

Wellyngton Chaves Monteiro da Silva

HISTÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO EM ALAGOAS

CAMINHOS ATÉ O ESCOLA 10





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E26 História, Política e Educação em Alagoas: caminhos até o Escola 10
1.ed. [recurso eletrônico] / Wellyngton Chaves Monteiro da Silva. –
1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.
Recurso digital.

Formato: e-book
ISBN: 978-65-5368-036-4

1. Educação. 2. Gerencialismo. 3. Políticas Públicas.
I. Silva, Wellyngton Chaves Monteiro da

10-2022/20

CDD 370.7
CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação: Políticas Públicas.

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-036-4.17.02.22>

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

WELLYNGTON CHAVES MONTEIRO DA SILVA

**HISTÓRIA, POLÍTICA E
EDUCAÇÃO EM ALAGOAS:**
caminhos até o Escola 10



1.^a Edição - Copyright© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

Os capítulos que compõem esta obra são de inteira e exclusiva responsabilidade do seu autor.

Editor-Chefe Cleber Bianchessi

Revisão O autor

Projeto Gráfico Alexandre Lemos

Conselho Editorial

Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI
Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ
Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA
Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC
Dra. Addressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC
Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE
Dra. Camila Cunico – UFPB
Dr. Carlos Luís Pereira – UFES
Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV
Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS
Dra. Clélia Peretti – PUCPR
Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ
Dra. Denise Rocha – UFC
Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI
Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC
Dr. Ernane Rosa Martins – IFG
Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC
Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM
Dr. Humberto Costa – UFPR
Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC
Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES
Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA
Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO
Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF
Dra. Larissa Warnavin – UNINTER
Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFPA
Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ
Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFMT
Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPA
Dr. Marciel Lohmann – UEL
Dr. Márcio de Oliveira – UFAM
Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR
Dr. Marcos Pereira dos Santos - SITG/FAQ
Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA
Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPA
Dra. Patrícia de Oliveira - IF BAIANO
Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL
Dr. Rogério Makino – UNEMAT
Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS
Dr. Ricardo Caica Ferreira - UNITEL - ANGOLA
Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO
Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED
Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR
Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE
Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA
Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA
Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT
Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PREFÁCIO	8
CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA E POLÍTICA EM ALAGOAS E O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	12
CAPÍTULO 2 - INDICADORES EDUCACIONAIS DO ESTADO DE ALAGOAS	31
CAPÍTULO 3 - O PROGRAMA ESCOLA 10 COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA O ESTADO DE ALAGOAS	53
CAPÍTULO 4 - O PROGRAMA ESCOLA 10 COMO POLÍTICA DE <i>ACCOUNTABILITY</i> NUMA PERSPECTIVA DO GERENCIALISMO	84
CAPÍTULO 5 - ALGUMAS PALAVRAS FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
SOBRE O AUTOR	106
ÍNDICE REMISSIVO	107

APRESENTAÇÃO

Esta obra surge como parte de minha Tese do Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolvido entre os anos de 2017 e 2021. O tema surgiu totalmente vinculado às minhas escolhas tanto pessoais quanto profissionais. Havia interesse particular em estudar uma política pública do estado de Alagoas com foco na educação, bem como, o interesse pela vinculação que tenho com uma de suas universidades públicas, a Universidade Estadual de Alagoas, onde, há 18 anos empreendo uma atividade diária em prol da educação pública estadual.

Assim, enquanto estudava a implementação do Programa Escola 10 como política do estado de Alagoas, que tem como proposta a melhoria dos indicadores educacionais tanto do estado como dos municípios, aprofundava-me no estudo deste Programa e da literatura sobre políticas públicas e políticas educacionais, ao tempo em que passava a conhecer um pouco mais os caminhos históricos por quais seguiu a educação no estado.

Vale ressaltar que o Programa Escola 10 consiste em um pacto pela educação, de iniciativa do governo estadual, unindo estado e municípios, e objetiva garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federativos envolvidos. Tem suas ações direcionadas para estudantes do Ensino Fundamental (3º, 5º e 9º anos) e tem como metas: a garantia de que todos os estudantes da rede pública estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; a redução dos índices de analfabetismo, evasão escolar e distorção idade-série (atraso escolar); além da melhoria da aprendizagem de estudantes do 5º e 9º anos; e o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Quanto ao estado de Alagoas, consiste em um dos menores e mais pobres da Federação, e tem uma história marcada pela força secular dos coronéis na política e na economia local e que impregna a sua vida ainda nos dias de hoje, além da influência histórica e marcante do setor sucroalcooleiro e das oligarquias a ele vinculadas, que interferem

e definem os rumos políticos do estado. E é nesse cenário que apresenta um quadro de escolarização dos mais problemáticos, reflexo de um fracasso crescente no campo das políticas educacionais e que se articula aos indicadores sociais e econômicos que o estado apresenta.

Nesse contexto, uma política como o Escola 10 é uma iniciativa que não pode ser negligenciada. Contudo, tanto sua construção, com referências basicamente empresariais, quanto sua própria concepção gerencialista e com bases na accountability (da forma como é tratada na educação), são elementos que precisam ser colocados à mesa para uma análise mais profunda e compreensão do seu real papel no cenário das melhorias educacionais que pretende implementar no estado.

A obra é modesta! Mas espero que possa contribuir com estudantes e pesquisadores que atuam na área das políticas públicas, bem como para legisladores e gestores públicos, favorecendo a reflexão em torno de modelos de Programas que se propõem a melhorar os indicadores educacionais do estado e municípios, a exemplo do Escola 10, do estado de Alagoas.

Maceió-AL, 11 de fevereiro de 2022.

Wellyngton Chaves Monteiro da Silva
Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas

PREFÁCIO

Tenho a imensa satisfação, e orgulho, de prefaciar esta obra do Doutor Wellyngton Chaves Monteiro da Silva. O título de Doutor em Educação tem a ver com este livro, pois sua origem é a Tese de Doutorado intitulada Uma análise do Programa Escola 10 como política pública educacional para o Estado de Alagoas, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em maio de 2021. Dr. Wellyngton realizou o curso no âmbito de Doutorado Interinstitucional, em convênio firmado entre a UFRGS e a Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), no período 2017-2021. Como orientadora do estudo, compreendo que aumenta minha responsabilidade de prefaciar este livro. Uma responsabilidade abastecida pelo entusiasmo com a divulgação de parte de um estudo que tem ineditismo e relevância acadêmica e social e que, por isso mesmo, merece ser amplamente difundido. Na sequência, me permito nomear o autor como Wellyngton, colega professor na educação superior.

Na sua Tese, o autor revisou, de modo sistemático, referências da análise de implementação de políticas públicas, elegendo uma abordagem adequada ao tratamento de uma política bastante recente – Escola 10 – e que possui/possuiu peculiaridades na imbricação entre a formulação e a implementação, quer dizer, é um Programa que não contou com textos/planos de partida suficientemente detalhados ou publicizados e cujas normas e estratégias andaram pari passu à sua implementação. Já tem sido amplamente discutido, na literatura de análise de políticas públicas, que a implementação é parte da construção da política pública, (re)configura o plano da política, porém, isso se fez ainda mais forte no Programa Escola 10, em que os planos escritos foram inicialmente opacos, quicá inexistentes.

Nesta circunstância, Wellyngton precisou montar um quebra-cabeças, buscar indícios consistentes, em várias fontes, para a construção do Escola 10 como política pública para a educação básica pública estadual e municipal de Alagoas. Conforme argumentam Pierre Muller e Yves Surel, em Análise de Políticas Públicas, a política pública é um constructo

social e um constructo de pesquisa. Como constructo de pesquisa, o Programa foi reconstruído com as ferramentas da análise documental e da entrevista, além do apoio na produção acadêmica sobre contextos políticos, econômicos e educacionais de Alagoas.

No presente livro, em que as concepções e diversos conteúdos são oriundos da tese acima comentada, Wellyngton nos conduz por caminhos que permitem compreender o cenário político, econômico e educacional do estado alagoano, cenário este que, olhado numa perspectiva histórica, circunscreve a política educacional Escola 10 a relações de poder bastante assimétricas, entre classes e outros grupos sociais, o governo estadual e os municípios, o governo estadual e sindicatos de funcionários públicos e também entre setores no interior da estrutura político-administrativa estadual, como no caso das relações entre a secretaria estadual de educação e as escolas. Circunscrevem também o Programa Escola 10, referenciais e práticas gerenciais para um suposto controle ou incentivo à qualidade da educação, como se esta pudesse ser expressa por resultados de desempenho de estudantes em provas e pelo fluxo escolar, ou seja, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Presentes também, no Programa, saberes e práticas de gestão, de coordenação pedagógica e de docência constituídos no cotidiano escolar, os quais são parte da sua implementação e que, no encontro com as propostas governamentais da política, se redefinem, ao mesmo tempo que dão substância concreta àquelas propostas.

Me permito fazer alguns destaques em relação ao texto, sobre caminhos até o Escola 10 e sobre o Programa em si.

Do primeiro capítulo, sublinho a relevância de o autor ter focado a perpetuação de famílias e oligarquias no poder no estado de Alagoas, aludindo a sua marca na área da educação, entre elas cortes orçamentários ou renúncia de receitas que limitaram a aplicação de recursos no setor e a valorização salarial docente. No texto, é comentada a forte municipalização do ensino fundamental em Alagoas, fenômeno interpretado como tendo contribuído à prefeiturização, ou seja, à perpetuação do poder oligárquico local. É algo a examinar mais detidamente, pelo menos nos seus matizes setoriais. Por exemplo, o Escola 10 beneficia as redes públicas estadual e

municipais; é certo que os municípios podem aderir ou não, mas há indícios de posicionamento mais subalterno, o que enseja a continuidade dos estudos sobre as relações intergovernamentais na educação alagoana.

No segmento Indicadores Educacionais do Estado de Alagoas, a ênfase foi colocada nos índices de proficiência nas provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no Ideb, uma vez que o principal objetivo do Escola 10 é a melhoria do Ideb nas redes estadual e municipais de ensino. Também é remarcado o fato de que Alagoas possui indicadores educacionais – como alfabetização e cobertura da educação básica – abaixo de médias do país e da Região Nordeste. Resultados do Ideb são bastante explorados no texto, considerando os dois segmentos do ensino fundamental, o ensino médio e a comparação de índices de Alagoas com os do Nordeste e do Brasil. Há índices que evoluíram positivamente e ultrapassaram metas, porém, Wellyngton em nenhum momento atribui esta evolução ao Programa Escola 10, pois ele iniciou muito recentemente, 2017, e os dados trabalhados incluem anos do período 2005-2021; além disso, no período, diversas outras ações públicas foram implementadas nas redes escolares. Mesmo com esta ressalva, é de enfatizar que a descrição da evolução do Ideb no estudo mostrou-se incontornável, dadas as finalidades e instrumentos do Escola 10. E esta descrição conduz leitores e leitoras a refletirem sobre este índice, sobre qual o seu alcance como medida na área educacional, o que fica facilitado pela apresentação dos dados em gráficos impecavelmente organizados e devidamente comentados.

No Capítulo central da obra – O Programa Escola 10 como política pública educacional para o Estado de Alagoas – encontramos uma descrição que permite a leitoras e leitores, de um público amplo, tomar conhecimento da política; uma descrição que mobiliza perspectivas teóricas de compreensão da formulação e implementação de políticas públicas. Aparecem, entre outros, suas distintas fases, influências, objetivos, principais instrumentos, atribuições dos atores administrativos e programas similares. O Programa surge no ano de 2017, no governo de Renan Calheiros Filho, destinando-se a escolas da rede estadual de ensino e a redes municipais, mediante apoio técnico e financeiro do governo estadual. O papel dos articuladores de ensino no âmbito das

intervenções pedagógicas previstas no Programa é crucial e por isso é salientado no texto. O autor chegou a esta descrição por meio de muita análise documental, principalmente de normas e de matérias da mídia governamental, sindical e em geral; também obteve informações colhidas em entrevistas, as quais, embora sejam aprofundadas na Tese, preencheram lacunas para esta descrição. Como já pontuei, é um estudo inédito sobre o Escola 10 e foi preciso articular uma profusão de indícios para chegar ao que neste momento pode ser oferecido ao público nesta obra.

A política Escola 10 é interpretada sob o ângulo da accountability no marco da concepção gerencialista do serviço público, ângulo este que vem sendo explorado por diversos teóricos da política e da gestão educacionais. O estabelecimento de metas, os prêmios, as bonificações, a apuração de resultados mensuráveis, entre outros dispositivos, conformam um processo em que a prestação de contas, o controle/avaliação e a responsabilização, típicas da teoria da accountability, são capturadas e reduzidas no marco de um modelo de gestão que tem a produtividade do setor privado como critério de uma suposta qualidade da educação. Uma concepção que perpassa o Escola 10, seus documentos e instrumentos; todavia, os conteúdos da política certamente extrapolam este referencial, pois ela se concretiza nos meandros de uma implementação que encontra outras concepções e práticas institucionais.

Reitero a minha satisfação e orgulho de prefaciá-la esta obra de Wellyngton Chaves Monteiro da Silva, da qual sou/fui interlocutora constante nas escolhas teórico-metodológicas e nos caminhos de pesquisa e de escrita. É uma obra de particular interesse para os alagoanos, principalmente gestores e profissionais da educação. Mas não só, pois tem relevância para pesquisadoras e pesquisadores em geral da área de política e gestão da educação e de políticas públicas.

Porto Alegre-RS, 17 de fevereiro de 2022.

Nalú Farenzena

Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA E POLÍTICA EM ALAGOAS E O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Neste capítulo busco apresentar um pouco da trajetória histórica e política que definiram muito das condições da educação pública do estado de Alagoas. É uma tentativa de apresentar a construção das bases que definem parte do que hoje constitui esta unidade federativa e seus reflexos nas políticas voltadas à educação. Em seguida, logo após a descrição desse percurso histórico que identifica, de certa maneira, as construções culturais, políticas e econômicas desenvolvidas ao longo dos séculos, busco apresentar uma contextualização histórico-política da educação no estado; relato acontecimentos envolvendo os mandatos dos últimos governadores, desde os anos finais da década de 1980 até o presente ano, os quais influenciaram a conjuntura política atual, salientando o que diz respeito à área educacional.

2.1 Um pouco de Alagoas

Com o Alvará Régio de 16 de setembro de 1817, D. João VI emancipa a então Comarca de Alagoas, afirmando: “sou servido isentá-la absolutamente da sujeição em que até agora esteve do governo da Capitania de Pernambuco, elevando-a em capitania, com um governo independente, que a seja na forma praticada nas mais capitanias independentes” (CARVALHO, 2015, p. 146). Como destacam Carvalho (2015) e Verçosa (2015), este ato do governo português é motivo de divergência entre os historiadores alagoanos, uma vez que alguns o compreendem como um prêmio e reconhecimento pela contribuição dos alagoanos na derrota da Revolução Pernambucana de 1817, o que também ocasionaria o enfraquecimento intencional de Pernambuco; outros defendem a ideia de que a condição econômica e social já possibilitava que a Alagoas fosse conferido o *status* de capitania. Os defensores desta última tese argumentam que três meses antes da Revolução de 1817 a Câmara da vila de Maceió já havia solicitado ao rei português a independência

da Comarca de Alagoas, e a condição econômica, com cerca de 300 engenhos foi um dos elementos importantes. Além disso, Alagoas já havia ultrapassado os rendimentos de algumas Capitanias da região, a exemplo da Paraíba. A revolução teria apenas precipitado o inevitável, que seria a sua emancipação política. E nos anos seguintes, houve um fortalecimento da economia, com a expansão da indústria açucareira, que trouxe os primeiros engenhos a vapor (em 1852), e do algodão, que trouxe a indústria têxtil ao Estado (em 1857).

O que parece mais sensato, como sugerido por Verçosa (2015, p. 60), é que a autonomia de Alagoas foi o resultado da conjugação desses dois fatores: “político, como irão comprovar as reações adversas da nova Capitania aos movimentos vindouros de [18]24 e [18]48, e o econômico, pelas novas condições de controle administrativo criadas com a nova unidade”.

A emancipação política, no entanto, não conferiu substancial autonomia e democracia para Alagoas. Segundo Carvalho (2015), os poderes dos seus gestores, escolhidos na corte imperial, eram limitados, assim como imperavam métodos eleitorais viciados que buscavam apenas legitimar os mesmos grupos oligárquicos que se sucediam no poder através de alianças e disputas ferrenhas, excluindo praticamente todos os demais integrantes da população.

Acirrando ainda mais o poderio das oligarquias sobreveio, no período regencial, nos anos 1830, a formação da Guarda Nacional, uma “instituição militar com autonomia regional, que absorvia os senhores de engenho e fazendeiros, antes oficiais e líderes de milícias privadas, transformando esses contingentes em estrutura do aparelho de Estado” (CARVALHO, 2015, p. 152) e que tinha como propósito “combater os movimentos revolucionários da época e manter a ordem vigente no Império e na primeira República” (CARVALHO, 2015, p. 153). Com este ato, institucionalizava-se a participação dos grandes fazendeiros e senhores de engenho na vida política municipal e da província. Ademais, o título de coronel, conferido pela Guarda Nacional, oferecia um pres-

tígio muito mais político do que militar, influenciando nas aspirações políticas locais.

