunto de comportamentos de agentes públicos. Nesse caso, ser *accountable* constitui uma virtude proativa e uma característica positiva de organizações e funcionários. Tem a ver com a capacidade de dar respostas, mas também com senso de responsabilidade.

Ao longo dos anos, a *accountability*, além de compreender questões de prestação de contas e responsabilização, integra o campo das políticas educacionais, modelos que se caracterizam como avaliação em larga escala. A utilização de *accountability* em educação vem sendo associada a processos de avaliação padronizados com ampla divulgação dos resultados.

Para Afonso (2010)

Assim entendido, um modelo abrangente de *accountability* inclui a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação como partes integradas e integráveis de um projeto nacional. Enquanto a prestação de contas substancia o momento da justificação, da informação, da produção de argumentações e da elaboração e publicização de relatórios, o pilar da avaliação caracteriza o ex-ante e o ex-post deste processo. Ou seja, ele pode tanto anteceder à prestação de contas como ocorrer entre esta e a fase da responsabilização. Quer numa ou noutra situação, a avaliação serve ao propósito de “produzir juízo de valor sobre uma determinada realidade social” permitindo a recolha, o tratamento e a análise de informações (p. 151).

As políticas de avaliação que mencionamos são ligadas a responsabilização e prestação de contas, como mecanismos de regulação de qualidade no setor da educação.

Para avaliação em larga escala estamos compreendendo uma avaliação que atinge professores, estudantes e escolas. Schneider e Nardi (2015) apontam que:

As formas de avaliação adotadas desde então tem sido responsáveis pela implementação de mecanismos de quase mercado na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelagem do papel do Estado na condução das políticas públicas e o fortalecimento nas formas e estratégias de controle educacional (p.02).

Os autores apontam que a avaliação com a função de recolhimento de informações para fins diagnósticos da situação educacional constitui sua função principal, o elemento estruturado de um sistema completo de accountability nesse campo. Neste caso, uma política de accountability funciona como uma ferramenta que promove pressão em toda a comunidade escolar.

Brooke (2006) aponta que no Brasil registraram-se algumas experiências de responsabilidade em sistemas estaduais de ensino, ou seja, sistemas oficiais que aplicavam testes associados a critérios de desempenho, responsabilizando os membros da equipe escolar. Nesse período a accountability era vista como fraca no chão das escolas (Fernandes e Gremaud, 2005, Andrade, 2008).

No campo educacional brasileiro, a política de accountability vem sendo incorporada pelo Estado, principalmente na educação básica. Neste sentido surge o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, criado em 2007.

Mesmo que a accountability apresente traços de uma forma interessante de mostrar à sociedade os resultados obtidos na educação, esta vem sendo configurada como ranqueamento e responsabilização dos agentes educacionais pelos resultados obtidos.

Isso é um processo similar àquele apontado por Freitas (2012), quando elabora a tese sobre os reformuladores empresariais da educação, na qual o autor aponta um jogo de culpa que é gerado na escola como forma de achar responsáveis pelos insucessos nos resultados das avaliações. Pode ser visto, também, na própria dinâmica de uma frente adotada em nível federal.

Nessa nova função assumida pelos exames padronizados, peça destacada na constituição do indicador para um programa de accountability, não somente os alunos são responsáveis pelo seu desempenho, mas também os professores, diretores e gestores, “no sentido de mobilizá-los na busca da melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 2011, p. 8).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A Política de Educação Básica de Pernambuco evidencia reflexos da política de *Accountability* na qualidade educacional, o Programa de Modernização da Gestão- Metas para Educação – PMGEPE/ME traz exemplos de como a avaliação, prestação de contas e responsabilização vem dando o tom na política educacional deste Estado. A gestão escolar que outrora vinha sido ligada aos aspectos democráticos vem sendo substituída por processos de gestão por resultados, que tende a assumir o discurso neoliberal da eficiência e eficácia.

