

## Desenhos e experiências de políticas de responsabilização escolar no Brasil

### Designs and experiences of school accountability policies in Brazil

### Diseños y experiencias de políticas de rendición de cuentas escolar en Brasil

*Luisa Xavier de Oliveira<sup>1</sup>  
Anderson Gonçalves Costa<sup>2</sup>  
Wirla Risany Lima Carvalho<sup>3</sup>*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16037>

**Resumo:** As políticas de responsabilização escolar ganharam espaço no cenário internacional e nacional. Mediante os resultados dessas políticas, o presente estudo teve como objetivo realizar uma discussão sobre a implementação das avaliações em larga escala e suas implicações na promoção de uma política de responsabilização escolar adotadas pelos Estados brasileiros. O caminho adotado para investigação centrou-se em uma abordagem de pesquisa bibliográfica e documental. Os achados sugerem que as políticas de responsabilização escolar adotadas por países e Estados têm como objetivo aferir os resultados de desempenho escolar e responsabilizar os atores que permeiam o processo educativo.

**Palavras-chave:** Responsabilização escolar; Accountability; Avaliação em larga escala

**Abstract:** School accountability policies have made significant progress on both the international and national stages. Based on the outcomes of these policies, the present study aims to discuss the implementation of large-scale assessments and their implications for promoting a policy of school accountability adopted by Brazilian states. The approach taken for the investigation was centered around a bibliographical and documentary research methodology. The findings suggest that the school accountability policies adopted by countries and states aim to measure the outcomes of school performance and hold accountable the actors involved in the educational process.

**Keywords:** School accountability. Accountability. Large scale assessment.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0782-4793>. Contato: [luisaxavier77@ufpi.edu.br](mailto:luisaxavier77@ufpi.edu.br)

<sup>2</sup> Instituto Federal do Ceará. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8897-3816>. Contato: [anderson.costa@ifce.edu.br](mailto:anderson.costa@ifce.edu.br)

<sup>3</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7057-3822>. Contato: [profawirlacarvalho@ufpi.edu.br](mailto:profawirlacarvalho@ufpi.edu.br)

**Resumen:** Las políticas de rendición de cuentas escolar han ganado terreno en el escenario internacional y nacional. Con base en los resultados de estas políticas, este estudio tuvo como objetivo realizar una discusión sobre la implementación de las evaluaciones de gran escala y sus implicaciones para promover una política de rendición de cuentas escolar adoptada por los Estados brasileños. El camino adoptado para la investigación se centró en un enfoque de investigación bibliográfica y documental. Los hallazgos sugieren que las políticas de responsabilidad escolar adoptadas por países y estados tienen como objetivo medir los resultados del desempeño escolar y responsabilizar a los actores que permean el proceso educativo.

**Palabras clave:** Rendición de cuentas escolar; Responsabilidad; Evaluación a gran escala.

## 1 INTRODUÇÃO

Como implicação da exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares, diversos países têm encontrado respostas a partir da implementação de políticas de *accountability* escolar. Estas políticas adotam mecanismos de avaliação e responsabilização<sup>4</sup>, considerando os agentes escolares responsáveis pelos resultados alcançados. Muito embora a avaliação da qualidade das escolas deva considerar a eficácia de suas estruturas, seus processos, recursos e o nível de satisfação da comunidade escolar, a tônica da *accountability* tem prevalecido no aprendizado das competências cognitivas dos alunos.

As políticas de *accountability* escolar têm origem entre as décadas de 1980 e 1990, na Inglaterra (BARZANÒ, 2009), nos Estados Unidos (RAVITCH, 2011) e no Chile (PARCERISA; FALABELLA, 2017). Outras experiências foram implementadas em países como México (VEGAS, 2005), Israel (LAVY, 2002; 2004) e Andhra Pradesh, na Índia (MURALIDHARAN *et al*, 2011). Nesses locais, foram adotados padrões de qualidade e definidas consequências a partir destes, tornando as escolas responsáveis pela aprendizagem dos alunos a partir da adoção de práticas eficazes de ensino e gestão.

No contexto brasileiro, após a universalização do ensino fundamental, os debates e as políticas governamentais deslocaram o foco para a qualidade das escolas públicas, na esteira da disseminação dos sistemas de avaliação em larga escala, que, desde o final dos anos 1980, passaram a integrar as políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica. Em razão disso, nos últimos anos, tem-se observado avanços investigativos sobre as políticas de *accountability* escolar no país (COSTA; VIDAL, 2020; NARDI; SANTOS, 2020; OLIVEIRA; SANTOS, 2021) em face da adoção cada vez mais rápida dessas políticas em estados e municípios, fatos geradores dos questionamentos suscitados sobre a qualidade da educação.

---

<sup>4</sup> O termo *accountability* é oriundo da ciência política e conceitualmente se refere a algumas características, das quais se destaca o controle da ação governamental, ou seja, os governos devem prestar contas, informarem e justificarem suas ações, podendo sofrer sanções caso não ajam de acordo com as regras estabelecidas.



A *accountability* escolar toma formas diversas a depender dos locais onde é implementada, todavia, a literatura da área permite observar que, tanto em âmbito internacional, como nacional e subnacional, os desenhos dessas políticas se apresentam em dois modelos: *high-stakes* e *low-stakes*. O modelo *low-stake* (baixas consequências) caracteriza-se pela ampla divulgação dos resultados produzidos pelos sistemas de avaliação, não contendo qualquer recompensa material ou sanção aos sujeitos envolvidos. O modelo *high-stakes* (altas consequências) também envolve ampla divulgação dos resultados, porém possui mecanismos de recompensas e sanções aos envolvidos, que podem variar desde premiação salarial à demissão de funcionários e fechamento de escolas.