Com a construção do Estado Nacional e a afirmação do exército profissional, a Guarda Nacional vai perdendo força até a sua extinção, em 1922. Com isso, o papel militar dos “coronéis” vai sendo substituído e ampliado através do seu papel político, pois os mesmos se integram à estrutura do “mandonismo” local. Carvalho (2015, p. 153) traduz o coronelismo como

[...] o poder exercido por chefes políticos, como fazendeiros e senhores de engenhos, sobre uma parcela do eleitorado. O coronel traça os rumos das relações sociais e políticas da localidade ao concentrar em suas mãos o domínio econômico, o poder de justiça ao nomear juiz e delegado, e até mesmo religioso, dada sua influência sobre o padre local.

Destarte, Alagoas é hoje o reflexo de toda sua história, com muitos dos traços marcantes delineados ao longo de sua passagem pelo período colonial e imperial, passando por levante dos movimentos monarquistas e antirrepublicanos que ajudaram a sufocar a Revolução de 1817, pela força secular dos coronéis na vida política e econômica local e que impregna a sua vida ainda nos dias de hoje, e que também é permeada pela história do setor sucroalcooleiro no país, dentre outros momentos e acontecimentos que constituem a sua história. E até os dias atuais, as manchetes relacionadas ao Estado sempre destacam as suas mazelas e os péssimos indicadores nas mais diversas áreas. Como observa Carvalho (2008), parece existir uma relativa má vontade das principais mídias do país em constatar os avanços na realidade social do estado, reafirmando e fortalecendo a imagem de uma região-problema dentro de uma região geográfica que igualmente é narrada por seus déficits e que padece do não reconhecimento de seus avanços e conquistas. E embora o estado apresente o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de 0,631, e o maior Índice de Pobreza, 59,54%, dentre as 27 unidades federativas (IBGE, 2021), Carvalho (2008) pontua que o estado tem melhorado ao longo dos últimos anos com relação a esses indicadores; nos anos 1990

foi o estado que mais avançou em termos relativos nas áreas de educação e de saúde, apresentando a maior variação positiva dentre todos.

Verçosa (2015, p. 166), diferentemente de Carvalho (2008), não é tão complacente, sendo enfático: “Desgraçadamente, tenho que confirmar o que já disse várias vezes: nosso quadro de escolarização em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, é de calamidade pública”. O autor considerava, em 2015, que o problema educacional em Alagoas estava ainda mais grave do que antes, numa dura constatação de um fracasso crescente no campo da escolarização.

É a terceira menor unidade da Federação em dimensão territorial, perdendo apenas para Sergipe e o Distrito Federal, e tem como capital a cidade de Maceió. Seu território está dividido em nove regiões de planejamento, onde os 102 municípios se distribuem conforme se pode verificar na Figura 1: Metropolitana (11 municípios), Tabuleiros do Sul (9 mun.), Baixo São Francisco (7 mun.), Agreste (14 mun.), Planalto da Borborema (15 mun.), Serrana dos Quilombos (11 mun.), Norte (13 mun.), Médio Sertão (14 mun.), Alto Sertão (8 mun.).

Figura 1 – Mapa do Estado de Alagoas por Região de Planejamento, conforme Decreto n.º 30.157, de 29 de janeiro de 2014.



Fonte: Mapa adaptado do “Alagoas em Dados e Informações”, da Secretaria de Estado do Planejamento e do Desenvolvimento Econômico de Alagoas (SEPLANDE), 2014.

Com relação à sua economia, ao tratar da evolução da participação do PIB *per capita* de Alagoas dentro da região Nordeste, Gomes (2014, p. 49) destaca a sensível diminuição na riqueza econômica do estado nas últimas décadas, a ponto de compará-lo a um carro de corrida que disputaria as últimas colocações, “sendo ameaçado de levar uma volta do Piauí e do Maranhão, que apresentam motores com melhor e maior desempenho, bem como pilotos mais audaciosos e talentosos”. Sua participação econômica na região vem caindo sensivelmente ao longo dos anos, o que o autor o considera como

[...] um exemplo emblemático de involução econômica, com fortes características de fortalecimento das estruturas do subdesenvolvimento, quais sejam: uma estrutura econômica muito pouco diversificada; baixa produtividade e ocupação da força de trabalho; forte heterogeneidade tecnológica entre os setores produtores; e elevada desigualdade de renda e riqueza. Aliado a esses fatores econômicos, destacam-se: baixo padrão na oferta de serviços públicos; altos índices de analfabetismo e baixo nível de escolaridade; forte concentração fundiária, que, aliada à elevada densidade demográfica, provoca distúrbios de mobilidade urbana, ocupação do solo nas cidades e baixo nível de acesso à habitação própria; e, como consequência geral, a explosão da violência, urbana e rural, notadamente nos estratos inferiores da sociedade alagoana e entre os jovens (GOMES, 2014, p. 50).

Para ter-se ideia do que isso significa, basta observar que, conforme destaca Gomes (2014, p. 34–35), entre os anos de 2005 e 2009, a economia nordestina evoluiu positivamente acima da taxa média brasileira, sendo que a média de crescimento econômico do Nordeste, levando em conta o PIB a preços constantes, foi de 5,4%, enquanto que a nacional foi de 4,6%. E considerando as taxas médias de crescimento para 2004–2008, conforme ainda o autor, dentre os estados do Nordeste, apenas quatro estados apresentavam desempenho inferior à média da região, que foram Sergipe (5,3%) e Pernambuco (5,2%) – que ainda superavam a média nacional –, Bahia (4,2%) e Alagoas; sendo que este último apresentava

desempenho bem abaixo da média, com 3,8% de crescimento, bem diferente de todos os outros estados da região.

Outra questão muito importante no estado de Alagoas refere-se ao seu mundo rural, no qual as marcas do passado colonial permanecem indelévels. A questão fundiária, como destaca Carvalho (2008, p. 19), “é uma das marcas mais fortes do atraso do setor rural no Estado”; o meio rural é caracterizado pela pobreza, degradação ambiental, com grande concentração das melhores terras em poucos estabelecimentos e pouca diversidade de produção, com uma centralização em atividades como a pecuária e a cana-de-açúcar, com menos de um quinto da área ocupada com as outras atividades e lavouras (CARVALHO, 2008). A cana-de-açúcar continua ocupando a maior e a melhor área de produção agrícola do Estado, enquanto às demais culturas agrícolas são reservados espaços restritos e sem o necessário dinamismo para abastecer o mercado local e disputar o regional mais próximo (CARVALHO, 2008). Neste quesito, vale destacar a observação de Lira (2016, p. 178) econômica e social resultante do processo de reformulação do sistema capitalista em meio à sua crise estrutural iniciada nas últimas décadas. Na educação pública alagoana, investiga especificamente as consequências do neoliberalismo na qualidade do ensino, no modelo de gestão e financiamento implementados, na formação e valorização dos profissionais da educação, além de refletir sobre as efetivas condições de trabalho destes profissionais. Portanto, esta tese centra-se sobretudo na avaliação de uma das principais políticas públicas brasileiras. É uma pesquisa de natureza qualitativa e metodologicamente utiliza as contribuições do materialismo histórico-dialético. A discussão sobre as consequências da implantação do neoliberalismo na educação em Alagoas articula-se ao debate mais amplo das reformulações políticas e econômicas verificadas no Brasil a partir do fortalecimento dos ideais neoliberais ao longo dos anos 1990 e 2000, no qual ficou evidenciado tanto o caráter neoliberal da gestão Vilela Filho quanto os prejuízos à qualidade da educação pública estadual.”, “event-place”: “João Pessoa”, “genre”: “Tese (Doutorado em Educação quanto à dependência alagoana da agroindústria sucroalcooleira, gerador de um contexto que “sustentou as relações políticas e eleitorais das classes

dominantes desde o período colonial, complementado pelos esquemas hierárquicos e autoritários fundados na corrupção e violência” e ainda muito marcado por traços do coronelismo. E retomando as reflexões de Carvalho (2008, p. 26):

Os dados econômicos – produto interno bruto, distribuição de riqueza, estrutura fundiária – desenham o quadro de dificuldades a ser enfrentado por Alagoas, para romper o atual estágio de subdesenvolvimento econômico. Mas esse perfil atrasado vem, principalmente, dos indicadores sociais negativos que levam à reflexão permanente sobre a necessidade de um longo trabalho para modificar a paisagem humana do Estado. E, nesse âmbito, dois indicadores – o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Índice de Exclusão Social – construídos por instituições de prestígio federal – contribuem, principalmente, pela possibilidade de sua apresentação local, municipalizada.

Como ainda observa o autor, o IDH, além de refletir e explicar uma realidade problemática para o estado, contribui para mantê-lo nestas condições quando “não cria ou atrai investimentos”, uma vez que três fatores importantes e de interesse dos empresários estão ausentes: infraestrutura, mercado atrativo e qualidade de vida (CARVALHO, 2008, p. 27).

Já com relação ao Índice de Exclusão Social, Carvalho (2008, p. 29) ressalta que é mais abrangente que o IDH, uma vez que este último trabalha com apenas três variáveis: longevidade, escolaridade e renda per capita. O Índice de Exclusão Social, no entanto, incorpora parâmetros que não eram utilizados por outros medidores, uma vez “que ampliou o conceito de qualidade de vida incluindo dados sobre violência, número de jovens e índice de emprego formal”. Não obstante a “novidade da inclusão de mais variáveis, o que os números revelam são os mesmos e crônicos problemas: nos municípios onde há baixos índices de escolaridade, por exemplo, há também os maiores indicadores de exclusão social.” (CARVALHO, 2008, p. 30, grifos meus).

Ao relacionar a situação da educação em Alagoas com o desenvolvimento do Estado, Gomes (2014) lembra que Alagoas não está isolada

de outras partes do país cujos indicadores educacionais são igualmente lamentáveis (o que não justifica, tampouco consola), no entanto, observa que esses indicadores conseguem ser ainda piores em Alagoas. O autor considera que a educação não é tratada como prioridade em uma política de desenvolvimento e que vá além da formação para o mercado de trabalho, havendo um descaso muito grande e de longa data, e que acaba se refletindo nos indicadores sociais e econômicos que o Estado apresenta. E enfatiza que “Falimos nas esferas municipal e estadual na política educacional”, pois são essas as duas esferas responsáveis por mais de dois terços da oferta educacional em seus principais níveis” (GOMES, 2014, p. 169, grifos meus). A conclusão do autor é alarmante e narra sucintamente como a educação vem sendo tratada historicamente pelo estado.

Assim, em termos econômicos, Carvalho (2015, p. 309) avalia que o estado de Alagoas continua muito dependente do apoio da União, especialmente através de políticas públicas de caráter social, envolvendo investimentos em educação, saúde, reforma agrária, programas de transferência de renda, microcrédito urbano, recursos que garantem energia elétrica para as famílias mais pobres e obras de infraestrutura. Para o autor, somente com esta intervenção da esfera federal o estado pode sair da inércia e superar os baixos indicadores sociais, acabar com a miséria extrema e desenvolver sua cadeia produtiva ainda muito pouco diversificada. Conclui, ainda, que “[...] esse processo poderá permitir, por um lado, atingir a média dos indicadores sociais brasileiros e, por outro, possibilitar a ampla organização popular capaz de conquistar a tão sonhada sociedade democrática”. É um processo difícil, uma vez que demonstra a incapacidade do estado, ainda que reflexo de uma construção histórica que o conduziu a isso, de solucionar problemas básicos como a geração de empregos e a oferta de uma educação pública que atenda eficazmente a sua população, para que possa contribuir com o fortalecimento e uma real emancipação de Alagoas da dependência do governo federal.

2.2 Contextualização histórico-política da educação no estado de Alagoas

Com relação à educação, é oportuno traçar uma linha histórica que possibilite contextualizar o cenário que hoje se apresenta no estado de Alagoas. No entanto, iremos nos deter apenas em alguns pontos relevantes dos últimos governos que, de alguma forma, influenciaram a conjuntura política atual, especialmente no que diz respeito à área educacional¹.

Desta forma, em primeiro lugar é oportuno lembrar que Alagoas ainda é muito dependente estrutural e culturalmente do setor sucroalcooleiro, cujo poder, como destaca Jailton Lira (2016, p. 180), se expressa na política partidária e nos arranjos eleitorais vigentes, situações “revestidas de elementos típicos de uma sociedade autoritária e ainda marcada por traços coronelistas”. Ainda, os recursos desse ramo econômico subverteram as estruturas de democratização dos espaços governamentais e garantiram a perpetuação de famílias oligárquicas nas instâncias de poder, com reflexos na educação.

A crise econômica e financeira que se abateu sobre o Estado de Alagoas apresenta os seus primeiros sintomas já no governo Fernando Collor de Mello (PMDB, 1987-1989), aumentando substancialmente durante os governos seguintes, com Geraldo Bulhões (PSC, 1990-1995) e Divaldo Suruagy (PMDB, 1995-1997), atingindo com este último o seu apogeu (LIRA, 2016), culminando com a queda do governador que foi eleito com quase 80% dos votos logo no primeiro turno. Atravessa os governos de Ronaldo Lessa (PSB, 1999-2002 e 2003-2006), que tenta recuperar parte do que foi comprometido, mas recrudescer, inevitavelmente, nos governos Teotônio Vilela Filho (PSDB, 2007-2010 e 2011-2014) e suas políticas neoliberais para a educação, até alcançar o atual governo, de Renan Calheiros Filho (MDB, 2015-2018 e novo mandato 2019-2022), que implantou o Programa Escola 10.

¹ Mais detalhes, recomendamos a dissertação e a tese de Jailton de Souza Lira (2012; 2016) e o trabalho de Sandra Lira (2014) que traçam um percurso mais abrangente e detalhado desses momentos políticos mais recentes e seus reflexos na educação do estado.

Fernando Collor (PMDB, 1987-1989) venceu a disputa com um discurso de caça aos “marajás”, estereótipo cunhado por ele para os servidores que recebiam altos salários sem comparecer ao trabalho ou que usufruíam de benefícios injustificáveis para o cargo que ocupavam. Com a degradação dos serviços públicos no final dos anos 1980, isso acabou provocando uma perseguição aos servidores públicos e o comprometimento de sua imagem perante a sociedade. Mas outro ponto marcante de sua gestão foi o que ficou conhecido como o *acordo dos usineiros*², que foi extremamente lesivo aos cofres do Estado e é considerado um dos fatores que aprofundou a crise econômica, ditando, inclusive, o resultado das eleições seguintes, afetando a correlação de forças e as relações hegemônicas até aquele momento (LIRA, 2016, p. 186–187). Apesar das reações contrárias ao acordo, ele foi cumprido, resultando em um crescimento negativo da receita tributária no período 1986–1995, o que levou o Estado a um colapso financeiro (LIRA, 2014, p. 19).

O resultado de tudo isso foi uma queda de arrecadação de ICMS. Para se ter ideia da queda na participação do setor na arrecadação do ICMS e de seus efeitos diretos, e com base em dados apresentados por Jailton Lira (2016, p. 188) e Sandra Lira (2014, p. 20), se em 1983 o setor sucroalcooleiro respondia por cerca de 58,02% do ICMS do Estado, em 1991 respondeu por apenas 1,48%, o que “significou a diminuição das receitas próprias para as áreas sociais e particularmente para a educação nos anos posteriores à celebração do acordo” (LIRA, 2016, p. 189). Se considerarmos o ICMS como principal imposto estadual e sua representatividade nas receitas próprias do estado, a queda brutal em sua arrecadação foi decisiva para aprofundar uma crise fiscal. Esta, aliada ao contexto da crise nacional, tornou a situação alagoana dramática e

² Segundo Sandra Lira (2014, p. 19) e Jailton Lira (2016, p. 187), este acordo ocorreu com base numa decisão do STF que isentava o setor sucroalcooleiro do recolhimento de ICMS sobre a cana própria. A partir desta decisão, os usineiros ingressaram administrativa e judicialmente para serem ressarcidos dos valores recolhidos anteriormente, no que o governo Collor antecipou-se e fez um acordo em que parcelou os valores [aqui os autores divergem: Sandra Lira (2014) afirma ter sido em 120 parcelas, enquanto Jailton Lira (2016) afirma que o parcelamento ocorreu em 160 vezes] a serem devolvidos pelo Tesouro Estadual calculado pelo maior índice inflacionário da época, o que não estava previsto no Sistema Tributário Nacional.

o estado cada vez mais dependente das transferências do governo federal, o que resultou em redução de recursos para o custeio da máquina pública, entrando a mesma em consequente processo de deterioração (LIRA, 2014).

Com a saída de Fernando Collor (PMDB) para concorrer à presidência da República, assume o seu vice, Moacir Andrade (PMDB, 1989-1990), que manteve a mesma condução política. Em seguida, apoiado por Fernando Collor (PMDB), assume Geraldo Bulhões (PSC, 1991-1994), cujo mandato foi marcado pela inércia e o aprofundamento da situação de precariedade econômico-financeira do estado. Esse cenário possibilitou o retorno de Divaldo Suruagy³ (PMDB, 1995-1997) ao governo, como fruto de uma articulação das classes dominantes ligadas ao setor sucroalcooleiro, para o seu terceiro mandato como governador (LIRA, 2016). Foi eleito, à época, com a mais expressiva votação do país, com quase 80% dos votos, garantindo a plena vitória ainda no primeiro turno. Trazia a experiência de dois mandatos tidos como muito bem-sucedidos e a esperança de resgatar a situação econômica do estado e priorizar a educação, que sempre fora o seu foco.