Percebemos a partir da revisão de literatura que há um discurso que defende uma política de educação que preza a qualidade e a valorização docente. No entanto, o que encontramos é uma política educacional baseada na meritocracia, que aponta e classifica sujeitos e instituições com base em resultados de avaliações em larga escala, sem observância aos contextos escolares e suas particularidades, utilizando-se da responsabilização em detrimento de processos mais amplos de compreensão da qualidade educacional.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 2009a, 13, p. 13-29.

\_\_\_\_\_; Para uma Concetualizacao Alternativa de *Accountability* em Educacao. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 20 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_; Mudanças no Estado-avaliador: compartivismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. “School accountability” no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, São Paulo, SP, v. 28, n. 3, v.111, p. 443-453, jul./set. 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v 26, n 92 , esp., p 725-751, out. 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto editora, 1994.

BOVENS, M. Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. *European Law Journal*, v. 13, n. 4, p. 1-37, jan. 2006. Disponível em: <<https://www.ihs.ac.at/publications/lib/ep7.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BONDIOLI, A. **Dos indicadores às condições do projeto educativo**. In: BONDIOLI, A. BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização social no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BROOKE, Nigel. **Accountability educativa en Brasil: una visión general**. Madrid: OEI, 2004. Disponível em: <<http://www.oei.es/evaluacioneducativa/Brooke.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

CHUEIRI, M.S.F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008 (Org.)

Decreto no. 29.289, de 07 de junho de 2006. Institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco - PNAGE-PE, e dá outras providências. **Assembleia Legislativa de Pernambuco**. Sistema LEGISPE-Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em: . Acesso em: 30 jun. 2019

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. 2009. Disponível em: <[http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2014.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*. V.33, n.119, p. 345-351, abr-jun. 2012b. Disponível em: . Acesso em: abril de 2019

\_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguimos escapar ao neotecnicismo?** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, fev. 2011.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Manga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: editora pedagógica e universitária, 1986.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

MEAD, L. M. Public Policy: vision, potential, limits. Policy currents, fevereiro: 1-4 1995.

MELO, D. V. de. Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus”: as influências do índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. Recife. 2015. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, Recife, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira. **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2002

MULGAN, Richard. Accountability: an ever-expanding concept? **Public Administration**, Oxdord, v. 178, n. 3, p. 555-573, 2000.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de. Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados na Região Nordeste

em foco. 2019. Tese (**Doutorado em Educação**) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PARO, H. V. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2005.

Programa de Modernização da Gestão Pública: **metas para a educação**. 2008f. Disponível em: . Acesso em: 25 de janeiro de 2019

Plano Plurianual 2008-2011. **Lei no 13.306 de 01** de outubro de 2007d. Disponível em: . Acesso em: 30 ago. 2019.

RIBEIRO NETTO, A. **Considerações sobre avaliação educacional**. Educação e Seleção, n.5, p.5-7, jul. 1982

SILVA, C. G. da. O Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado de Pernambuco e a Política de Bônus: o olhar de professores e gestores da GRE mata Sul. 2016. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016

SILVA, R. M; CAZUMBÁ, R. S. S. **Gestão democrática e projeto político-pedagógico: estudo de caso em uma escola municipal de São gonçalo dos campos – BA**. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 4 n. 8 Jul./dez. 2015 p. 17-28

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDIR, Elton Luiz **Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador?**. Educação temática digital. Campinas sp, v.17, n. 01, pg. 58-74. jan-abril 2015.

\_\_\_\_\_; Políticas de Accountability em Educação : perspectiva sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. **Editora UNIJUI**- RS, 2019.

SCHEDLER, andreas. Que es la rendición de cuentas? Cuadernos de transparencia3 . Mexico : **Ifai**, 2004.

SOBRINHO, José Dias. **Universidade e Avaliação entre a Ética e o Mercado** – Florianópolis: Insular – 2002

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n 16. Jul/dez, 2006.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. **Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades**. Revista Adusp, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan./2010

VEIGA, I.P.A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2011. 29 ed., 192 p.