Os efeitos causados por essas políticas têm cada vez mais ocupado a agenda das pesquisas da área (ROSTIROLA, 2021; COSTA; VIDAL 2021). São muitas as discussões em torno das formas de medir o desempenho da escola e de seus atores, de modo que, boa parte das medidas utilizadas trazem sinais diferentes, sendo percebidas como mais ou menos injustas e incentivando a adoção de estratégias específicas pelas escolas, podendo gerar mudanças em direção a práticas escolares como *gaming*<sup>5</sup> (KOSLINSKI; CUNHA; ANDRADE, 2014).

Diante das demandas e das ações desenvolvidas nos últimos anos, este artigo procura analisar os desenhos das políticas de *accountability* implementadas no cenário nacional. Para tanto, a investigação enveredou pela pesquisa bibliográfica com análise de documentos oficiais de alguns países e de estados brasileiros que fazem uso das políticas de responsabilização escolar.

As seções seguintes versam sobre a *accountability* educacional, as experiências internacionais de políticas de responsabilização escolar e os desenhos das políticas de responsabilização escolar no Brasil. Nesta última seção, são discutidos: o Prêmio Escola Nota Dez, do Ceará; o Sistema de Bônus Salarial, do estado de São Paulo; o Programa de Bonificação, do estado do Rio de Janeiro; o Sistema de incentivo coletivo – experiência do estado de Pernambuco; o Acordo de resultados/Prêmio por produtividade, de Minas Gerais; e o Bônus de Desempenho, do Espírito Santo. Por fim, as considerações finais do estudo.

---

<sup>5</sup> Estratégias adotadas pelas escolas descritas como “*gaming the system*”, ou formas de trapaça ou de jogar com o sistema para atingir as metas estabelecidas.



## 1 NOTAS SOBRE A ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL

Nas últimas décadas, os sistemas de avaliação e a política de responsabilização escolar no Brasil têm ganhado destaque, protagonizados tanto no âmbito do governo federal, como em iniciativas de governos estaduais e municipais em diferentes níveis da educação básica.

A introdução maciça de sistemas de avaliação em larga escala do governo federal ocorre, em especial, a partir dos anos de 1990, acompanhando uma tendência internacional já consolidada que enxergava nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade das redes de ensino (SILVA, 2013). Se anteriormente a “qualidade” era considerada apenas como um direito social, baseada no acesso e na permanência dos alunos na escola, as reformas educacionais da década de 1990 deixaram claro que os governos enxergavam a qualidade como elemento necessário à modernização dos sistemas de ensino, sendo a avaliação o pilar desse movimento (BROOKE; CUNHA, 2011).

Corroborando com esse pensamento, Brooke (2012, p. 144) afirma que essa preocupação com a qualidade em função dos resultados se fez presente inclusive nas primeiras experiências com avaliação externa dos Estados Unidos diante da realidade apresentada no relatório “Uma Nação em Risco”, lançado em 1983:

[...] os professores precisam ser mais bem remunerados e mais bem treinados na disciplina que ensinavam; os estados precisavam estender o dia e o ano letivo; os pais precisavam demandar mais dos seus filhos; e um compromisso com a qualidade precisava ser firmado por todos aqueles responsáveis por instruir os jovens.

As consequências que são associadas aos resultados dos alunos gerados pelas avaliações externas seguem na adoção de mecanismos de responsabilização escolar, tais como a divulgação pública dos resultados de desempenho, a premiação dos profissionais e/ou o repasse de verbas às escolas, e gera, em tese, uma maior cobrança por melhoria dos resultados, vinda dos pais, dos gestores das redes de ensino e da sociedade em geral.

Comumente, o termo “responsabilização” na literatura educacional é usado para traduzir o termo “*accountability*”. Porém, alguns autores (BROOKE, 2006; BROOKE; CUNHA, 2011; CARRASQUEIRA, 2013) ressaltam diferenças conceituais entre esses termos. Consideraremos os termos acima relacionados, no âmbito educacional, como sinônimo, bem como as características presentes na política de responsabilização



escolar, que segundo Brooke (2006), baseia-se em *autoridade*, quando os resultados das avaliações de desempenho são publicados por instâncias gestoras de políticas como forma de prestação de contas; em *informação* quando as avaliações fornecem dados por meio de testes e procedimentos padronizados; em *padrões* quando se estabelece critérios para definir os desempenhos das escolas; e em *consequências* quando se fixam critérios para punir ou premiar, como forma de incentivo às escolas por seu desempenho.

As políticas de responsabilização presentes na educação apresentam-se, na sua grande maioria, com desenhos diferentes, no entanto possuem uma singularidade comum relativa ao fato de, cada vez mais, focalizar e promover uma pressão sobre a escola e seus atores. Atrelado a essa realidade, o debate nacional (BROOKE, 2013; FREITAS, 2009) vem apontando distintos impactos ocasionados por esses tipos de política na área da educação. Corroborando com esse pensamento Koslinski, Andrade e Cunha (2014, p. 111) completam afirmando que:

[...] é necessário produzir evidências do resultado dessas políticas no Brasil, uma vez que os resultados de estudos internacionais mostram efeitos tanto positivos quanto negativos das políticas de responsabilização, não havendo como garantir, previamente, quais serão os impactos no contexto brasileiro.

Muitas vezes, as discordâncias sobre os efeitos ocasionados pela política de responsabilização encontram-se pautados em duas vertentes: posições a favor ou contra. Assim, para encaminharmos nossa reflexão sobre política de responsabilização escolar, inicialmente discutiremos, de forma breve, as experiências internacionais.