Diante da situação de precariedade em que se encontrava o estado de Alagoas, e das imposições do governo neoliberal do Presidente Fernando Henrique Cardoso⁴ (PSDB), as consequências foram bem diversas daquelas esperadas pelos eleitores e pelo próprio governador Divaldo Suruagy (PMDB), que vinha de uma trajetória política e administrativa favoráveis. Foi prefeito de Maceió e havia sido governador em dois outros momentos, nas décadas de 1970 e de 1980, tendo ocupado as

³ Divaldo Suruagy ocupou diversos cargos políticos ao longo de sua carreira, sob filiações diversas, algumas de sustentação do regime militar: PSD, ARENA, PDS, PFL, PMDB. Falecido em março de 2015.

⁴ Segundo Jailton Lira (2016, p. 194), diante dos compromissos assumidos com organismos externos, numa ofensiva neoliberal de austeridade, FHC “impôs aos Governos Estaduais um rigoroso ajuste fiscal, limitando os gastos com salários do funcionalismo público, obrigando-os a venderem ativos patrimoniais e reordenando a função dos Estados no desenho federativo vigente desde a CF/1988”. Todo esse pacote de austeridade, aliado ao cenário internacional, contribuiu decisivamente para agravar a situação econômica e política do estado de Alagoas na década de 1990, muito dependente de repasses da União para honrar seus compromissos financeiros.

cadeiras de deputado estadual, federal e senador. Sua história representava esperança ao povo alagoano, que ansiava por retomar o equilíbrio das contas do estado e a estabilidade fiscal. Mas não foi o que aconteceu, pois o aprofundamento das políticas neoliberais que vinham se firmando desde a década anterior e firmemente defendidas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (PMDB), impunham que os estados adotassem medidas duras, com redução da máquina pública e demissões (LIRA, 2014).

Como não conseguiu equilibrar as contas, uma vez que não podia contrariar os compromissos com as oligarquias, o estado continuou se endividando e Divaldo Suruagy (PMDB) vê uma crise financeira transformar-se em uma crise política sem precedentes. Diante desse quadro, assina um acordo com a Secretaria do Tesouro Nacional no qual o Estado passa para a União parte dos seus débitos e, durante 360 meses, deve transferir 15% da sua receita corrente líquida, além de reduzir o seu quadro de pessoal e vender empresas estatais (LIRA, 2016, p. 195–196). Com isso, criou um Plano de Desligamento Voluntário (PDV) que favoreceu a demissão de cerca de 25 mil dos seus 50 mil servidores, sendo quase 13 mil da educação, o que resultou num caos para esse setor, já que esse montante representava cerca de 59% do quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação.

Todos esses elementos, aliados a uma trajetória que teve início lá nos anos 1970, quando os municípios assumiram a maior parte da oferta de matrículas do ensino fundamental, contribuíram para aprofundar um processo que Sandra Lira (2014, p. 79) denomina de prefeiturização. Esse processo ocorreu generalizadamente no Nordeste e de forma acentuada em Alagoas, onde “Essa expansão ocorreu nas redes municipais, principalmente, com custos por aluno baixíssimos, e não se tratou nem de descentralização, nem de democratização, e sim redundou em fortalecimento do poder local, oligárquico”. Essa situação não mudou nos anos 1980, com a omissão do estado pela oferta do ensino obrigatório; segundo a mesma autora, a crise nacional do financiamento do Estado, agravada em Alagoas pelo acordo dos usineiros, acabou criando um desequilíbrio orçamentário que comprometeu suas receitas, refletindo-se

diretamente na educação. Nos anos 1990, agudizou-se a crise no estado em decorrência das políticas neoliberais impostas por sucessivos governos alinhados com essa perspectiva, no âmbito federal. Esse conjunto histórico de elementos contribuiu para uma situação insustentável que alcançou a gestão Divaldo Suruagy (PMDB), com o seu PDV e o caos político, econômico e social instalado. Sandra Lira (2014), ao analisar os efeitos de todos esses elementos presentes na história política e econômica do estado, culminando com as medidas de austeridade impostas pelo governo FHC, e neste bojo as consequências do PDV como resultado dessas medidas, comenta:

Todos esses fatores contribuíram para que Alagoas se tornasse o estado com mais alto índice de municipalização da Educação Básica, com os piores indicadores de qualidade. O processo de prefeiturização chegou ao ápice e, em 1997, 70,95% das matrículas da Educação Básica estavam sob a responsabilidade municipal, enquanto 2/3 dos recursos constitucionalmente vinculados para MDE [Manutenção e Desenvolvimento do Ensino] eram receitas estaduais. O valor-aluno anual das redes municipais, em 1997, era, em média, de R\$ 95,06, enquanto, da rede estadual, era nominalmente R\$ 1.020,20 para toda Educação Básica. Porém, o estado não aplicava esses recursos (LIRA, 2014, p. 80, grifo da autora).

Finalmente, após oito meses sem receber salários, com as polícias rebeladas e o Exército Brasileiro fazendo a segurança dos prédios dos poderes públicos na capital, os servidores públicos ocuparam as ruas em 17 de julho de 1997, em torno da Assembleia Legislativa (ALE), para um possível processo de afastamento do governador. Era um cenário de guerra civil, com o povo tentando invadir a ALE e os soldados do Exército com atiradores de elite espalhados nos prédios da redondeza. Com todo o policiamento do estado paralisado, inclusive com a polícia militar aquartelada em apoio aos demais servidores públicos, estava criado um cenário para uma intervenção federal. Porém, para não trancar a pauta do Congresso com as reformas neoliberais pretendidas, a crise em Alagoas foi negociada, e enquanto a ALE estava cercada pela população,

Divaldo Suruagy (PMDB) solicita um afastamento por seis meses, ao que se sucedeu o seu afastamento definitivo como governador. Com isso, assume o seu vice, Manuel Gomes de Barros⁵ (PTB, 1997-1998), “de centenária família de senhores de engenho da Zona da Mata” (LIRA, 2014, p. 23), que continuou o governo. Como “resultado da austeridade imposta ao Estado e dos sacrifícios impostos à população” (LIRA, 2016, p. 200), houve pequena melhora financeira, o que possibilitou retomar os pagamentos dos salários atrasados (ainda que parcelados) e terminar o governo sem as mesmas dificuldades que o seu antecessor, organizando-se minimamente a máquina pública de arrecadação.

Somente na gestão seguinte o desmonte da educação ocorrido durante a década de 1990 foi enfrentado. Ronaldo Lessa⁶ (PSB, 1999-2002 e 2003-2006) assume o governo de Alagoas após encerrar dois mandatos bem-sucedidos na prefeitura de Maceió e como reflexo do fortalecimento da esquerda em Alagoas. Como retrata Jailton Lira (2016, p. 203), “Pela primeira vez na história recente, os partidos de esquerda e centro-esquerda assumiam o poder político estadual, derrotando parte das forças políticas oligárquicas”. Ainda segundo o mesmo autor, seus dois governos foram marcados por avanços administrativos importantes, voltando “a ter certa normalidade no funcionamento da máquina pública e nos serviços prestados à população” (LIRA, 2016, p. 204). No entanto, Ronaldo Lessa (PSB) acabou aliando-se às oligarquias regionais e iniciando uma prática de nepotismo que, junto com diversos outros fatores como a sua relação política com o setor sucroalcooleiro, acabou afastando alguns partidos da base de apoio do seu governo, a exemplo do PCdoB e do PT.

Para complicar ainda mais a situação, Ronaldo Lessa (PSB) celebrou um novo acordo com os usineiros, o qual, segundo destaca Jailton

⁵ Manuel Gomes de Barros tem uma trajetória política filiada aos partidos: ARENA, PDS e PTB.

⁶ Ronaldo Lessa teve filiação partidária nos partidos: PCB, MDB (em decorrência do bipartidarismo do regime militar), PMDB (com a extinção do bipartidarismo no regime militar), PSB e PDT. Concorreu a uma das nove vagas para deputado federal por Alagoas na eleição de 2018, ficando em 10º lugar com 55.474 votos (3,80%).

Lira (2016, p. 208), “na visão de parte da imprensa, da comunidade acadêmica e dos críticos do governo foi mais danoso aos cofres públicos do que os acordos anteriores do final da década de 1980 firmados pela gestão Collor”. Com esse acordo, o montante da dívida dos usineiros com o estado foi reduzido de 1,5 bilhão para 450 milhões de reais a serem pagos em 15 anos, sem qualquer informação sobre o método, a base de cálculos e o suporte legal utilizados, como observa Carvalho (2008, p. 50).

Quanto aos avanços ocorridos nos governos de Ronaldo Lessa (PSB), um dos mais importantes foi na recomposição de parte do quadro de servidores perdidos com o PDV do governo de Divaldo Suruagy (PMDB). Isso foi possível por meio da realização de concursos públicos, além da reposição salarial inflacionária, da implantação de instrumentos de gestão democrática nas escolas públicas estaduais e a reorganização mínima dos serviços públicos de saúde, educação e segurança (LIRA, 2016, p. 209).

Ronaldo Lessa (PSB) renunciou em abril de 2006 para concorrer ao Senado, deixando ao seu vice, Luís Abílio de Sousa Neto⁷ (PDT), a missão de concluir o mandato. E para consolidar o seu afastamento dos segmentos de esquerda do estado, apoiou a candidatura do então senador Teotônio Vilela Filho (PSDB) para sucedê-lo e a candidatura de Geraldo Alckmin (PSDB) para a presidência da república (LIRA, 2016).

Nos dois mandatos do governador Teotônio Vilela Filho⁸ (PSDB, 2007-2010 e 2011-2014), pode-se destacar um perfeito alinhamento com a proposta neoliberal fortemente marcada por seu mentor político,

⁷ Um destaque importante é que foi na gestão de Luís Abílio (PDT) que a então Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA) foi transformada em Universidade Estadual de Alagoas (Uneal). Através do Parecer n.º 100/2006, do Conselho Estadual de Educação, a FUNESA é credenciada como Universidade, e a reestruturação administrativa da Instituição foi realizada pelo Governo do Estado de Alagoas através da Lei n.º 6.785/2006, de 21 de dezembro de 2006, e logo em seguida, em 27 de dezembro do mesmo ano, com a publicação do seu Estatuto pelo Decreto n.º 3.538, passa de Fundação a Autarquia, sendo, por isso, necessário alterar sua denominação para Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL.

⁸ Teotônio Vilela Filho teve trajetória política com filiação partidária nos partidos PMDB e PSDB.

o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Tanto que Fernando Henrique Cardoso (PSDB) esteve em Alagoas no fim de 2006, juntamente com sua esposa, Ruth Cardoso, para participar de reuniões de trabalho com a equipe do então governador eleito de Alagoas (LIRA, 2012). Isso dá uma ideia do alinhamento ideológico-político e da opção administrativa que estaria por vir. E não poderia ser diferente com relação à educação, que sofreu as consequências decorrentes de um governo que seguiu fielmente a cartilha neoliberal. No entanto, ainda era aparentado certo respeito à gestão democrática, bem como a formação de professores ainda estava sendo desenvolvida sob a responsabilidade das universidades, particularmente a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Contudo, como destacado por Lira e Hermida (2018), a gestão de Teotônio Vilela Filho (PSDB) demonstrou profunda disposição política em estimular e consolidar várias parcerias com entidades privadas de direito público, com a consequente terceirização das ações estatais e desresponsabilização do setor público com as políticas sociais. Como exemplo de algumas parcerias, temos aquelas com instituições do sistema “S” e organizações como a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Unibanco (LIRA; HERMIDA, 2018).

Como observado por Lira e Hermida (2018), outro fato que bem ilustra a relação do governador com a educação é o tratamento concedido aos trabalhadores da educação, com um endurecimento da política salarial ao longo dos seus dois mandatos; além disso, o:

[...] não-cumprimento do Plano de Cargos e Carreiras, as condições de trabalho precarizadas, a suspensão dos concursos públicos (sobrecarregando os profissionais e retirando ainda mais a credibilidade e eficiência da escola pública) bem como a não ampliação das vagas e falta de investimento na equiparação das escolas, etc., indicam alguns outros elementos a respeito do caráter ideológico da gestão Vilela Filho, dismantelando o serviço público e aniquilando as carreiras voltadas aos direitos sociais (LIRA; HERMIDA, 2018, p. 140).

Vale ressaltar que o então Senador Teotônio Vilela Filho, do PSDB, foi apoiado pelo seu antecessor, Ronaldo Lessa, do PDT (filhado

desde 2005), que vinha de seu segundo mandato e pretendia ocupar a vaga para o Senado naquele mesmo ano em que Teotônio concorreria ao governo do Estado. Mas assim que assumiu o seu mandato, Teotônio fez inúmeras críticas ao seu antecessor, imputando-lhe responsabilidades pela situação econômica do estado, pelo qual Ronaldo Lessa (PDT) rompeu publicamente com o novo governador, que se elegeu no primeiro turno com o seu apoio (LIRA, 2012).

Uma particularidade das duas gestões de Teotônio Vilela Filho (PSDB) diz respeito à rotatividade de secretários de educação e o seu alinhamento político e ideológico, com consequências nefastas para a educação e os profissionais da área. Como ressaltam Lira e Hermida (2018), durante os dois governos de Teotônio Vilela Filho (PSDB), todos os sete secretários (quase um por ano) que responderam pela pasta da educação estavam alinhados com as diretrizes gerais de seu modelo de governo, ou seja, perfeitamente submetidos aos ditames da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e consequentemente ao contingenciamento orçamentário.

Interessante observar que, como destacam Lira e Hermida (2018), enquanto o governo federal expandia a atuação estatal com maior atenção às políticas sociais, já no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT),

[...] em Alagoas o governo Vilela Filho (2007-2010) iniciava o mandato com um contundente ataque aos direitos dos servidores públicos com a sustentação dos grupos hegemônicos que controlavam a significativa maioria dos aparelhos públicos e privados, dentre estes a Assembleia Legislativa, o Poder Judiciário, a maioria das prefeituras municipais e os meios de comunicação de massa (LIRA; HERMIDA, 2018, p. 135).

Ou seja, as políticas adotadas pelo governador Teotônio Vilela Filho (PSDB) seguiam na contramão daquelas desenvolvidas pelo governo federal à época, mas completamente alinhada aos modelos defendidos e apoiados pela oligarquia local. Os autores caracterizam a política neoliberal de governo de Teotônio Vilela Filho (PSDB) da seguinte forma:

A defesa do ideário neoliberal por parte da gestão Vilela Filho estava plenamente harmonizada com o que mais havia de ultrapassado e reacionário na esfera política, fazendo jus a origem social e econômica do próprio governador, herdeiro de uma tradição política autoritária que submeteu o estado a uma situação de estagnação econômica e a população alagoana a uma condição de pobreza e exclusão social (LIRA; HERMIDA, 2018, p. 148).

Já no governo de Renan Calheiros Filho (MDB, 2015-2018), a proposta neoliberal é mantida, mas com uma nova perspectiva, a da terceira via. É certo que a terceira via é uma vertente neoliberal, mas ao contrário dos fundamentos mais ortodoxos do neoliberalismo, que visam retirar direitos já adquiridos da sociedade civil, busca garantir o processo democrático, porém com a expansão do papel da sociedade civil na direção e na execução de ações públicas, e não mais tão concentradas no Estado. O governo de Renan Calheiros Filho (MDB) adere a esta proposta quando, por exemplo, firma parceria com a Fundação Lemann para definir os rumos da educação do estado. Nessa perspectiva, com relação aos processos de formação dos profissionais da educação, as universidades são colocadas de lado, pois agora isso acontece através do terceiro setor, usado pela terceira via⁹.

⁹ Cabem aqui alguns esclarecimentos, tomando-se como referência Montañó (2003) e Peroni (2013). A terceira via se apresenta como uma alternativa ao neoliberalismo, mas com o mesmo diagnóstico de crise, de que o Estado gasta muito e que, por isso mesmo, deve retirar-se da execução das políticas sociais, ou pelo menos de parte delas. A defesa é de que, em função disso, o Estado não deve ser mais o executor e deve buscar o estabelecimento de parcerias com o terceiro setor, o qual teria mais competência e agilidade para a execução dessas ações voltadas às políticas sociais. A terceira via também defende a democracia, mas por meio da participação da sociedade na execução das políticas, justamente a partir do terceiro setor. Ainda, defende o modelo de gestão gerencial para o Estado. Por fim, destacamos que a terceira via é uma estratégia de governo sob o capitalismo contemporâneo, assim como a utilização do terceiro setor para oferecer serviços públicos é uma estratégia da terceira via. As ONGs e institutos entram em cena como mecanismos para a captação de recursos públicos e a execução das ações que caberiam ao Estado. E não entram só como parceiras, mas, e falando especificamente da educação, buscam determinar tanto os conteúdos como a execução das atividades em sala de aula, cabendo aos docentes apenas cumprir o que já está previamente direcionado. A concretização desta determinação, contudo, não é automática, como bem coloca a literatura sobre implementação de políticas públicas.

Com isso, historicizei um pouco os fatos políticos recentes do estado de Alagoas e que contribuíram decisivamente para definir o quadro econômico em que o estado se encontra, com inevitável repercussão na área educacional. Creio que assim é possível compreender o contexto atual, a fragilização de um território como resultado de um projeto de uma oligarquia que se perpetua no, e através do, poder estatal.