## 2 EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR

Considerando o contexto internacional, o desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação, que começou nos Estados Unidos (EUA) em fins dos anos 1960, expandiu-se para a Europa na década de 1970 e nos anos 1980 atinge a Ásia e a Oceania (HORTA NETO, 2007). Na década de 1990, em quase todos os países da América Latina (República Dominicana, Guatemala, Argentina, El Salvador, México, Paraguai, Bolívia, Cuba, Nicarágua, Equador, Peru e Uruguai) foram criados sistemas nacionais de avaliação de aprendizagem, com destaque para Cuba, que realizou sua primeira avaliação em 1975 (BRASIL, 2011; 2012).



As primeiras análises sobre avaliação em larga escala e seus efeitos surgiram no contexto de países desenvolvidos diante da constatação de que, a despeito de altos investimentos, nem sempre os resultados dos sistemas escolares eram animadores. Nos Estados Unidos, no ano de 1983, foi lançado o relatório intitulado de “Uma Nação em Risco” que apresentava uma realidade de baixa qualidade do ensino das escolas apesar dos investimentos (BROOKE, 2012; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 1983). O relatório trazia recomendações para que em todos os estados norte-americanos fossem criados “um sistema de testes de desempenho para certificar o nível de aprendizagem dos alunos” (BROOKE, 2012, p. 32). De acordo com o relatório, o sistema deveria basear-se em padrões mínimos de exigências de modo a “criar os instrumentos de avaliação padronizados necessários para mensurar o desempenho dos alunos de forma rigorosa [...]” (BROOKE, 2012, p. 145).

Essa estratégia ganhou maior efetivação nos Estados Unidos a partir da Lei de 2001 intitulada de “Nenhuma criança deixada para trás” (*No Child Left Behind* - NCLB) que definiu os princípios básicos da responsabilização através dos quais as autoridades responsáveis pelo investimento público nas escolas poderiam cobrar melhor desempenho em função dos recursos investidos. Esse desempenho seria medido por avaliações padronizadas e divulgado para o público possibilitando “uma pressão auxiliar em favor da verificação do progresso da escola em direção aos padrões” (BROOKE, 2012, p. 146).

Aliados a essa sistemática, programas de reforço também foram oferecidos para que os alunos pudessem melhorar seus resultados. Dependendo desses resultados, os estados e as escolas poderiam receber diversos tipos de incentivos positivos ou negativos, como, por exemplo, aumentos de verbas e intervenções escolares, ou o fechamento da unidade escolar (PONTUAL, 2008). Porém, antes de ser fechada, a escola poderia ser reestruturada, se tornando um *charter school*<sup>6</sup> (RAVICH, 2011).

A Inglaterra apresentou uma tendência similar ao EUA ao criar um currículo nacional com caráter fortemente disciplinar, estabelecendo condições para estruturar um sistema de avaliação externa que permitiria a comparação de desempenho tanto de alunos como de escolas. Com base nesse sistema, foi criado um sistema de ranqueamento de escolas por meio das chamadas *league tables*<sup>7</sup> e, posteriormente, foram introduzidas metodologias mais sofisticadas de valor agregado que, ao controlar

---

<sup>6</sup> São escolas organizadas pela iniciativa privada: pais, comunidades, ONGs, etc. Tendo o projeto aprovado, o governo investe recursos públicos. A característica de gestão é descentralizada, conferindo a escola uma maior autonomia para oferecer serviços educacionais que atendam às necessidades locais ou da comunidade.

<sup>7</sup> Literalmente, tabelas de ligas de futebol. Ranqueavam-se as escolas em Tabelas de Desempenho de Escolas como se fossem times de futebol.



pela aprendizagem anterior e condição socioeconômica dos alunos, permitiam comparações “mais precisas” entre as escolas (BROOKE; CUNHA, 2011).

Algumas pesquisas experimentais e quase-experimentais foram realizadas com o objetivo de identificar o impacto das políticas de responsabilização escolar sobre o desempenho dos alunos. Pontual (2008) discute as evidências internacionais sobre avaliação do impacto de políticas de remuneração variável a partir de pesquisas que utilizaram desenhos experimentais e quase-experimentais. Sua discussão focaliza três estados dos Estados Unidos (EUA) e alguns países em desenvolvimento em que foram constatadas algumas evidências que sugerem impacto positivo sobre o desempenho dos estudantes.

Pontual (2008) expõe em seus estudos uma pesquisa realizada por Figlio e Kenny (2006 apud PONTUAL, 2008) no ano de 1993 e outra no ano de 2000, nos Estados Unidos com utilização de micro dados de nível nacional longitudinal da educação (*National Education Longitudinal Survey*). Nessa pesquisa eles “criaram um índice para classificar os distritos escolares quanto à magnitude das suas práticas de política de remuneração por desempenho”. Os resultados encontrados na pesquisa demonstraram “associações positivas e estatisticamente significativas entre políticas de remuneração por desempenho e o desempenho dos alunos” (PONTUAL, 2008, p. 09).

Outras duas pesquisas, de acordo com Pontual (2008, apud LAVY, 2002; 2004), foram realizadas por Lavy nos anos de 2002 e 2004, buscaram observar a relação entre a introdução de um programa de bônus em Israel e a melhoria no desempenho de alunos em testes de conclusão do ensino médio. No ano de 2002, o programa avaliado era destinado em forma de bônus à escola para melhoria da infraestrutura e distribuído igualmente entre os professores. Já no ano de 2004, o programa destinava bônus individual somente aos docentes. Ambas as pesquisas observaram que escolas que concorreram ao prêmio obtiveram melhor desempenho se comparadas àquelas que não concorreram (PONTUAL, 2008).

Também no Estado Andhra Pradesh, na Índia, foi realizada uma pesquisa por Muralidharan e Sundararaman (2009) que consistia em verificar o efeito do sistema de bonificação aos professores. Foram criados quatro grupos compostos por 100 unidades escolares designadas de forma aleatória a cada grupo. O primeiro foi constituído por escolas que receberiam um bônus por desempenho que deveria ser distribuído igualmente entre os professores. O segundo receberia também o bônus, que só poderia ser entregue individualmente aos professores das disciplinas avaliadas. O terceiro grupo por escolas que receberam repasse de uma verba para ser gasta de acordo com critérios



pré-estabelecidos. O quarto grupo tornou-se o de controle. O desempenho dos alunos de 1ª à 5ª séries para fins comparativos e para definição do bônus foi medido através de provas de linguagem e de matemática. As primeiras provas foram aplicadas antes do início do programa para servir como base de referência.

No primeiro ano do programa, os pesquisadores identificaram que os alunos dos grupos das escolas que receberam tratamento (cujo bônus foi distribuído igualmente entre os professores e os que receberam o bônus individual das disciplinas avaliadas) tiveram desempenho similar, porém significativamente melhor do que a do grupo de controle. A diferença ficou em torno de 0,22 desvios padrão, sendo que foi constatada uma melhoria em todas as séries avaliadas de todos os municípios de Andhra Pradesh e em todos os estratos socioeconômicos das escolas.

Já no fim do segundo ano de experimento, foi observado que as escolas com bônus individual aos professores por disciplina obtiveram um desempenho superior de 0,27 desvios padrão maior que o grupo de controle, enquanto as escolas com bônus distribuído igualmente a todos os professores obtiveram 0,16 desvios padrão em relação ao grupo de controle (MURALIDHARAN E SUNDARARAMAN, 2009 apud PONTUAL, 2008).

Essas políticas de responsabilização observadas em contextos internacionais também foram adotadas no Brasil a partir da década de 1990, situação essa que discutiremos no próximo tópico, enfatizando o desenho das políticas de responsabilização escolar no país.

### **3 DESENHOS DAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL**

O crescente uso de sistemas externos de avaliação para medir o desempenho dos alunos fomentou o desenvolvimento de política de responsabilização escolar, tornando as equipes que compõe as escolas e os sistemas de ensino responsáveis pelos resultados escolares. Durante muitos anos, a pesquisa educacional enfatizou os aspectos sociais e políticos da educação com ênfase no direito ao acesso à escola; “a ideia de que o sistema escolar deve ser olhado também através dos resultados dos seus alunos só apareceu depois da consolidação do SAEB em 1995” (ALMEIDA, 2013, p. 21). A partir desse período, o país começou a contar com dados que descrevem o desempenho discente e que passaram a ser utilizados para o monitoramento dos sistemas de ensino.



A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, estimulou e orientou a criação de sistemas de avaliação externa nas redes estaduais de ensino, bem como configurou o que Bonamino e Sousa (2012) denominaram de “a primeira geração” de política de avaliação escolar por apresentar um caráter diagnóstico da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo, apesar de realizar a publicidade dos resultados.

Lançado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>8</sup> é identificado como uma “segunda geração” de política de responsabilização, caracterizada pela ampla divulgação dos desempenhos das escolas, mas ainda sem a introdução de altas consequências às escolas (BONAMINO; SOUSA, 2012). De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o IDEB permitiu traçar metas objetivas para a melhoria das unidades escolares, o que não era possível até então (BRASIL, 2007).

Influenciados pela criação do Ideb, alguns estados criaram seus indicadores com objetivo de diagnosticar a situação educacional e monitorar a qualidade do ensino, bem como analisar os efeitos das políticas já implementadas no desempenho e no rendimento dos alunos. Essas políticas adotadas pelas unidades da federação estão classificadas na 3ª geração, ou seja, políticas com altas consequências. Atrelado à criação dos seus indicadores, as políticas de responsabilização escolar dos estados brasileiros estão expostas no Quadro 01.

---

<sup>8</sup> O IDEB mede, através do fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e da nota das avaliações externas (ANEB e ANRESC), o desenvolvimento da educação do Brasil, Estados, Municípios e escolas.



### Quadro 01: Estados com política de responsabilização escolar<sup>9</sup>

UF	Nome do Programa	Testes Padronizados	Divulga os Resultados	Padrão de Desempenho	Premiação
AC	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre	Sim	Sim	Sim	Não
AL	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas	Sim	Sim	Sim	Não
BA	Sistema de Avaliação Baiano da Educação	Sim	Sim	Sim	Não
CE	Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará	Sim	Sim	Sim	Sim
ES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	Sim	Sim	Sim	Sim
GO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	Sim	Sim	Sim	Não
MG	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica	Sim	Sim	Sim	Sim
PE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco	Sim	Sim	Sim	Sim
PI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	Sim	Sim	Sim	Sim
RJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	Sim	Sim	Sim	Sim
RS	Sistema Estadual de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	Sim	Sim	Sim	Não
SP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: *sites* oficiais dos Estados

O quadro acima apresenta as políticas de responsabilização escolar dos estados, tendo como base quatro categorias (*testes padronizados*, *divulgação dos resultados*, *padrão de desempenho* e *premiação*). Os *testes padronizados* são exames de proficiência elaborados a partir das Matrizes de Referência.