CAPÍTULO 2 - INDICADORES EDUCACIONAIS DO ESTADO DE ALAGOAS

Não dá para começar a tratar dos indicadores educacionais do estado de Alagoas sem lembrar das duras palavras do professor Élcio Verçosa (2015, p. 166), quando escreve que, “Desgraçadamente, tenho que confirmar o que já disse várias vezes: nosso quadro de escolarização em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, é de calamidade pública”, concluindo, ainda, que o problema educacional em Alagoas estaria ainda mais grave do que em anos anteriores, constatando-se um fracasso crescente no campo da escolarização no estado.

Seguindo o mesmo caminho, ao tratar da realidade educacional do estado de Alagoas, Lira e Hermida (2018) destacam como são impressionantes os resultados de seus indicadores, especialmente quando comparados com a realidade nacional ou de algumas regiões do país, a exemplo das regiões Sul e Sudeste. Ainda, partindo da constatação de que a maioria dos indicadores não evoluiu, os programas e planos de governo acabam por repetir as mesmas metas e estratégias, buscando solucionar sempre os mesmos problemas, uma vez que a situação permanece praticamente inalterada. Enfatizam, ainda, que

Mais do que não ter avançado na mesma proporção de parte dos estados brasileiros, o estado alagoano revela indicadores históricos que apontam a exclusão social em que continua um grande contingente populacional, que teve negadas suas condições de acesso ao mundo letrado e a melhores oportunidades de trabalho, portanto, de vida digna (LIRA; HERMIDA, 2018, p. 143).

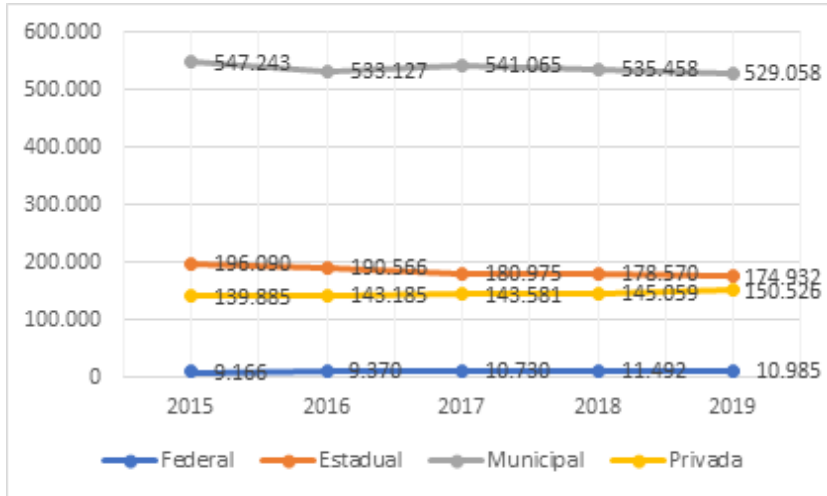
Nesta medida, os autores lembram que Alagoas lidera o analfabetismo no país, apresentando, em 2015, 20,0% dos habitantes de 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever, bem acima da média do Nordeste para aquele ano, que ficou com 16,2%, e mais ainda quando comparada com os 8,0% da média nacional (ALAGOAS, 2017b). Lira e Hermida (2018) colocam o índice de analfabetismo como um

dos indicadores que não tem diminuído, entrando repetidamente nos programas dos governos.

Quanto à escolarização, de acordo com o resumo técnico do censo da educação básica de 2019 para o estado de Alagoas, foram registradas, naquele ano, 865.501 matrículas na educação básica no estado (INEP, 2020a, p. 16), com uma predominância da rede municipal, que responde por 61,13% dessas matrículas, contra 20,21% da rede estadual, 17,39% da rede privada e apenas 1,27% da rede federal. Como podemos observar no Gráfico 1, vem ocorrendo uma redução no número de matrículas nos últimos anos nas redes públicas estadual e municipais, enquanto ocorre um aumento constante na rede privada. Na federal também vem ocorrendo um aumento, reduzindo apenas no ano de 2019. Lira e Hermida (2018, p. 147), ao analisarem o relatório da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) de 2016, atribuem a redução do total de matrículas entre 2012 e 2013 a uma “deestruturação da rede e a redução da quantidade de escolas”, quando, respectivamente, ocorreram 946.004 e 914.492 matrículas naqueles anos. No entanto, essa redução vem se acentuando nos últimos anos, quando vemos que em 2016 já registrava 876.248 matrículas na educação básica, e em 2019, 865.501 matrículas (INEP, 2020a). Os autores ainda destacam que o texto preliminar do Plano Estadual de Educação/2015 (PEE) já indicava que “o contingente de alunos matriculados não corresponde à demanda efetiva existente, sendo necessária a execução de políticas públicas voltadas para” o ajustamento da demanda e a oferta nessa modalidade de ensino (LIRA; HERMIDA, 2018, p. 147). No entanto, embora não justifique esse processo de desestruturação e a formação de uma demanda não atendida, é importante verificar a transição demográfica como componente desse contexto, uma vez que, como apontado em Brasil (2020, p. 6), no geral o que tem ocorrido é um avanço no acesso à educação durante a vigência do PNE 2014-2024, motivado pela ampliação da oferta de vagas pelos sistemas de ensino municipais e estaduais e, justamente o que quero destacar, pela “tendência demográfica de redução da população em idade escolar, observada ao longo dos últimos anos na faixa etária de 0 a 17 anos, o que faz acelerar a cobertura escolar e pré-escolar, incluindo o

atendimento em creche”. Desta forma, apesar da desestruturação da rede e a redução do número de escolas e da demanda não atendida, tem-se o fenômeno da redução da população na faixa etária da educação básica.

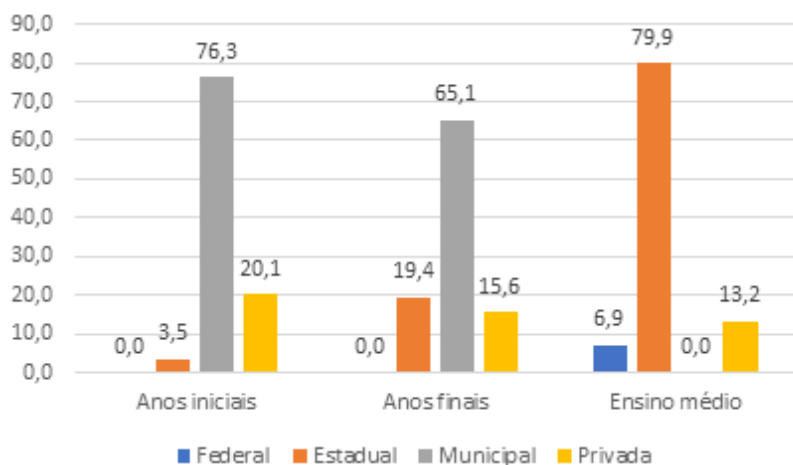
Gráfico 1 – Matrículas na educação básica segundo a rede de ensino para o estado de Alagoas, entre 2015 e 2019



Fonte: Resumo técnico do estado de Alagoas – Censo da educação básica 2019 (INEP, 2020a, p. 16).

Já no Gráfico 2 podemos verificar a predominância da rede municipal nas matrículas de 2019 para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, com 76,3% e 65,1%, respectivamente. E considerando exclusivamente as matrículas estaduais e municipais, a rede municipal representa 95,61% deste segmento público para os anos iniciais e 77,04% para os anos finais. Neste Gráfico também se verifica a predominância da rede estadual nas matrículas do ensino médio, com 79,9%.

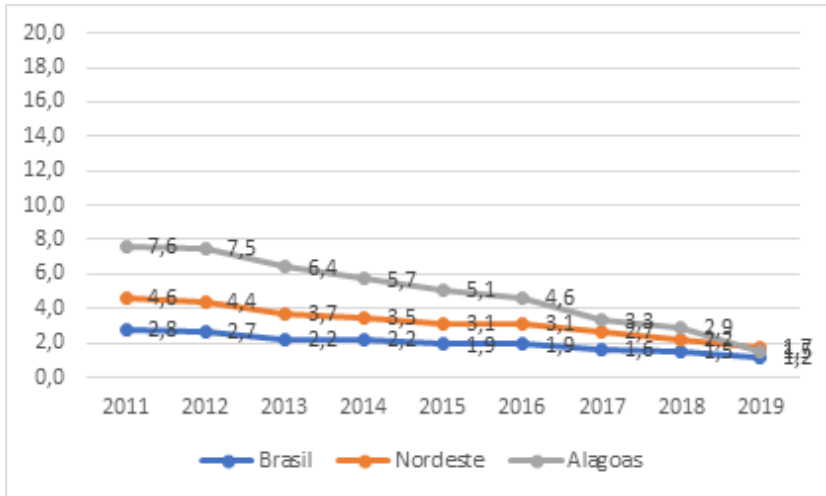
Gráfico 2 – Percentual de matrículas na educação básica, segundo a dependência administrativa, para os anos iniciais e finais da educação básica e o ensino médio em Alagoas - 2019



Fonte: Gráfico adaptado do Resumo técnico do estado de Alagoas – Censo da educação básica 2019 (INEP, 2020a, p. 17).

Um outro indicador importante é a taxa de abandono, que diz respeito à proporção de estudantes da matrícula total que abandonaram a escola durante o ano letivo. Diversas são as causas desse abandono, que vão desde as condições socioeconômicas, culturais e geográficas até aspectos como distância entre a escola e a residência, ausência de transporte escolar etc. (ALAGOAS, 2017b). Como podemos verificar no Gráfico 3, a taxa de abandono para o ensino fundamental do estado de Alagoas dos últimos anos tem sido bem maior que as do Nordeste e do Brasil, embora venha caindo significativamente. Somente em 2019 a taxa alagoana fica um pouco abaixo da taxa nordestina, e bem próxima da brasileira.

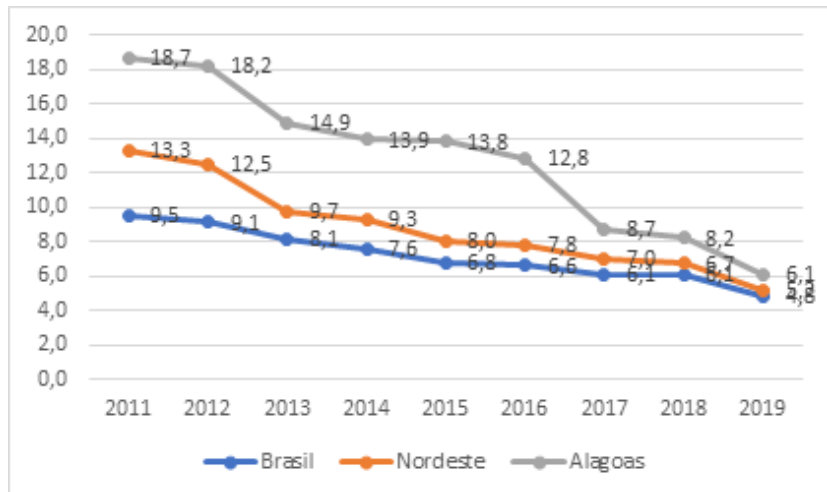
Gráfico 3 – Taxa de abandono no ensino fundamental no estado de Alagoas, entre 2011 e 2019



Fonte: Dados compilados dos Indicadores Educacionais: taxas de rendimento escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação (anos de 2010 a 2019) (INEP, 2019).

Da mesma forma, temos, no Gráfico 4, a taxa de abandono para o ensino médio do estado de Alagoas dos últimos anos. Podemos verificar que são ainda maiores que as do ensino fundamental, com taxas bem maiores que as do Nordeste e maiores ainda quando comparadas com o Brasil, e ainda que tenha caído consideravelmente neste período, continua bastante elevada.

Gráfico 4 – Taxa de abandono no ensino médio no estado de Alagoas, entre 2011 e 2019



Fonte: Dados compilados dos Indicadores Educacionais: taxas de rendimento escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação (anos de 2010 a 2019) (INEP, 2019).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é, atualmente, o principal indicador educacional no Brasil. Embora o primeiro dado disponível do Ideb seja de 2005, o índice somente foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia do Ministério da Educação (MEC), e visa mensurar o desempenho da educação no país, servindo de instrumento de monitoramento da qualidade da educação e contribuindo com o estabelecimento de metas para a melhoria do ensino. A composição desse índice consiste na combinação entre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes em avaliações externas de larga escala, com as médias de desempenho da antiga Prova Brasil (hoje chamada de Saeb) para escolas e municípios e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para estados e país, e a taxa de aprovação, que influencia na eficiência do fluxo escolar. Assim, para elevar o Ideb, as redes de ensino e as escolas precisam melhorar concomitantemente essas duas dimensões do indicador, pois a melhoria de apenas uma das dimensões não possibilita uma melhora significativa no índice. Daí o grande foco do *Escola 10* e programas similares, com ações que buscam

atingir direta e simultaneamente tanto a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, quanto o controle do fluxo escolar.

Não obstante, um aspecto interessante nas reflexões sobre esse indicador pode ser observado no trabalho de Silva e Gonçalves (2020, p. 53), ao tratarem do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ao abordarem, nesse contexto, a criação do Ideb, apontam que “Alcançar os patamares definidos no Ideb seria a expressão da busca pela melhoria da qualidade da educação básica, em cada rede de ensino, em cada escola.” A este índice caberia aferir os avanços e melhorias na qualidade da educação básica. E como destacam os autores, uma perspectiva que é reforçada no PNE 2014-2024, vinculando as políticas públicas em educação à melhoria dos resultados do Ideb. Com isso,

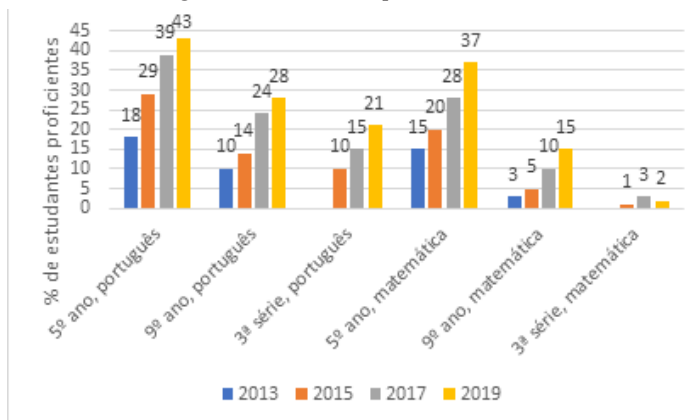
Mais uma vez, defronta-se uma noção de qualidade que coloca em destaque os resultados alcançados, secundarizando os aspectos pertinentes às condições de funcionamento, as dinâmicas e os processos que impactam na organização e no desenvolvimento das práticas educativas e os condicionantes sócio-históricos em que essas práticas se realizam. (SILVA; GONÇALVES, 2020, p. 55)

Concluem os autores que não dá para reduzir a qualidade da educação a “resultados educacionais alcançados por meio de testes padronizados, de caráter instrumental e técnico, como fazem as perspectivas gerencialistas que adentram a educação”. (SILVA; GONÇALVES, 2020, p. 57). Destacam, contudo, que apesar da centralidade do Ideb nas políticas de educação, como instrumento de aferição de qualidade, os marcos legais de que trata o trabalho “consideraram outras dimensões do trabalho educativo escolar, ainda que tais dimensões não tenham conseguido se afirmar com maior densidade nessas políticas.” (SILVA; GONÇALVES, 2020, p. 58). Assim, é importante ressaltar que essa busca pela melhoria na qualidade da educação vinculada com o alcance dos melhores resultados no Ideb, permeiam muitas das discussões e posicionamentos associados ao *Escola 10*, como tratado ao longo desta obra.

3.1 A proficiência no estado de Alagoas

Com base nos resultados do Saeb, o portal QEdU oferece uma classificação (não oficial) para a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática para o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, e a partir deste ano de 2021, também para a 3ª série do ensino médio. Assim como o próprio Ideb, constitui-se em uma tentativa de quantificar uma medida educacional, e na ausência de um instrumento oficial, pode ser um referencial a ser considerado. Assim é que distribui os estudantes em uma escala de proficiência contendo quatro níveis: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado (QEDU, 2021). São considerados proficientes aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado. Assim, como podemos observar no Gráfico 5, que considera todas as redes públicas municipais e a estadual de Alagoas, há uma tendência crescente na proficiência nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática, com exceção da 3ª série do ensino médio, em Matemática, que além de registrar baixíssimo percentual de estudantes proficientes, ainda recua na edição de 2019. Vale destacar, no entanto, que o nível de proficiência diminui entre os 5º e os 9º anos, especialmente em Matemática, que termina com apenas 15% de seus estudantes proficientes em 2019, contra os 28% em Língua Portuguesa. Seguindo essa mesma lógica, essa redução se aprofunda ainda mais quando chegamos à 3ª série do ensino médio, e assim como no ensino fundamental, especialmente em Matemática, com apenas 2% de estudantes proficientes em 2019, contra os 21% em Língua Portuguesa.