A categoria *divulgação de dados* identifica se os estados utilizam algum mecanismo de mídia para tornar público os resultados referentes ao desempenho dos alunos junto à comunidade escolar, pais e interessados em conhecer os níveis de desempenho de uma determinada população de alunos. O *padrão de desempenho*, outra categoria presente no quadro, são balizadores dos diferentes graus de desempenho alcançados pela escola. Já a categoria *premiação* é o reconhecimento de determinado desempenho alcançado em forma de recursos financeiro a escola ou bônus aos seus atores escolares. Entre as políticas de responsabilização apresentadas no quadro acima,

<sup>9</sup> Com base nas leituras efetuadas (monografias, dissertações, teses, artigos) buscamos identificar quais estados brasileiros apresentavam políticas de responsabilização. Realizamos um levantamento nos *sites* oficiais das Secretarias de Educação Estaduais, com o objetivo de identificar sistemas de avaliação próprios. Em seguida, buscamos identificar a estrutura desses sistemas em quatro categorias (*testes padronizados*, *divulgação dos resultados*, *padrão de desempenho* e *premiação*) que delineiam uma política de responsabilização escolar.



é possível identificar que 05 (cinco) estados brasileiros adotam premiação junto aos atores escolares.

Dos estados abaixo identificados (Quadro 02), apenas o estado do Ceará realiza uma política de responsabilização junto às escolas municipais, unificando uma política pública adotada por todos os seus 184 municípios e contribuindo, assim, para o regime de colaboração. Os demais estados (São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais e Espírito Santo) atendem com sua política de responsabilização as unidades escolares sob sua responsabilidade, no caso as escolas da rede estadual de ensino. O Quadro 02 apresenta a política de responsabilização escolar conforme a meta, indicador de desempenho e premiação estabelecida.

**Quadro 02: Estados com política de responsabilização escolar**

<b>META – INDICADOR DE DESEMPENHO ESCOLAR E TAXA DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS</b>	
<b>Estado</b>	<b>Política de Responsabilização Escolar</b>
Ceará	Prêmio Escola Novo Milênio e Prêmio Escola Nota Dez
<b>META – INDICADOR DE DESEMPENHO ESCOLAR E FLUXO ESCOLAR</b>	
<b>Estado</b>	<b>Política de Responsabilização Escolar</b>
São Paulo	Sistema de bônus salarial
Rio de Janeiro	Programa de Bonificação
Pernambuco	Sistema de incentivo coletivo
Minas Gerais	Acordo de resultados/Prêmio por produtividade
Espírito Santo	Bônus de desempenho

**Fonte:** Elaboração com base na pesquisa por Brooke e Cunha (2014).

No quadro acima, identificamos os estados de acordo com as metas e seus indicadores de desempenho. Na primeira categoria encontram-se aqueles que adotaram metas e indicadores baseados somente no desempenho das escolas e na participação dos alunos, aqui somente encontramos o estado do Ceará (Prêmio Escola Nota Dez). A segunda categoria caracteriza-se pela adoção de metas e indicadores que conjugam desempenho e fluxo escolar, bem como o uso de outros controles. Nesse grupo encontram-se os estados de São Paulo (Sistema de bônus salarial), Rio de Janeiro (Programa de bonificação), Pernambuco (sistema de incentivo coletivo), Minas Gerais (Acordo de resultados), Espírito Santo (incentivo coletivo).

No ponto seguinte, faremos uma exposição acerca do desenho das políticas de responsabilização no espaço educacional dos estados acima referenciados, enfatizando o indicador utilizado para premiar as escolas, a meta estabelecida e as consequências.



### 3.1 Prêmio Escola Nota Dez (Ceará)

A política de avaliação educacional no estado do Ceará possui uma ligação direta com a história da política de avaliação educacional em âmbito nacional, haja vista que a implantação do sistema de avaliação estadual seguiu a rota dos processos ocorridos na implantação do Saeb (BONAMINO; BESSA; FRANCO, 2004; SANTOS, 2010).

O Ceará tem como marco de sua atuação na forma de avaliações externas em larga escala o ano de 1992. Mais do que isso, pode também ser considerado pioneiro, tendo em vista que efetivou meta, padrão, critérios e consequências ainda em 2001 com a premiação “Escola do Novo Milênio” voltada às escolas de ensino médio. Em 2007, implementou uma política de responsabilização escolar ao primeiro seguimento do ensino fundamental, estabelecendo uma meta única a todas as unidades escolares, independente do seu ponto de partida.

A política de avaliação cearense que assiste o nível do ensino fundamental tem sua política de responsabilização escolar em 02 (dois) momentos: alocação de recurso financeiro – a Lei 14.023/07 que trata da vinculação da cota destinada aos municípios, através da distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) e o Programa de Alfabetização na Idade Certa e Prêmio Escola Nota Dez.

No ano de 2011, foi aprovada a Lei Estadual 15.052 que disciplina o “Prêmio Escola Nota Dez” determinando que a cada ano sejam premiadas até 150 escolas públicas do 2º ano e até 150 escolas públicas do 5º ano do ensino fundamental, sendo que também serão beneficiadas as escolas públicas em igual número das premiadas, as que obtiveram menores resultados nas avaliações do Spaece-Alfa do 2º ano e Spaece +5 do 5º ano. Os critérios para premiação relativos ao 5º ano são: (i) ter pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental regular; (ii) ter o Indicador de Desempenho Escolar de Alfabetização/ IDE-Alfa +5 situado no intervalo entre 7,5 e 10,0 (CEARÁ, 2011).

Outro ponto a salientar consiste que, a partir de 2011, os critérios de elegibilidade ao prêmio tornaram-se mais rigorosos, pois passaram a considerar a distribuição dos alunos pelos padrões de desempenho em cada escola e o percentual de alunos no padrão desejável por município, buscando garantir a universalização do aprendizado (CEARÁ, 2011).



Outras características dessa política residem no fato de ela ser instituída pelo estado, porém ser implementada pelos municípios junto às escolas. Ela fornece premiação e apoio às escolas consideradas com baixo índice (escolas apoiadas), além de estabelecer, seguindo o exemplo de outros estados, consequências para as escolas, como bonificação salarial para professores, direção e demais funcionários.