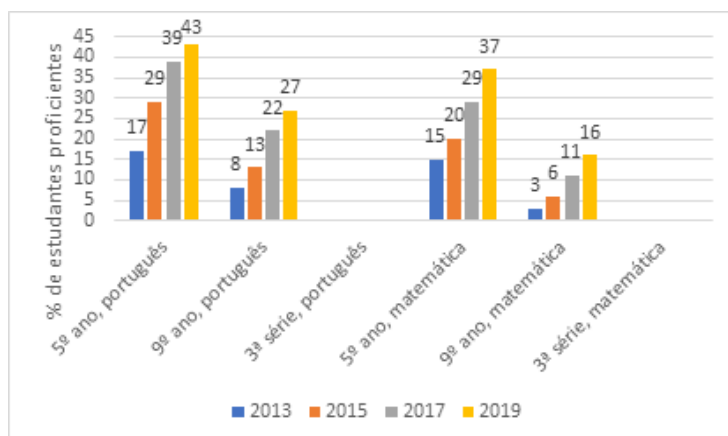
Gráfico 5 – Evolução da distribuição percentual de estudantes por nível de proficiência para os 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio de toda a rede pública do estado de Alagoas (estado e municípios), nos anos de 2013, 2015, 2017 e 2019



Fonte: Gerado a partir dos dados tabulados pelo portal QEdU (QEDU, 2021).

Já no Gráfico 6, temos os resultados considerando apenas as escolas públicas municipais, e que praticamente não difere dos resultados totais (Gráfico 5), apenas com a ausência de dados para o ensino médio, que já é naturalmente esperado.

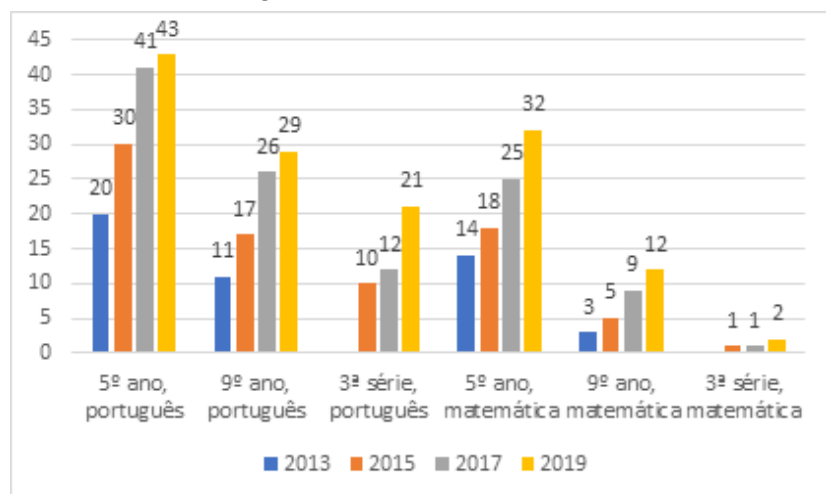
Gráfico 6 – Evolução da distribuição percentual de estudantes por nível de proficiência para os 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio das redes públicas municipais do estado de Alagoas, nos anos de 2013, 2015, 2017 e 2019



Fonte: Gerado a partir dos dados tabulados pelo portal QEdU (QEDU, 2021).

Finalmente, no Gráfico 7 temos os resultados considerando apenas as escolas públicas estaduais. Podemos verificar que a percentagem de estudantes com proficiência para Língua Portuguesa, nos 5º e 9º, mantêm-se relativamente estável quando comparamos com os resultados totais e com os municipais, no entanto, para Matemática no 9º ano os resultados apresentam uma pequena redução, ficando com apenas 12% de estudantes proficientes em 2019. Quanto ao ensino médio, quando comparamos os resultados totais (Gráfico 5) com os resultados das escolas públicas estaduais (Gráfico 7), há pouca variação na percentagem de estudantes proficientes, tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática, no entanto, apresentam baixos percentuais especialmente em Matemática, ficando com apenas 2% no ano de 2019.

Gráfico 7 – Evolução da distribuição percentual de estudantes por nível de proficiência para os 5º e 9º anos do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio da rede pública estadual do estado de Alagoas, nos anos de 2013, 2015, 2017 e 2019



Fonte: Gerado a partir dos dados tabulados pelo portal QEdu (QEDU, 2021).

Naturalmente existem outros indicadores educacionais de qualidade, gerais ou mais específicos, tais como a taxa de atendimento, frequência escolar, distorção idade-série, aprovação, reprovação etc., no entanto, vamos considerar apenas estes aqui tratados pela relevância

para compreendermos um pouco da situação educacional do estado, bem como, para alguns indicadores, pela importância na definição do Ideb.

3.2 Os resultados do Ideb para o estado de Alagoas

Para a composição dos gráficos aqui apresentados, sob os quais farei alguns comentários, compilei e organizei os dados a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2020b) e do portal de Resultados e Metas (INEP, 2020d), disponíveis no portal na Internet do Inep, e dos Resumos Técnicos dos resultados do Ideb das versões 2017 e 2019 (INEP, 2018a, 2020c).

Assim, considerando os níveis e etapas avaliados pelo Ideb, tem-se os resultados dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e os resultados do ensino médio. Com relação ao ensino médio, é importante destacar que até a edição do Ideb de 2015 os seus resultados, diferentemente do que ocorria com o ensino fundamental, eram obtidos a partir de uma amostra de escolas. Somente “a partir da edição de 2017, o Saeb passou a ser aplicado a todas as escolas públicas”, quando o Ideb passou a ser calculado também para as escolas de ensino médio (INEP, 2018a, p. 49, 2020c, p. 65).

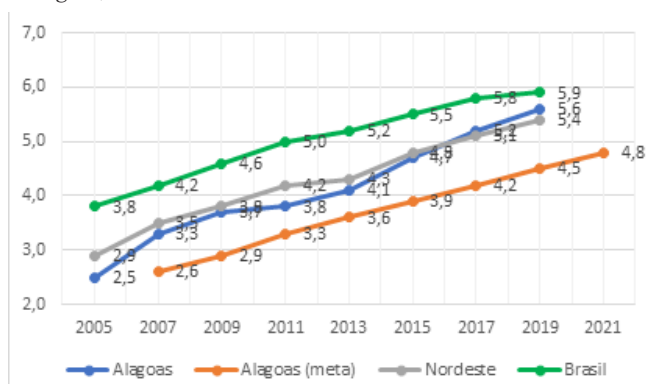
Convenientemente serão considerados três resultados possíveis nos gráficos que passo a apresentar: 1) todas as redes de ensino de Alagoas (privada, estadual e municipal); 2) apenas os resultados da rede pública de Alagoas (estadual e municipal, portanto, excluindo-se a rede privada); 3) apenas a rede pública estadual de Alagoas (excluindo-se as redes privada e municipal). E para tanto teremos gráficos que comparam os resultados obtidos por Alagoas com as suas metas, possibilitando visualizarmos a situação em que se encontra o estado e os caminhos até o cumprimento do que lhe foi definido como meta do Ideb a alcançar; ao mesmo tempo teremos gráficos que comparam os resultados de Alagoas com aqueles obtidos pelo Nordeste e pelo Brasil, para compreender como se encontra o estado com relação a essas duas grandes dimensões. Referenciais importantes para a visualização do seu desempenho educacional e as implicações de um programa como o *Escola 10*.

Finalmente, para além da importância de verificarmos o quadro geral do estado com relação ao Ideb observado e suas metas estabelecidas, é importante destacar que, se considerarmos que o *Programa Escola 10* tem como ação as redes públicas estadual e municipais, os gráficos que concentram tais informações são imprescindíveis por possibilitarem enxergar as tendências para o estado com relação ao alcance efetivo das metas definidas, assim como, para análise dos resultados a partir dos discursos em torno desta política pública estadual.

3.2.1 Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental

O Gráfico 8 apresenta o resultado do Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental, considerando o desempenho de todas as redes de ensino para o estado de Alagoas, comparando-o com os do Nordeste e do Brasil. Pode-se verificar que Alagoas apresenta resultados bem acima das metas projetadas para o estado, superando-as em todas as edições do Ideb e mantendo um comportamento sempre crescente. No entanto, fica um pouco abaixo dos resultados médios da Região, superando discretamente a média nordestina somente em 2017 e 2019 e ficando bem abaixo dos resultados obtidos pelo país em toda a série.

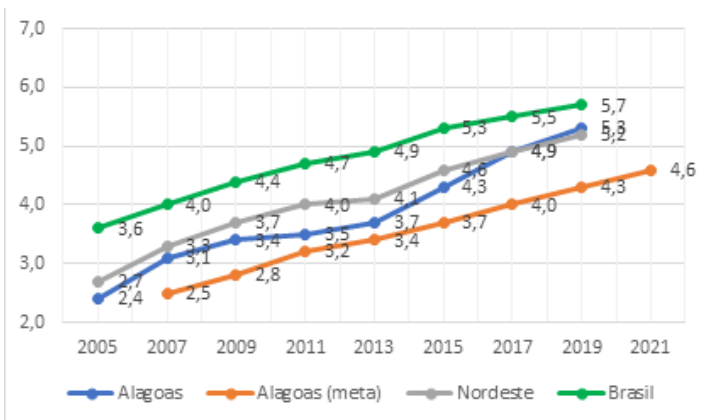
Gráfico 8 – Evolução do Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental das redes de ensino de Alagoas, do Nordeste e do Brasil entre os anos de 2005 e 2021



Fonte: elaborado a partir dos dados do portal IDEB – Resultados e Metas (INEP, 2020d) e do Resumo Técnico dos resultados do IDEB (INEP, 2018a).

Já no Gráfico 9 temos a evolução do Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental, considerando apenas o desempenho da rede pública, portanto, sem a rede privada, para o estado de Alagoas, o Nordeste e o Brasil. Pode-se verificar que, quando excluídos dos dados os resultados da rede privada, o Ideb de Alagoas é sempre inferior, no entanto, continua mantendo um progresso significativo quando comparado com as metas projetadas para o estado, superando-as em todas as edições do Ideb. Contudo, estes resultados ainda estão abaixo da média da região, à exceção da edição de 2019, quando supera discretamente a média nordestina, mantendo-se ainda bem abaixo dos resultados obtidos pela média nacional.

Gráfico 9 – Evolução do Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental com os resultados da rede pública de Alagoas, do Nordeste e do Brasil entre os anos de 2005 e 2021

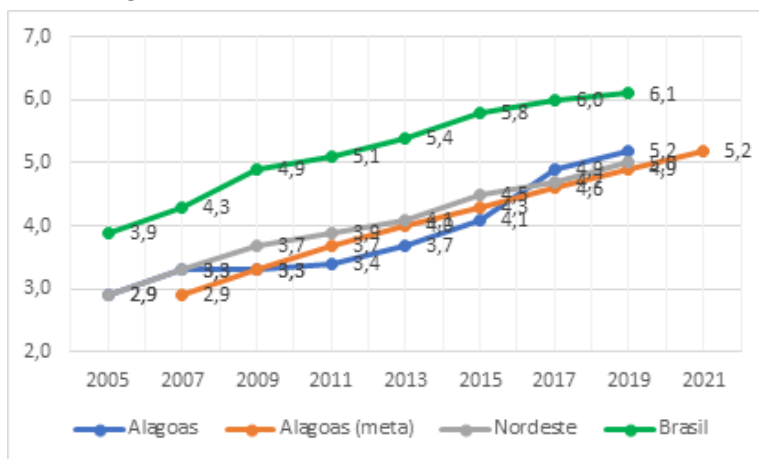


Fonte: elaborado a partir dos dados do portal IDEB – Resultados e Metas (INEP, 2020d) e do Resumo Técnico dos resultados do IDEB (INEP, 2018a).

No Gráfico 10 temos a evolução do Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental, considerando apenas a rede pública estadual de Alagoas, comparando-a com os resultados do Nordeste e do Brasil. Pode-se verificar que, excluídos os resultados das outras redes, o índice das escolas estaduais de Alagoas vem ficando um pouco abaixo das metas projetadas entre as edições do Ideb de 2011 a 2015, embora venha mantendo uma tendência de crescimento e ficando acima da meta pro-

jetada para as edições de 2017 e 2019, mantendo-se abaixo das médias da região, superando-a apenas nas edições de 2017 e 2019. Contudo, continua bem abaixo das médias obtidas no país.

Gráfico 10 – Evolução do Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de Alagoas, do Nordeste e do Brasil entre os anos de 2005 e 2021



Fonte: elaborado a partir dos dados do portal IDEB – Resultados e Metas (INEP, 2020d) e do Resumo Técnico dos resultados do IDEB (INEP, 2018a).

É interessante destacar alguns pontos observados nesses gráficos e nos últimos resultados do Ideb de Alagoas. Um deles diz respeito à tendência de crescimento linear apresentado por esse indicador em todos os gráficos que expressam o Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental (Gráficos 8, 9 e 10). Outro destaque diz respeito ao percentual de municípios que alcançaram as suas metas nesta edição de 2019. De acordo com o Resumo Técnico dos resultados do Ideb de 2019 (INEP, 2020c, p. 22), considerando-se a rede pública, 94,1% (95 de 101) dos municípios de Alagoas atingiram a meta do Ideb, colocando Alagoas entre os estados que apresentaram os maiores percentuais; aliás, esse percentual somente foi superado pelo Ceará, com 98,9%. Considerando-se a rede estadual, e apenas “os municípios em que ainda há oferta dessa etapa pela rede estadual”, 83,3% (5 de 6) dos municípios do estado

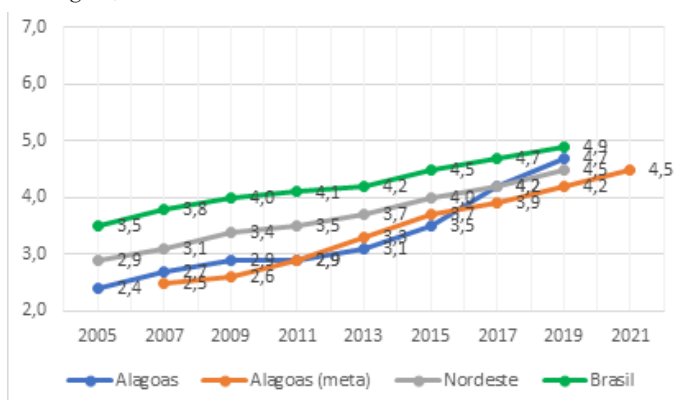
atingiram as metas propostas para 2019 (INEP, 2020c, p. 25). Já na rede municipal, Alagoas teve 92,1% (93 de 101) dos municípios que conseguiram atingir a meta proposta para o Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental para 2019 (INEP, 2020c, p. 29).

Ainda, quanto à evolução do Ideb em suas oito edições, e considerando-se todas as redes de ensino, o Inep destaca que o estado de Alagoas apresentou, além do Ceará e do Piauí, os maiores crescimentos no Ideb (INEP, 2020c), situando-se mais uma vez entre as unidades da Federação que superaram suas metas, e agora, na edição de 2019. Aliás, destaca-se o forte crescimento entre o Ideb de 2017 e 2019, juntamente com o Piauí (INEP, 2020c, p. 18). E em especial, pode-se observar o crescimento do Ideb da rede estadual nas duas últimas edições, finalmente superando as metas estabelecidas para o estado, e, ainda, os resultados da região Nordeste.

3.2.2 Ideb para os anos finais do ensino fundamental

O Gráfico 11 apresenta o resultado do Ideb para os anos finais do ensino fundamental, considerando o desempenho de todas as redes de ensino do estado de Alagoas, em comparação com os resultados do Nordeste e do Brasil. Embora em duas edições, 2013 e 2015, tenha ficado um pouco abaixo das metas projetadas, constata-se ainda uma tendência crescente especialmente a partir de 2013. No entanto, o desempenho alagoano segue sempre abaixo da média nordestina, à exceção da edição de 2019, e bem mais abaixo com relação aos resultados do país, embora tenha se aproximado bastante em 2017 e 2019 (era 1,1 ponto de diferença em 2005 e baixou para 0,2 em 2019).

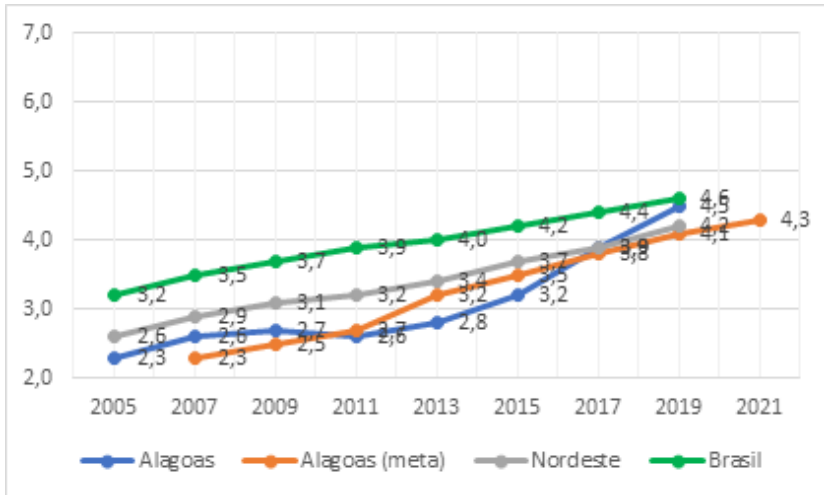
Gráfico 11 – Evolução do Ideb dos anos finais do ensino fundamental das redes de ensino de Alagoas, do Nordeste e do Brasil entre os anos de 2005 e 2021



Fonte: elaborado a partir dos dados do portal IDEB – Resultados e Metas (INEP, 2020d) e do Resumo Técnico dos resultados do IDEB (INEP, 2018a).

No Gráfico 12 temos a evolução do Ideb para os anos finais do ensino fundamental, considerando apenas o desempenho da rede pública, portanto, sem a rede privada, para o estado de Alagoas, o Nordeste e o Brasil. Pode-se verificar que, excluído dos dados os resultados da rede privada, o gráfico tem um comportamento semelhante ao anterior, embora com resultados inferiores e um pouco abaixo da meta projetada em algumas edições (2011, 2013 e 2015) e com um ligeiro recuo em 2011, mas ainda com uma tendência crescente especialmente a partir de 2013. Podemos verificar, ainda, que Alagoas mantém-se abaixo do Nordeste ao longo de todas as edições até igualar-se, em 2017, e superá-la em 2019, quando finalmente também se aproxima dos resultados médios obtidos pelo país.

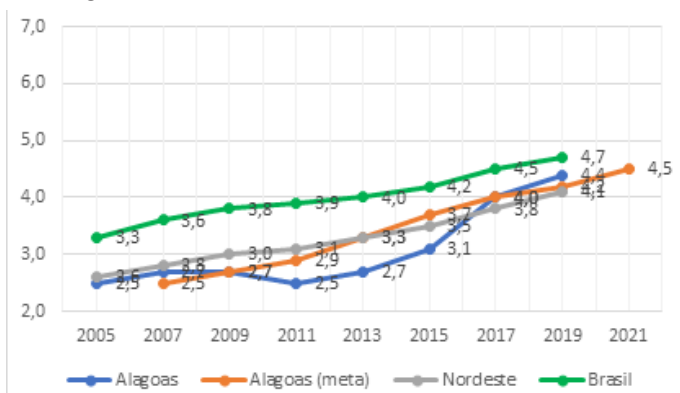
Gráfico 12 – Evolução do Ideb dos anos finais do ensino fundamental com os resultados da rede pública de Alagoas, do Nordeste e do Brasil entre os anos de 2005 e 2021



Fonte: elaborado a partir dos dados do portal IDEB – Resultados e Metas (INEP, 2020d) e do Resumo Técnico dos resultados do IDEB (INEP, 2018a).

No Gráfico 13 temos a evolução do Ideb para os anos finais do ensino fundamental, considerando apenas a rede pública estadual de Alagoas, do Nordeste e do Brasil. Pode-se verificar que o desempenho de Alagoas, excluídos os resultados das redes públicas municipais e da rede privada, vem ficando um pouco abaixo das metas projetadas em grande parte das edições do Ideb, inclusive, mantém um recuo na edição de 2011, embora recomece a apresentar uma tendência de crescimento a partir de 2013 até superá-la, discretamente, em 2019. Aqui, mais uma vez Alagoas apresenta resultados inferiores à média nordestina, conseguindo superá-la apenas nas edições de 2017 e 2019, permanecendo muito abaixo da média nacional.

Gráfico 13 – Evolução do Ideb dos anos finais do ensino fundamental da rede pública estadual de Alagoas, do Nordeste e do Brasil entre os anos de 2005 e 2021



Fonte: elaborado a partir dos dados do portal IDEB – Resultados e Metas (INEP, 2020d) e do Resumo Técnico dos resultados do IDEB (INEP, 2018a).

É oportuno destacar que, nesta última edição do Ideb, e considerando-se todas as redes de ensino, das 27 unidades da Federação, apenas 7 alcançaram as metas propostas, dentre elas, Alagoas. E quanto à evolução do Ideb em suas oito edições, “Os progressos mais expressivos foram alcançados por Alagoas e Ceará” (INEP, 2020c, p. 40).

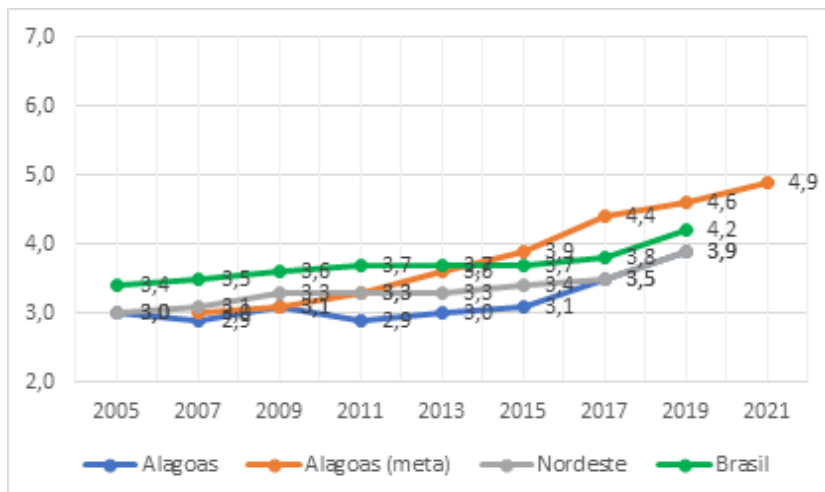
Ressalto, ainda, outros pontos que podemos observar nesses gráficos e nos últimos resultados do Ideb de Alagoas. Um deles diz respeito à tendência de crescimento apresentado por esse indicador nos gráficos que expressam o Ideb para os anos finais do ensino fundamental, em especial nas últimas edições (Gráficos 11, 12 e 13). Outro destaque diz respeito ao percentual de municípios que alcançaram as suas metas nesta edição de 2019. De acordo com o Resumo Técnico dos resultados do Ideb de 2019 (INEP, 2020c, p. 48), considerando-se a rede pública, 65,0% (65 de 100) dos municípios de Alagoas atingiram a meta do Ideb, resultado bem diferente daquele obtido pelos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando-se as redes estaduais brasileiras, nas quais em apenas 22,8% dos municípios brasileiros foi atingida a meta, Alagoas teve 65% (13 de 20 municípios em que há oferta estadual) dos municípios do estado que atingiram as metas propostas para 2019 (INEP, 2020c, p. 57). Já

na rede municipal, Alagoas teve 62,0% (62 de 100) dos municípios que conseguiram atingir a meta proposta para o Ideb nos anos finais do ensino fundamental para 2019 (INEP, 2020c, p. 59).

3.2.3 Ideb para o ensino médio

O Gráfico 14 apresenta o resultado do Ideb para o ensino médio, considerando o desempenho de todas as redes de ensino de Alagoas, comparando com os resultados do Nordeste e do Brasil. Diferentemente do ensino fundamental, os resultados do Ideb têm ficado abaixo das metas projetadas, com um desempenho mediano e uma tendência linear constante, impossibilitando que as metas sejam alcançadas, apesar de ter apresentado um considerável incremento nas edições de 2017 e 2019, mas permanecendo, ainda, bem abaixo de sua meta para esta edição do Ideb. Apenas nos resultados da primeira e das duas últimas edições do Ideb, 2005, 2017 e 2019, Alagoas apresenta Ideb iguais aos do Nordeste, mantendo-se abaixo das médias em todas as outras edições, e permanecendo bem abaixo das médias nacionais.

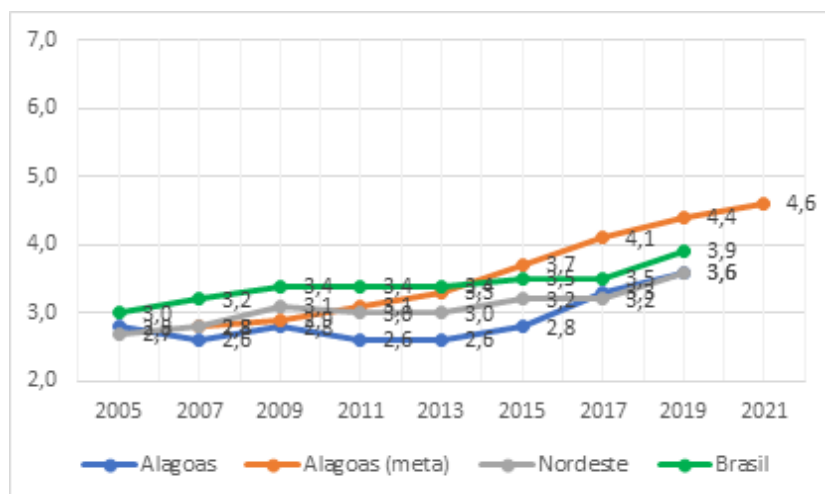
Gráfico 14 – Evolução do Ideb do ensino médio das redes de ensino de Alagoas, do Nordeste e do Brasil entre os anos de 2005 e 2021



Fonte: elaborado a partir dos dados do portal IDEB – Resultados e Metas (INEP, 2020d) e do Resumo Técnico dos resultados do IDEB (INEP, 2018a).

No Gráfico 15 temos a evolução do Ideb para o ensino médio, considerando apenas a rede pública estadual de Alagoas, do Nordeste e do Brasil. Pode-se verificar que, neste caso, o desempenho de Alagoas é ainda inferior àqueles computados juntos com os das outras redes, ficando bem abaixo das metas projetadas e com uma tendência linear constante, somente apresentando uma tendência ao crescimento a partir da edição de 2015, embora permaneça, ainda, bem abaixo de suas metas. Os resultados do ensino médio são preocupantes, ficando com um desempenho histórico inferior a 3,0, superando essa marca apenas nas edições de 2017 e 2019, respectivamente com 3,3 e 3,6, mas ainda bem abaixo das metas estabelecidas para aquelas edições, respectivamente de 4,1 e 4,4. Os resultados estão abaixo das médias nordestina e nacional, à exceção de 2005 e 2017, quando supera discretamente as médias do Nordeste, e 2019, quando obtém o mesmo resultado da média nordestina.

Gráfico 15 – Evolução do Ideb do ensino médio da rede pública estadual de Alagoas, do Nordeste e do Brasil entre os anos de 2005 e 2021



Fonte: elaborado a partir dos dados do portal IDEB – Resultados e Metas (INEP, 2020d) e do Resumo Técnico dos resultados do IDEB (INEP, 2018a).

Aqui mais uma vez destaco a mesma tendência de crescimento linear apresentado por esse indicador, como pudemos observar nos Gráficos 14 e 15, que expressam o Ideb para o ensino médio.

Finalmente, ao se analisar cada um dos Gráficos que tratam do Ideb para Alagoas, tanto para os anos iniciais (Gráficos 8, 9 e 10) como para os anos finais (Gráficos 11, 12 e 13) do ensino fundamental, bem como para o ensino médio (Gráficos 14 e 15), destaca-se a tendência de crescimento aproximadamente linear apresentado por esse indicador em todos os níveis. Neste ponto, vale lembrar o discurso em torno dos últimos resultados do Ideb, divulgados em 2018 (INEP, 2018b) e 2020 (INEP, 2020c, 2020d), atribuindo-os insistentemente ao efeito das ações prematuras do *Escola 10*, ainda em 2017, quando havia sido recentemente implantado. Como se pode extrair dos dados disponíveis nos gráficos, era até previsível que os resultados fossem aqueles, considerando, e aqui repetimos, o comportamento de crescimento linear apresentado pelos gráficos.

3.3 Algumas considerações

Inicialmente, reitero a importância da análise do desempenho das redes públicas estadual e municipais com relação ao Ideb, como vimos ao longo deste capítulo, em função do pacto estabelecido pelo *Programa Escola 10*. Assim, ao verificarmos os resultados dos anos iniciais e finais do fundamental e do ensino médio, tem-se uma compreensão geral da evolução do Ideb ao longo dos anos. Nas três situações percebe-se, com algumas variações, que se situam em torno de uma linha média de crescimento. Não apliquei nenhum teste estatístico para avaliarmos a significância dessas variações em torno da média, não obstante, é possível perceber uma tendência de crescimento linear apresentado por esse indicador.

Aparentemente, e a partir dos dados disponíveis nos gráficos, pode-se supor que seria até previsível que os resultados fossem aqueles ou próximo daqueles, mantendo-se a tendência de crescimento apresentada. Não obstante, há que se respeitar os esforços tanto do Governo do

estado quanto das Prefeituras pactuadas, muito mais dos profissionais da educação das escolas envolvidas com a proposta de um programa como o *Escola 10*. Afinal de contas, considerando-se os baixos indicadores educacionais e sociais do estado, há que se desenvolver ações, como é o caso do *Escola 10*, juntamente com “outras que possam vir a integrar esse processo e contribuir com o aperfeiçoamento das políticas públicas que proporcionarão melhores condições educacionais para a população, em especial aquele segmento que depende da educação pública estadual e municipal” (SILVA; FARENZENA, 2020, p. 544), e que possibilitem um avanço real desses indicadores.

CAPÍTULO 3 - O PROGRAMA ESCOLA 10 COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA O ESTADO DE ALAGOAS

Esta obra é resultado de estudos sobre políticas públicas em educação, tendo como referencial a materialização do Programa Escola 10, do estado de Alagoas, como estratégia para o fomento do regime de colaboração entre estado e municípios alagoanos, visando o fortalecimento do ensino público com a melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para tanto, apresento o contexto histórico e político que vai desde os elementos que suscitaram o desenvolvimento desta política educacional, até as contribuições no seu processo de implementação.

Assim é que, diante do cenário da educação do estado de Alagoas, como tratado no capítulo anterior, com indicadores alarmantes, o governador Renan Calheiros Filho (MDB) apresenta, no início de 2017, o *Programa Escola 10*. O lançamento do *Programa* ocorreu no Centro de Convenções de Maceió, em 17 de março de 2017, oportunidade em que o governo do estado anunciou que a proposta do *Programa* era “oferecer apoio técnico e financeiro para os municípios que fizessem adesão ao programa, com formação de professores e aplicação de avaliação para diagnosticar o nível de aprendizagem de estudantes do 5º e 9º anos.” (SILVA; FARENZENA, 2020, p. 539).

O *Programa Escola 10* é, portanto, uma política pública do estado de Alagoas, iniciada em 2017, e se assemelha a outros modelos adotados em estados e municípios brasileiros. No estado alagoano, o *Programa* consiste em um pacto pela educação, de iniciativa do governo estadual, unindo estado e municípios, e busca garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federativos envolvidos. Tem suas ações direcionadas para estudantes do Ensino Fundamental (3º, 5º e 9º anos) e tem como metas: a garantia de que todos os estudantes da rede pública estejam alfabetizados

em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; a redução dos índices de analfabetismo, evasão escolar e distorção idade-série (atraso escolar); a melhoria da aprendizagem de estudantes do 5º e 9º anos; e o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (SILVA; FARENZENA, 2020, p. 532).

É oportuno registrar que, no período do evento de lançamento do *Escola 10*, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (Sinteal) participava da greve nacional da educação, iniciada em 15 de março de 2017, e esteve presente na solenidade com faixas, bandeiras e cartazes que foram distribuídos à plateia cobrando do governo “o verdadeiro compromisso com a educação” (SILVA; FARENZENA, 2020). Em notícia veiculada no *site* do sindicato, podemos verificar como se posiciona a entidade com relação ao *Escola 10*, inicialmente a partir do discurso do diretor de comunicação do Sinteal: “Não adianta falar em Escola 10, enquanto não valoriza profissionais da educação, não proporciona estrutura digna nas escolas” (SINTEAL, 2017). Esclarece ainda que o sindicato estava em greve “contra a reforma da previdência, e em defesa da valorização profissional, que **o Governo de Alagoas não cumpre nem piso, nem carreira, nem formação profissional, nem estrutura nas escolas**” (SINTEAL, 2017, grifos meus). E especificamente com relação ao *Escola 10*, afirma:

[...] o Sinteal esclarece que o método de seleção por mérito das escolas é injusto, e só faz as escolas que passam por mais dificuldades ficarem ainda mais vulneráveis. Além disso, uma gratificação temporária para profissionais é uma ilusão, uma medida paliativa temporária que pode até trazer resultados positivos inicialmente, mas em longo prazo não resolve o verdadeiro problema estrutural da educação.

É importante registrar o posicionamento da representação sindical dos trabalhadores da educação do estado de Alagoas, como um dos importantes atores nesta correlação de forças que impulsiona e interfere na formulação e implementação de políticas públicas educacionais do estado (SILVA; FARENZENA, 2020). É um dos elementos impor-

tantes para se compreender todo o processo, desde a formulação até a implementação desta política, e a partir, também, do olhar da categoria.

Embora o lançamento e o início das parcerias entre o estado e os municípios tenham ocorrido em março de 2017, apenas em dezembro do mesmo ano o governador do estado encaminhou à Assembleia Legislativa do Estado (ALE) um projeto de lei criando o *Escola 10* e definindo suas diretrizes gerais. Somente no ano seguinte, em 23 de novembro de 2018, é sancionada a Lei n.º 8.048, cumprindo com esse propósito (SILVA; FARENZENA, 2020, p. 540). De acordo com a Lei n.º 8.048, os municípios aderidos ao Programa *Escola 10* habilitam-se a receber apoio técnico e financeiro do estado, “na forma de material didático complementar, pagamento de bolsas a profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das unidades de ensino, realização de avaliações externas”, com o “fim de garantir a efetiva implementação das ações pactuadas entre as partes” (ALAGOAS, 2018).