Uma questão presente na política de responsabilização do Ceará reside na crença de que destinar maiores recursos financeiros às escolas (na forma de premiação) e oferecer bonificações aos seus agentes serve como um instrumento efetivo de incentivo para a melhoria do desempenho dos alunos. Essa tendência também é observada em outras políticas de responsabilização adotadas em diferentes estados brasileiros, como Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo, assim como em países como os EUA, Inglaterra, Israel e Índia.

### **3.2 Sistema de bônus salarial (São Paulo)**

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação estadual junto aos alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Os alunos têm seus conhecimentos avaliados por meio de testes padronizados com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação (SÃO PAULO, 2014).

A questão da política de responsabilização escolar de São Paulo reside na bonificação dada aos professores e diretores mediante o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), instituído em 2007, que estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano, observando o desempenho dos alunos no Saresp e o fluxo escolar de cada ciclo. Essa política difere da experiência do Ceará que não incorpora no seu índice de desempenho o fluxo escolar. Além disso, o desempenho traz um fator de equidade, já que leva em conta como os alunos estão distribuídos nos diferentes níveis de proficiência: avançado, adequado, básico e abaixo do básico (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com os documentos oficiais (SÃO PAULO, 2014), cada unidade escolar tem uma meta diferente para cada ciclo que oferece. Ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo Idesp, a escola recebe o bônus (professores, diretores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários da escola) por desempenho, que é proporcional ao resultado da unidade escolar, ponderando a frequência do servidor.



### 3.3 Programa de Bonificação (Rio de Janeiro)

O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj) se constitui uma avaliação unificada para toda a rede estadual desde 2008. O Saerj avalia conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e é aplicado ao final de cada ano letivo do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio.

Frente aos resultados de desempenho insatisfatórios ocorridos no ano de 2009 nas avaliações nacionais (Prova Brasil/IDEB), o estado do Rio de Janeiro efetuou diversas mudanças em sua política educacional. Nesse contexto, em janeiro de 2011 foi anunciado pelo governo um novo Programa de Educação, bem como o Sistema de Avaliação Bimestral (Saerjinho). Atrelado ao novo Programa de Educação foi criado um índice que tem no Ideb inspiração: o Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro (IDERJ). O IDERJ, de acordo com a secretaria, “fornece um diagnóstico da escola em uma escala de zero a dez, baseando-se no Indicador de Desempenho (ID), medido através das notas do Saerj, e no Fluxo Escolar (IF)”, mas o indicador de desempenho apresenta uma dimensão de equidade, similar ao do IDESP.

A política de responsabilização do Rio de Janeiro, “Programa de Bonificação”, apresenta características semelhantes a do Estado de Minas Gerais (Acordo de Resultados), no que diz respeito à bonificação ser efetuada para além da escola e ampliada aos demais agentes administrativos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC. No entanto, Martins (2015) afirma que para perceber a vantagem financeira não basta a escola atingir o IDERJ, pois as metas são desmembradas em cada um dos índices, ou seja, há uma meta para o IDERJ, uma para o ID e outra para o IF.

O Programa de Bonificação do Rio de Janeiro varia, para os docentes, de 1,5 a 3 vencimentos-base a serem pagos em parcela única no ano seguinte à mensuração dos resultados. Se a escola atingir 95% da meta, os professores recebem 1,5 vencimentos-base, se atingir 100% da meta, recebe dois vencimentos-base. Para que os professores recebam a bonificação máxima, a escola deve atingir 120% ou mais da meta proposta. Há ainda pagamentos proporcionais nesses intervalos percentuais de metas (RIO DE JANEIRO, 2011). Assim, a política de responsabilidade escolar do Rio de Janeiro leva em conta desempenho, fluxo escolar e fator de equidade.

### 3.4 Sistema de incentivo coletivo (Pernambuco)

O Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) foi criado em 2000, porém, sua aplicação anual ocorreu somente a partir de 2008, ao final de cada ano letivo,



em todas as escolas estaduais, nos 5º, 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, possibilitando a divulgação de informações anuais sobre o desempenho de seus alunos.

Complementarmente, instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), que se constitui como uma combinação dos resultados do SAEPE e do fluxo escolar, permitindo um diagnóstico da qualidade de ensino da escola (PERNAMBUCO, 2007). Para efeito de premiação, o estado baseia-se no IDEPE<sup>10</sup> que leva em conta os resultados da avaliação do SAEPE, bem como a taxa de aprovação da escola (aprendizagem e fluxo).

A política de responsabilização escolar de Pernambuco tem algo de peculiar em relação às demais políticas aqui apresentadas, pois o sistema de incentivo salarial introduzido a partir do ano de 2009 foi pensado como um dos elementos de reformulação do contrato de trabalho e do plano de carreira do professor com o objetivo de mantê-lo vinculado a uma única escola, em vez de acumular horas em diferentes escolas e redes, como permitido pela legislação (BROOKE; CUNHA, 2011). Além disso, a Secretaria de Educação de Pernambuco atrela o aumento salarial da nova carreira a um esquema de supervisão bem mais rigoroso, no qual o incentivo salarial, pago com base nos resultados de desempenho escolar, é um dos elementos desse esquema de supervisão.