Posteriormente, em 8 de outubro de 2019 é sancionada a Lei n.º 8.171, que cria o *Prêmio Escola 10* e “[...] autoriza o Poder Executivo Estadual premiar os municípios que atingirem as metas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e dá outras providências”. A Lei autoriza o Poder Executivo a realizar premiação no valor de vinte milhões de reais aos municípios em que as escolas atingirem as metas estabelecidas pela Seduc, referente aos resultados do Ideb de 2017, sendo 10 milhões destinados para os anos iniciais do Ensino Fundamental e os outros 10 milhões para os anos finais (ALAGOAS, 2019a).

Finalmente, em 19 de dezembro de 2019 é sancionada a Lei n.º 8.224, criando a “[...] bonificação por resultados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas [...]”, destinada a pagar os servidores lotados e em efetivo exercício na Seduc – tais como os que atuam na Administração Central, Gerências Regionais de Educação e Unidades Escolares Estaduais – decorrente do alcance das metas estabelecidas para o Ideb, “visando estimular a busca pela melhoria contínua da aprendizagem dos estudantes e da gestão das unidades escolares e administrativas

no âmbito da SEDUC”. Ainda fica devidamente estabelecido que o pagamento da Bonificação por Resultados fica condicionado ao alcance das metas preestabelecidas pela Seduc para as unidades escolares ou administrativas “que constarão em termo de pactuação assinado pelo Secretário de Estado da Educação e pelo gestor da respectiva unidade de ensino no ano de aplicação do SAEB” (ALAGOAS, 2019b). Essa Bonificação por Resultados será paga em até 12 meses após a divulgação do IDEB, podendo ocorrer em até duas parcelas, sendo de R\$ 2.000,00 para os servidores com carga horária de 40 horas semanais e “proporcionais às demais cargas horárias e ao alcance das metas preestabelecidas para cada etapa”. As despesas decorrentes da Lei deveriam ocorrer por conta das dotações próprias no orçamento da Seduc.

O Quadro 1 sumariza as três frentes da política, como previsto na legislação, que são o apoio técnico e financeiro aos municípios pactuados, a premiação aos municípios que atingiram as metas estabelecidas, e a bonificação aos servidores em decorrência do alcance de seus resultados.

Quadro 1 – Resumo das três frentes da política a partir de seus instrumentos legais

Instrumento legal	Propósito	Destinatários
Lei n.º 8.048, de 23 de novembro de 2018	Apoio técnico e financeiro	Municípios pactuados
Lei n.º 8.171, de 8 de novembro de 2019	Cria o Prêmio Escola 10	Autoriza o Poder Executivo Estadual premiar os municípios que atingirem as metas estabelecidas pela Seduc com base no Ideb
Lei n.º 8.224, de 19 de dezembro de 2019	Cria a bonificação por resultados no âmbito da Seduc	Servidores lotados e em efetivo exercício na Seduc (Administração Central, Gerências Regionais de Educação e Unidades Escolares Estaduais)

1.1 Origem do Programa Escola 10

O *Programa Escola 10* apresenta similaridades com alguns outros programas de estados e municípios brasileiros, mas em entrevistas com professores e gestores das escolas e das secretarias dos municípios, parecia não estar clara a origem ou o modelo utilizado para a elaboração do programa alagoano. Nenhum deles soube identificar, objetivamente, a sua origem. Em um primeiro momento, a Secretária Executiva da Educação, que respondia pelo cargo à época do lançamento do *Programa*, informou que o *Escola 10* foi idealizado pela própria SEDUC. Posteriormente, logo após ter sido exonerada do cargo de Secretária de Estado da Educação que passara a ocupar, em entrevista ocorrida em 14 de outubro de 2020, concedida ao Centro de Liderança Pública (CLP) através da plataforma Zoom, confirmou que o modelo utilizado como referência foi o Programa Escola Nota Dez, do Ceará, quando afirmou (com grifos meus):

Uma coisa que é muito importante que a gente precisa reforçar, é que o padrão de inspiração para esse trabalho aqui em Alagoas a gente teve do estado do Ceará. [...] o estado do Ceará ele tem investido fortemente no regime de colaboração, então essa foi nossa grande inspiração. O que é que a gente tinha como missão? O que é que a gente enxergava? Era ser uma das referências no país também em regime de colaboração. Bebendo nessa fonte que seria o estado do Ceará. (APÊNDICE O).

Não obstante, como até então não havia muita clareza sobre a origem do *Programa*, no dia 28 de maio de 2020, com base na Lei de Acesso à Informação (LAI), abri um chamado à Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC) solicitando “cópia dos projetos e documentos que deram origem ao *Programa Escola 10*”. Isso em virtude da total indisponibilidade de qualquer informação nas páginas do *Programa* ou da própria SEDUC. No dia 16 de junho de 2020 recebi a resposta contendo alguns documentos, dentre eles, um Despacho da Supervisão do Regime de Colaboração da SEDUC, encaminhado à Assessoria Executiva da Transparência, informando que “Tendo em vista a solicitação que consta no despacho SEI n.º 3600744 sobre **docu-**

mentações que deram origem ao Programa Escola 10, acostamos aos autos os seguintes documentos” (SEDUC, 2020, grifos meus):

- Edital/SEDUC nº 013/2017: Regulamenta seleção para Articuladores de Ensino;
- Lei Escola 10 nº 8.048/2018: Institui o Programa Escola 10;
- Portaria/SEDUC nº 479/2019: Institui os procedimentos para seleção de docentes nas Redes Municipais de ensino de Alagoas para atuar com bolsista do Programa Escola 10;
- Portaria/SEDUC nº 2.969/2020: Institui os procedimentos para seleção de docentes nas Redes Municipais de ensino de Alagoas para atuar com bolsista do Programa Escola 10;
- Decreto nº 51.237/2016: Cria o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Professor Ib Gatto Falcão;
- Portaria/SEDUC nº 12.768/2016: Regulamenta o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Professor Ib Gatto Falcão; e
- Portaria/SEDUC nº 4.139/2017: Cria a Medalha 10 e dá outras providências.

Todos esses documentos, além do Despacho citado, foram anexados à resposta. É interessante observar que dois documentos são anteriores ao lançamento do *Programa Escola 10*, o Decreto nº 51.237/2016 e a Portaria SEDUC nº 12.768/2016, que regulamenta esse Decreto. Embora não haja qualquer menção em qualquer documento do *Escola 10* acerca do *Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Professor Ib Gatto Falcão*, há que considerar que este foi um dos precursores ou instrumentos que serviram de referência ao *Programa*. A intenção, ao abrir o chamado pela LAI, era compreender as origens e os documentos que nortearam o *Escola 10*. Parece que descobri um deles.

Uma outra questão foi apresentada durante uma entrevista concedida ao Centro de Liderança Pública (CLP), ocorrida em 14 de outubro de 2020 através da plataforma Zoom, onde a ex-Secretária de Estado

da Educação de Alagoas tratou de inovações do *Escola 10* com relação ao programa Escola Nota Dez, do estado do Ceará, a qual afirma que foi a grande inspiração para o programa alagoano (com grifos meus):

L: Eu acho que a principal inovação é do ponto de vista de premiação. Esse prêmio, que a gente dá para os municípios no estado do Ceará não existe. Esse prêmio Escola 10, onde ele é pago diretamente ao prefeito para que ele possa investir no município. E do ponto de vista das ações, essa organização que eu falei. Que ela, por exemplo, esse personagem do articulador de ensino, ele não existe em nenhum estado do Brasil. É uma coisa nossa. Uma tecnologia nossa. De criar essa rede de quase 3 mil pessoas que está se qualificando e tá se comunicando e costurando as ações do Escola 10. Acho que ‘são’ uma grande inovação. Então essa organização dos núcleos, na Secretaria, que repercute nessa ação que chega lá na escola, isso foi uma inovação nossa, uma construção nossa. Essa política de acompanhamento pedagógico que é a política de formação em serviço, utilizando esse ator, articulador de ensino, é uma inovação do estado de Alagoas. O que a gente se inspirou no estado do Ceará, foi o ICMS educação, foi o prêmio para as escolas, e na questão de ter uma avaliação externa e ter também a entrega do material didático. Então assim, foram as coisas mais básicas. Mas o como fazer, a gente adaptou para a nossa realidade. (APÊNDICE O).

Como vemos, existem algumas “inovações” do *Escola 10* com relação ao programa cearense, que o inspirou. Mas além da premiação a que se referiu e que “é pago diretamente ao prefeito para que ele possa investir no município” (contraditoriamente, o prefeito não precisa investir esse recurso em educação), o grande diferencial deste programa não apenas com relação ao Programa Escola Nota Dez, do Ceará, mas com relação aos demais programas similares reside nesse corpo de quase três mil articuladores de ensino. Outro ponto trazido pela gestora da Seduc refere-se ao ICMS educação. Sobre esse tema, refere-se a um projeto de Lei “que altera a distribuição do ICMS repassado aos municípios alagoanos a partir dos índices da educação registrados em cada

cidade” (ALAGOAS, 2017a), e que fora encaminhado à Assembleia Legislativa, em 11 de dezembro de 2017, pelo Secretário de Estado da Educação, que na oportunidade respondia pelo governo do estado (uma vez que era também o vice-governador do estado e o governador encontrava-se ausente). O projeto, que deveria promover as alterações na partilha do tributo a partir de 2019, previa “que 10% do total de ICMS distribuído aos municípios seguirão o critério da melhoria na educação, medida pelo Índice Municipal de Qualidade Educacional de Alagoas (IQEAL), cuja criação também está prevista no projeto enviado ao Poder Legislativo” (ALAGOAS, 2017a). Pela proposta, “Do total do ICMS repassado para cada município, 75% refere-se ao número de habitantes e 25% são discricionários, pelo valor agregado à economia do Estado”. (ALAGOAS, 2017a).

Assim é que em 10 de janeiro de 2020, portanto, pouco mais de dois anos após o envio do projeto pelo governo à Assembleia Legislativa, é sancionada a Lei n.º 8.234, que promove mudanças no ICMS, incluindo uma parcela a ser destinada conforme critérios do setor educacional. Pela lei, dentro dos 25% do valor discricionário, 2 pontos percentuais (p.p.) serão calculados mediante aplicação do índice resultante da relação percentual entre a população do município e a população total do Estado; 5 p. p. mediante aplicação do índice resultante da relação percentual entre a área de cada município e a área total do Estado; 10 p.p. distribuídos igualmente entre os municípios alagoanos; 3 p. p. a título de ICMS Verde, mediante critérios de conservação ambiental relacionados ao nível organizacional de gestão ambiental, aos padrões de desenvolvimento sustentável, à conservação da biodiversidade, à proteção dos recursos naturais e à preservação do meio ambiente; e 5 p. p. *mediante aplicação da relação percentual entre o IQEAL e o somatório dos índices de educação do Estado*. Ou seja, ao invés de 10% foi instituído que 5% da cota municipal do ICMS (ou 5 p.p. dos 25% discricionários) fosse distribuída por critérios educacionais. É de observar que até agosto de 2022 o estado deverá modificar a Lei, pois a Emenda Constitucional n.º 108, de agosto de 2020, determinou a repartição de no mínimo 10% da cota municipal

por meio de critérios da educação, o que deve ser regulamentado pelos estados em dois anos a contar da promulgação da Emenda.

Nos termos da Lei n.º 8.234, “Será considerado para composição de IQEAL o [...] IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental de cada município e a variação nos últimos 2 (dois) anos do indicador do IDEB publicados até o último dia do ano base de apuração.” Ainda, “O IQEAL será composto pela apuração dos últimos 2 (dois) IDEBs publicados, onde 30% (trinta por cento) do índice será definido pelo crescimento do último ano em relação ao anterior, e 70% (setenta por cento) será definido pelo último índice publicado.” (ALAGOAS, 2020). Portanto, o que está sendo considerado no Índice são os desempenhos dos alunos do 5º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática e o fluxo escolar.

1.2 Rede de articuladores de ensino

A Lei n.º 8.048, de 23 de novembro de 2018, institui o Programa *Escola 10* e define suas diretrizes gerais “com vistas a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica de todas as redes públicas de Alagoas” (ALAGOAS, 2018, p. 1). Constitui uma rede de articuladores de ensino lotados nas secretarias estadual e municipais e nas escolas das redes públicas de ensino. Dentre diversas atividades a serem desenvolvidas por estes agentes, está a formação em serviço dos docentes. O “articulador de ensino” desenvolve atividades no âmbito da política de acompanhamento pedagógico e deve concentrar-se na formação docente continuada em serviço, conforme indicado no Manual do Articulador de Ensino do Programa Escola 10 (SEDUC, 2017a). Exige-se desse profissional o conhecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), dentre outras habilidades e competências, e que conduza o seu trabalho em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais documentos normativos da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas.

São várias as atribuições do Articulador de Ensino, dentre as quais, destacamos: organizar planos de formação docente em serviço; colaborar com o coordenador pedagógico na elaboração de estratégias e ações de monitoramento do abandono e reprovação; participar e organizar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas na hora da organização do trabalho pedagógico da unidade de ensino; realizar, periodicamente, visitas a salas de aulas para acompanhamento das aulas, dando as devolutivas aos professores. O referido Manual é dividido em quatro módulos, que tratam, sequencialmente, de diagnóstico escolar, socialização dos resultados diagnosticados, estratégias de aprendizado e programa de formação.

No âmbito do estado, o articulador é um professor do seu próprio quadro, já nos municípios, como foi o caso em Maceió, os articuladores são os próprios coordenadores pedagógicos; como a participação no programa ocorre por adesão, em algumas escolas de Maceió os coordenadores não aceitaram o encargo ou a escola não tinha coordenador, o que fez com que um técnico da secretaria da escola assumisse esse papel. Em cada município há um responsável geral pelo programa, um técnico da secretaria, que tem a atribuição de realizar as formações continuadas com os articuladores sobre como trabalhar com os dados decorrentes da Prova Alagoas. A Prova Alagoas é uma das ações deste *Programa* e visa mensurar a aprendizagem dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa, sem promover qualquer diferenciação ou classificação entre as escolas.

Além dessas ações e atividades, é interessante observar que o Articulador de Ensino exerce um importante papel, na perspectiva gerencialista, pois a função se insere no contexto da educação pública estadual como ferramenta de controle e monitoramento da gestão e atividades dos professores, através de mecanismos que envolvem desde o preenchimento de inúmeros formulários à observação de aula, *in loco* (OLIVEIRA; GOMES; SILVA, 2020).

1.3 Leis, decretos e outros documentos relacionados ao Escola 10

O plano do *Programa Escola 10*, quer dizer, a política inicialmente formulada, é o resultado de um conjunto de documentos, sendo que três leis a ele estão relacionadas, além de um decreto, que cria uma premiação anterior ao *Escola 10*, mas que é considerado um de seus precursores. Além disso, algumas portarias regulamentam algumas ações envolvendo o *Programa*, quer seja regulamentando o decreto de premiação, quer seja organizando as seleções de articuladores de ensino ou estabelecendo as metas para as escolas da rede estadual e municípios. Nas subseções seguintes passo a sistematizar os documentos que de alguma forma conformam o plano do *Programa Escola 10* e que a ele estão relacionados.

1.3.1 Decreto n.º 51.237/2016

O Decreto n.º 51.237, de 15 de dezembro de 2016, “Cria o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Professor Ib Gatto Falcão, destinado a premiar as Escolas Públicas Municipais com melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, e dá outras providências” (ALAGOAS, 2016). A premiação ocorrerá bianualmente, nos termos do que a SEDUC regulamentar para cada edição. Assim é que surge a **Portaria SEDUC n.º 12.768**, de 27 de dezembro de 2016, “CONSIDERANDO a necessidade de regulamentar, nos termos do artigo 2º do Decreto Nº 51.237, de 15 de dezembro de 2016, o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Ib Gatto Falcão [...]” (SEDUC, 2016). Esta regulamentação visava, provavelmente, a edição do Ideb de 2017. O prêmio ficou sendo coordenado pela SEDUC e compreende o valor de R\$ 20.000,00 a ser repassado ao gestor da unidade referenciada, para uso “exclusivamente em material de CUSTEIO, utilizados em ações que visem à melhoria das condições físicas das escolas e em projetos pedagógicos que tenham como objetivo a melhoria dos resultados de aprendizagem de seus estudantes” (SEDUC, 2016).

Em 2018 é publicada a **Portaria SEDUC n.º 3.537**, de 20 de agosto de 2018, com o mesmo propósito da portaria anterior, ou seja, “[...] regulamentar, nos termos do artigo 2º do Decreto Nº 51.237, [...]”

o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Ib Gatto Falcão [...]", possivelmente para os resultados do IDEB do ano seguinte. Desta vez, o prêmio de R\$ 20.000,00 é por etapa de ensino, sendo conferido à escola que obtiver o maior IDEB nos anos iniciais no município, bem como à escola com o maior IDEB nos anos finais no município e, ainda, para a escola com maior evolução com relação ao IDEB anterior, por Gerência Regional de Educação (GERE), independentemente da etapa de ensino (SEDUC, 2018). A prestação de contas está mais detalhada e é incluído um capítulo que trata da sanção administrativa.