### 3.5 Acordo de resultados/Prêmio por produtividade (Minas Gerais)

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) de Minas Gerais foi criado em 2000 e atua em duas modalidades: a primeira é a avaliação interna da escola por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)<sup>11</sup>; e a segunda que contempla dois níveis: a avaliação externa do sistema de ensino através do Programa Avaliação da Alfabetização (PROALFA) que avalia os níveis de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública, sendo censitário no 3º ano, e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) que avalia os alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

A nota de cada escola é medida pelos seus indicadores finalísticos levando em conta a aprendizagem dos alunos e a taxa de distorção idade-série. O desenho da política de responsabilização de Minas Gerais se diferencia dos demais estados aqui

---

<sup>10</sup> O cálculo do IDEPE acompanha os procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação para o IDEB (PERNAMBUCO, 2015).

<sup>11</sup> Nesse programa, os alunos de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio são avaliados em todas as disciplinas, e seu foco é a elaboração de intervenções pedagógicas para a melhoria dos resultados.



referendados ao adotar uma metodologia no ano de 2008 intitulada “Acordo de Resultados”, a qual configura a responsabilidade também dos demais agentes (secretários regionais de educação, coordenadores, supervisores, técnicos) da máquina administrativa governamental (MINAS GERAIS, 2008).

Outra característica da política de responsabilização educacional de Minas Gerais apresenta uma dualidade nas consequências quando utiliza os resultados de desempenho dos alunos, mesmo que seja no máximo 10% no conjunto de critérios adotados, para avaliar anualmente seu quadro docente acarretando decisões de exoneração no quadro docente. E quando, mesmo ao fixar metas as unidades escolares através da assinatura de um termo de compromisso por parte das Secretarias Regionais de Educação e escolas, permitem recompensar as escolas que não alcançarem 100% da meta acordada.

### **3.6 Bônus de desempenho (Espírito Santo)**

O estado do Espírito Santo implantou, no ano de 2000, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), no entanto é a partir de 2009 que o programa ganha o formato e periodicidade atual, que avalia os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática nos estudantes do 5º ano do ensino fundamental, bem como no 9º ano os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, e alternadamente, em anos pares, História e Geografia e, em anos ímpares, Ciências. Também avalia no 3º ano do ensino médio os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, e, alternadamente, em anos pares, História e Geografia e, em anos ímpares, Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia).

A política de responsabilização escolar capixaba baseia-se no prêmio de bonificação a toda equipe escolar que atinja o determinado índice de desenvolvimento da escola. A bonificação por desempenho é proporcional ao Indicador de qualidade, o Índice de cumprimento da meta e Índice Agregado de Cumprimento de Metas. A partir do indicador e índices, é calculado o Indicador de Desenvolvimento das Escolas do Espírito Santo (IDE) que levam em conta o resultado da escola (IRE) e o esforço da escola (IEE) onde o IEE leva em consideração o nível socioeconômico dos alunos da escola.

Segundo documentos oficiais (ESPÍRITO SANTO, 2017;2020), esse bônus é calculado com base em três critérios: um coletivo e dois individuais. Essa política de responsabilização escolar se assemelha a de São Paulo que tem como um dos critérios do bônus a ser recebida a frequência dos agentes escolares, bem como se difere do



estado do Ceará que bonifica os professores, tendo como base somente o desempenho dos alunos.

Com efeito, as políticas dos estados acima usam indicadores que levam em conta desempenho e fluxo. Alguns, ainda, agregam fatores de equidade e controles de esforço das escolas, bem como traçam metas para as escolas a partir do seu ponto de partida. As consequências geradas por essas políticas de responsabilização escolar, em geral, são em forma de bonificação salarial.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A busca permanente pela qualidade do ensino resultou na criação de diversas políticas implementadas por diferentes países, denominadas de "accountability". Esse termo refere-se à responsabilização de todos os agentes envolvidos no processo educativo, bem como à clareza e transparência dos serviços prestados.

Com efeito, o termo qualidade, no campo educacional, possui diversos significados e comporta dimensões diferentes; há uma intenção de que os resultados alcançados diante do desempenho dos alunos, mensurados a partir dos sistemas de avaliação em larga escala, se associem à ideia de qualidade, limitando, em algumas experiências, a aferição da qualidade nos resultados obtidos nas duas áreas língua portuguesa e matemática considerada nas avaliações de larga escala.

Com efeito, as políticas identificadas pelos estados usam indicadores que levam em conta desempenho e fluxo. Alguns, ainda, agregam fatores de equidade e controles de esforço das escolas, bem como traçam metas para as escolas a partir do seu ponto de partida. As consequências geradas por essas políticas de responsabilização escolar, em geral, são em forma de bonificação salarial.

É possível observar, a partir desse estudo, que a avaliação educacional tem servido a objetivos associados à responsabilização educacional, sobretudo quanto ao alcance de metas estabelecidas pelos governos. Esse fator tem impulsionado a modelos de repaginações da avaliação, ao tempo que estas são consolidadas e estruturadas no interior dos sistemas educacionais. Outro ponto presente no estudo trata da necessidade do monitoramento dos sistemas de ensinos em relação aos indicadores de desempenho, tendo em vista elaboração e implementação das políticas educacionais. Com efeito, as apreensões obtidas nos permitem perceber que as políticas de responsabilização educacional estão imbricadas em uma teia de relações que incluem esforços individuais de alunos, professores e demais agentes escolares em busca de bons desempenhos dentro do âmbito de suas competências.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Andréa Baptista de. **As políticas públicas de avaliação e a prática docente: percepções dos professores dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias**. Rio de Janeiro: 2013. 109f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.
- ANDRADE, F. M. **A rotatividade de diretores no contexto das políticas de responsabilização**. Dissertação de Mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.
- BARZANÒ, G. Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.
- BONAMINO, Alícia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. **Avaliação da Educação Básica – Pesquisa e Gestão**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- BONAMINO, Alícia; SOUSA, Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr/jan de 2012.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 9/2011. **Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação**. Parecer Homologado Despacho do Ministro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 2322, nov. 2011.
- BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Resolução n. 1, de 23 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.
- BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Portaria nº 168-R, de 23 de dezembro de 2020** - Estabelece normas e procedimentos complementares referentes à avaliação, recuperação de estudos e ao ajustamento pedagógico dos estudantes das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do estado do Espírito Santo, e demais providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 28 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/leis-portarias-decretos-e-editais/portaria-no-168-r-de-23-de-dezembro-de-2020>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- BROOKE, N. Políticas estaduais de responsabilização: buscando o diálogo. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. **Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013b. 296p. v. 2,
- BROOKE, N. Introdução. In: BROOKE, Nigel. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 11-19.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.



BROOKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n. 1, 2006.

BROOKE, N. **Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica**. Revista Estudos Avaliação Educacionais, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, set./dez. 2014.

BROOKE, N. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013a.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos Estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. Seção 7: avaliação e accountability. In: **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p. 485-498.

CARNEIRO, Diego; IRFFI, Guilherme. **Política de Incentivos a Escola melhora a proficiência no Ensino Fundamental? Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez**. X Encontro Economia do Ceará em Debate. Fortaleza, 2014.

CARRASQUEIRA, K. **A Política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

CEARÁ. **Prêmio Aprender Pra Valer – Lei 14.484**, 08 de outubro de 2009.

CEARÁ. **Prêmio Escola Nota Dez** - Decreto 30.797 de 29 de dezembro de 2011.

CEARÁ. **Prêmio Escola Nota Dez – Lei 14.371**, 19 de junho de 2009.

CEARÁ. **Prêmio Escola Nota Dez – Lei 15.052** de 2011.

Costa, A. G., & Vidal, E. M. (2021). Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 102(261), 415–436.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Accountability e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará – Brasil. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 83, n. 1, p. 121-141, 20 maio 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, p. 921-946, out. 2007.

ESPIRITO SANTO. **Portaria nº 064-R, de 24 de maio de 2017** - Institui o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo - SICAEB. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 25 de maio de 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/08/portaria-n-064-r-dio-25-05-2017.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009. 87 p



HORTA NETO, João Luiz. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil**: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Ibero-americana de Educación*, n. 42/5 – 25 de abril de 2005.

KOSLINSKI, M.C.; ANDRADE, F. M. & CUNHA, C. P. **Accountability escolar: um estudo exploratório do perfil das escolas premiadas**. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n.59, p. 108-137, set./dez. 2014.

LAVY, V. **Evaluating the effect of teachers' group performance incentives on pupil achievement**. *Journal of Political Economy*, v. 110, n. 6, p. 1286-1317, 2002.

LAVY, V. **Using performance-based pay to improve the quality of teachers**. *The Future of Children*, v. 17, n. 1, 2007.

MINAS GERAIS. **Decreto Nº 44.873, de 14 de agosto de 2008**. Regulamenta a Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008, que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade. Minas Gerais, MG, Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/45553/2011/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MURALIDHARAN, K.; SUNDARAMAN, V. **Teacher performance pay: experimental evidence from India**. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2011.

NARDI, E. L.; SANTOS, A. B. dos. Pressupostos sobre políticas de accountability em publicações na área da educação: implicações e tensões no governo democrático da educação. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 199–214, 2020.

OLIVEIRA, M. A. A.; SANTOS, A. L. F. Accountability educacional: sentidos discursivos em análise. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e07946, 2021.

OLIVEIRA, R. P. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: São Paulo. Secretaria Municipal de Educação (Org.). **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**, 1. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p.230-237

PARCERISA, L.; FALABELLA, A. The consolidation of the evaluative state through accountability policies: Trajectory, enactment and tensions in the Chilean education system. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 25, p. 89, 2017.

PERNAMBUCO. Lei 13.273 de 2007 – Responsabilidade Educacional. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaltemMenuConteudo=5905>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. SAEPE - **Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco**. Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/saepe-inst/>. Acesso em: 27 jun. 2023.

PONTUAL, T. **Remuneração por mérito, desafio para a educação**. Estudo comissionado pela Fundação Lemman, 2008.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.



RIO DE JANEIRO. **Decreto n. 33.399, de 16 de fevereiro de 2011**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Ano XXIV, n. 224, 17 de fevereiro de 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-aneiro/decreto/2011/3416/34163/decreto-n-34163-2011-altera-o-1-do-art-2-e-o-art-4-e-revoga-o-2-do-art-2-e-o-art-7-do-decreto-n-33399-de-16-de-fevereiro-de-2011-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 mai. 2023.

ROSTIROLA, C. R. Dispositivos de accountability: efeitos sobre escolas públicas de ensino médio de Pernambuco. **Linhas Críticas**, v. 27, p. e36450, 2021.

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos. **Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) na melhoria do ensino e aprendizagem no Ensino Médio**. 2010, 191p. Dissertação de Mestrado em Educação – Avaliação Educacional – eixo Avaliação Ensino e Aprendizagem (Programa de Pósgraduação em Educação da Universidade Federal do Ceará). Fortaleza – CE, 2010.

SÃO PAULO. **Programa de Qualidade da Escola**. Disponível em [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp). Acesso em: 02 abr. 2015.

SILVA, Vandré Gomes da. Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar. **36ª Reunião Nacional da ANPED**, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfstrabalhosaprovados/gt14trabalhospdfs/gt143264texto.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2016.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *National Commission on Excellence in Education. A nation at risk: the imperative for educational reform*. Abril. 1983. Disponível em: <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

VEGAS, E. (Ed.). **Incentives to improve teaching: lessons from Latin America**. Directions in Development. Washington, D.C.: The World Bank, 2005.