Contudo, um ponto interessante a se destacar nas Portarias que regulamentam o Decreto n.º 51.237/2016 diz respeito a um artigo que determina o desenvolvimento de um plano de ação para a aplicação dos recursos. Na Portaria SEDUC n.º 12.768/2016, isso está posto em seu artigo 3º, e em seu parágrafo 1º determina: “A escola premiada deverá *adotar a escola de menor IDEB* no seu município, na respectiva etapa referente ao prêmio, visando intercâmbio para melhoria do processo ensino e aprendizagem, *podendo aplicar o recurso do prêmio em ações conjuntas com essa escola*” (SEDUC, 2016, grifos meus), ficando sob responsabilidade dos Conselhos Escolares das escolas premiadas o acompanhamento da execução do plano de ação. Já na Portaria SEDUC n.º 3.537/2018, isso está disposto em seu artigo 4º, com uma pequena supressão em seu parágrafo 1º: “A escola premiada deverá *adotar uma escola de menor IDEB* no seu município, na respectiva etapa referente ao prêmio, *visando intercâmbio para melhoria do processo ensino e aprendizagem*” (SEDUC, 2018, grifos meus).

Assim, se considerarmos que esse prêmio é um precursor do *Programa Escola 10*, uma vez que a própria SEDUC assim definiu ao nos encaminhar como um dos documentos que originaram o Programa, ficou o questionamento sobre como esse mecanismo de apoio e colaboração entre as escolas premiadas e as de menores Ideb foi perdido na proposta que originou o *Escola 10*, uma vez que a Lei n.º 8.171, de 8 de outubro de 2019 (ALAGOAS, 2019a), que criou o *Prêmio Escola 10* e, portanto, a premiação aos municípios que atingiram as metas para o Ideb estabelecidas na pactuação, não oferece esse mecanismo de suporte

às escolas que mais precisariam de investimento para melhorarem as suas condições, que são as de menores Ideb. Da mesma forma, a Lei n.º 8.224, de 19 de dezembro de 2019 (ALAGOAS, 2019b), que cria a bonificação por resultados, somente visa aos que já estão em melhores condições, atingindo unicamente os profissionais das escolas com os melhores resultados. Neste último caso, é até compreensível, a partir de um discurso de premiação e merecimento pelo alcance das metas. O ponto mais importante que destacamos diz respeito à falta de qualquer apoio às escolas mais deficientes, e que mais necessitariam de investimentos para a melhoria de sua condição e, como consequência, alcançar nas edições seguintes as metas a elas definidas.

Na entrevista concedida ao Centro de Liderança Pública (CLP), ocorrida em 14 de outubro de 2020 através da plataforma Zoom, a ex-Secretária de Estado da Educação de Alagoas respondeu a uma pergunta que formulei, explicando o motivo desse mecanismo de apoio e colaboração entre as escolas premiadas e as de menores Ideb, presente no Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Ib Gatto Falcão, ter sido perdido na proposta que originou o *Escola 10*. Na oportunidade, fiz a seguinte pergunta: “Considerando que o Prêmio Ib Gatto foi precursor do *Escola 10*, e a portaria que o regulamenta prevê, a exemplo do programa *Escola Nota Dez*, do Ceará, que a escola bem avaliada adote uma escola de menor Ideb... por que isso não foi incorporado na Lei que criou o *Escola 10*?”. No que foi dada a seguinte resposta (com grifos meus):

[...] o que ele tá colocando é que esse prêmio não entrou na lei do *Escola 10*. Porque a gente instituiu esse prêmio num dispositivo legal à parte. Assim como o prêmio *Escola 10* também não está na Lei do *Escola 10*. E aí... são aquelas coisas da gestão pública, que quando você troca o pneu com o carro andando isso acontece. Então, assim, o *Escola 10*, a grande ação *Escola 10* está fragmentada. Então a gente tem uma lei que cria o prêmio *Escola 10*, a gente tem a lei que instituiu o Programa *Escola 10*, e que não fala do prêmio [*Escola 10*]. A gente tem um Decreto que cria o Prêmio Ib Gatto, que é um prêmio para as escolas. [...] E a gente tem uma

lei que paga bônus para os servidores da rede estadual que atingem metas, no caso da rede estadual estar relacionada à meta. [...] Então... a instituição pública, pra quem está de fora parece desorganização, mas é porque a gente vai construindo as coisas à medida que elas vão acontecendo. Então eu acho que ele tá perguntando é por que esse prêmio Ib Gatto não ficou dentro da lei do Escola 10. Porque a gente foi construindo o programa por partes. É como eu estou falando. O meu entendimento, hoje, é que o Escola 10 precisa ser melhorado. Precisa ser acrescentado outras coisas. A gente não necessariamente mexe na lei inicial, mas você pode criar outros dispositivos. E a outra coisa que ele coloca é da escola de melhor resultado adotar a escola de menor resultado. Que isso também está previsto, assim como no prêmio que o Ceará dá às escolas municipais. Então dentro de uma mesma localidade, aquela escola que se destaca por ter um melhor Ideb, ela vai apoiar a escola que tem um resultado pior, o pior resultado ali daquela região para que essa escola melhore. Então é um aperfeiçoamento também do prêmio Ib Gatto que a gente já tava discutindo que seria só liberar o prêmio para a escola de melhor Ideb, quando a escola que é afilhada dela, aumentasse o resultado. Então assim, são coisas que o programa... uma política pública ela não é estanque, ela está sempre se aprimorando, tá sempre aperfeiçoando a partir dos resultados. Então acredito que o Escola 10 ainda vai evoluir muito. (APÊNDICE O).

Como podemos verificar, o *Escola 10* foi sendo construído a partir das necessidades detectadas pelos gestores da Seduc. Claro que, como sugere a gestora, uma política “não é estanque”, modifica-se, aprimora-se, embora, nas palavras de que “quando você troca o pneu com o carro andando isso acontece” fique patente que não houve um momento de planejamento mais rigoroso, o *Programa* foi agregando peças e sua fluidez é uma marca que influenciará de modo específico a implementação. Como pudemos verificar ao longo das entrevistas, a falta de diálogo com aqueles que poderiam contribuir com suas peculiaridades, suas ideias e experiências, talvez pudesse ter minimizado esses tantos remendos que foram surgindo ao longo do processo, uma vez que não foram apri-
mo-

ramentos que somente poderiam ter sido detectados na implementação, mas ainda na fase de formulação da proposta.

1.3.2 Portaria/SEDUC n.º 4.139/2017

A Portaria/SEDUC n.º 4.139/2017, de 17 de novembro de 2017, “Cria a Medalha 10 e dá outras providências”, e, conforme previsto em seu artigo 1º, é “destinada a reconhecer servidores públicos ativos das redes públicas municipais e estadual de ensino que se destacaram no exercício de suas funções nas ações referentes ao Programa Escola 10” (SEDUC, 2017b). Também deixa claro que “A Medalha do Mérito Escola 10, concedida anualmente, tem caráter exclusivamente de reconhecimento, sem nenhuma modalidade de sorteio ou pagamento aos indicados, tampouco é vinculada à aquisição ou ao uso de qualquer bem, direito ou serviço.” Ou seja, um reconhecimento simbólico, mas que tem muito potencial de incentivo numa categoria profissional em que o mérito, de diversas formas, é intrínseco aos processos de trabalho, por exemplo, nos modos de expressar resultados de avaliação do desempenho dos alunos nas escolas.

1.3.3 Lei n.º 8.048/2018

A Lei n.º 8.048, de 23 de novembro de 2018, “Institui o Programa Escola 10 com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica de todas as redes públicas de Alagoas, define as diretrizes gerais, e dá outras providências” (ALAGOAS, 2018).

Como apontado pela gestora da Seduc,

[...] o Escola 10, a grande ação Escola 10 está fragmentada. Então a gente tem uma lei que cria o prêmio Escola 10, a gente tem a lei que instituiu o Programa Escola 10, e que não fala do prêmio [Escola 10]. A gente tem um Decreto que cria o Prêmio Ib Gatto, que é um prêmio para as escolas. [...] a gente foi construindo o programa por partes. É como eu estou falando. O meu entendimento, hoje, é que o Escola 10 precisa ser melhorado. Precisa ser acrescentado outras coisas. (APÊNDICE O).

Assim, esta lei cria o *Programa Escola 10*, embora este, conforme já descrito, não se resume ao nela disposto. Outros instrumentos normativos conformam o *plano* da política.

1.3.4 Portaria/SEDUC n.º 6.268/2019

A Portaria/SEDUC n.º 6.268/2019, de 6 de junho de 2019, tem o propósito de “Determinar que as Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual devem apropriar-se de seus resultados, orientados pelo Programa Escola 10, com vistas ao cumprimento da meta estabelecida pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, relativa à sua Unidade de Ensino, visando ao IDEB 2019, com base na relação a seguir [...]” (SEDUC, 2019b).

Esta portaria estabelece as metas para as escolas da rede pública estadual, com o resultado do Ideb que cada escola deve atingir na edição do Ideb de 2019. As metas são publicadas no Diário Oficial do Estado.

1.3.5 Portaria/SEDUC n.º 7.405/2019

A Portaria/SEDUC n.º 7.405/2019, de 28 de junho de 2019, foi criada para “Definir as metas pactuadas entre a Secretaria de Estado da Educação e os Municípios alagoanos a partir do Programa Escola 10 para o ano de 2019” (SEDUC, 2019a).

Considerando as metas de 6,7 nos anos iniciais e de 5,7 para os anos finais do ensino fundamental estabelecidas pela Seduc para o estado de Alagoas, estabelece as metas que cada município pactuado deve cumprir na edição do Ideb de 2019. As metas são publicadas no Diário Oficial do Estado.

1.3.6 Lei n.º 8.171/2019

A Lei n.º 8.171, de 8 de outubro de 2019, “Dispõe sobre a criação do Prêmio Escola 10 e autoriza o Poder Executivo Estadual premiar os Municípios que atingiram as metas estabelecidas pela Secretaria de Estado

da Educação – SEDUC com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e dá outras providências” (ALAGOAS, 2019a).

Lei que institui “a premiação destinada aos municípios em que as escolas públicas tenham atingido as metas e os requisitos estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC mediante portaria, levando-se em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB”. A lei estabelece um crédito de 20 milhões, sendo 10 milhões para os anos iniciais e 10 milhões para os anos finais do ensino fundamental, para essa premiação.

Segundo esta lei, “Os recursos resultantes da premiação prevista no art. 1º desta Lei são desvinculados para sua alocação pelo gestor.”. O prefeito pode investir esse recurso em qualquer área do município, não necessariamente na educação.

1.3.7 Lei n.º 8.224/2019

A Lei n.º 8.224, de 19 de dezembro de 2019: “Dispõe sobre a criação da bonificação por resultados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, e dá outras providências” (ALAGOAS, 2019b).

Esta Lei cria a bonificação que beneficia não apenas os servidores das escolas, mas também aqueles lotados na Seduc e Gerências Regionais de educação. As despesas devem ocorrer por conta das dotações próprias do orçamento da Seduc.

1.4 Uma síntese do Programa Escola 10

Considerando os documentos que configuram a política, e que tratei nas seções anteriores, é conveniente apresentar uma síntese sobre o *Programa Escola 10*, tanto a partir das normas quanto dos atores envolvidos no processo. Assim, primeiramente temos o Quadro 4, onde apresento uma síntese do Programa a partir dos seus instrumentos normativos.

Quadro 2 – Síntese do *Programa Escola 10* a partir dos seus instrumentos normativos

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Decreto n.º 51.237/2016	Cria o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Professor Ib Gatto Falcão, destinado a premiar as Escolas Públicas Municipais com melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Para tanto, prevê R\$ 20.000,00 a ser repassado ao gestor da unidade referenciada, para aquisição de material de custeio. É regulamentado por portarias da Seduc para cada edição do Ideb, e nelas constam sempre a exigência de que cada escola premiada deva “adotar a escola de menor IDEB no seu município [...] visando intercâmbio para melhoria do processo ensino e aprendizagem”.
Portaria/SEDUC n.º 4.139/2017	Cria a Medalha 10, destinada a reconhecer servidores públicos ativos das redes públicas municipais e estadual de ensino que se destacaram no exercício de suas funções nas ações referentes ao Programa Escola 10.
Lei n.º 8.048/2018	Institui o Programa Escola 10 com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica de todas as redes públicas de Alagoas.
Portaria/SEDUC n.º 6.268/2019	Determina que as Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual devam se apropriar de seus resultados, orientados pelo Programa Escola 10, com vistas ao cumprimento da meta a ela estabelecida pela Seduc, visando ao Ideb de 2019.
Portaria/SEDUC n.º 7.405/2019	Define as metas pactuadas entre a Seduc e os municípios alagoanos a partir do Programa Escola 10 para o ano de 2019.
Lei n.º 8.171/2019	Cria o Prêmio Escola 10 e autoriza o Poder Executivo Estadual a premiar os municípios que atingiram as metas estabelecidas pela Seduc com base no Ideb. Para essa premiação, a Lei estabelece um crédito de 20 milhões, sendo 10 milhões para os anos iniciais e 10 milhões para os anos finais do ensino fundamental. E os recursos dessa premiação são desvinculados para sua alocação pelo gestor, ou seja, esse recurso pode ser investido em qualquer área do município, não necessariamente na educação.
Lei n.º 8.224/2019	Cria a bonificação por resultados, que beneficia não apenas os servidores das escolas, mas também aqueles lotados na Seduc e Gerências Regionais de educação. As despesas devem ocorrer por conta das dotações próprias do orçamento da Seduc.

Nesta medida, é importante destacar que o Decreto n.º 51.237/2016, que institui o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Professor Ib Gatto Falcão é anterior ao *Programa Escola 10*, cujo lançamento ocorreu em março de 2017. No entanto, como reconhecido pela Seduc, é um instrumento precursor do *Programa*, embora o que esteja definido nas portarias que regulamentem esse Decreto não tenham sido plenamente incorporadas na proposta e em nenhum instrumento normativo que oriente o *Escola 10*. Na sequência, vem a Portaria/SEDUC n.º 4.139/2017, que cria a Medalha Escola 10 e visa apenas reconhecer os profissionais que se destacam no exercício de suas ações frente ao *Escola 10*. Finalmente, com a Lei n.º 8.048/2018, temos instituído o *Programa Escola 10*, cujo plano da política não se resume apenas a este instrumento normativo, mas encontra-se disperso em alguns outros, a exemplo dos já citados e outros que vieram mais adiante e os que porventura estejam por vir. Assim é que temos, na sequência, as Portarias/SEDUC n.º 6.268/2019 e n.º 7.405/2019, em que a primeira determina que as escolas da rede estadual se apropriem de seus resultados com vistas ao cumprimento da meta estabelecida pela Seduc para o Ideb de 2019; a segunda Portaria define as metas pactuadas entre a Seduc e os Municípios, também para o Ideb de 2019. E com a Lei n.º 8.171/2019, é criado o Prêmio Escola 10 para premiar os Municípios que alcançarem as metas estabelecidas pela Seduc, ao passo que, com a Lei n.º 8.224/2019, é criada a bonificação por resultados, beneficiando tanto os servidores das escolas, como os da Seduc e Gerências Regionais de educação.

Em seguida, apresento, no Quadro 5, uma síntese das atribuições dos atores envolvidos no *Programa*, conforme previsto nos documentos normativos, bem como a partir do diálogo com esses personagens da política.

Quadro 3 – Síntese das atribuições dos atores envolvidos no *Programa Escola 10*

ATOR	ATRIBUIÇÃO
Seduc	Disponibilizar materiais didáticos para as escolas participantes (pactuadas); disponibilizar instrumentos padronizados para avaliações periódicas a serem desenvolvidas pelas próprias redes de ensino; disponibilizar instrumento de pactuação com os municípios e escolas de sua rede; responsabilidade pela execução e gestão do Programa; definir as metas de Ideb a serem alcançadas por municípios e escolas estaduais; efetuar o pagamento da bonificação aos servidores cujas unidades escolares ou administrativas tenham cumprido com as metas estabelecidas para o Ideb.
Articulador de ensino	Organizar e executar planos de formação docente em serviço; colaborar com o coordenador pedagógico na elaboração de estratégias e ações de monitoramento do abandono e reprovação; participar e organizar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas na hora da organização do trabalho pedagógico da unidade de ensino; realizar, periodicamente, visitas a salas de aulas para acompanhamento das aulas, dando as devolutivas aos professores; acompanhamento e controle do fluxo e consequente reflexo nos resultados do Ideb e nas metas estabelecidas pela Seduc; responsabilidade compartilhada na execução e nas ações do Programa Escola 10.
Diretor de escola	Apropriar-se das metas estabelecidas para o Ideb de sua escola e colaborar com a execução do plano ao cumprimento dessas metas, nos termos da pactuação; no caso das escolas da rede estadual, é o responsável por assinar a pactuação da escola com o Programa Escola 10; responsabilidade compartilhada na execução e nas ações do Programa Escola 10.
Coordenador pedagógico	Com o apoio do articulador de ensino, atua na elaboração de estratégias e ações de monitoramento do abandono e reprovação; Responsabilidade compartilhada na execução e nas ações do Programa Escola 10.
Docente	Responsabilidade compartilhada na execução e nas ações do Programa Escola 10; responsável pela aprendizagem de língua portuguesa e matemática, como componentes do Ideb; responsável pela elevação dos resultados em língua portuguesa e matemática e consequente reflexo nos resultados do Ideb e nas metas estabelecidas pela Seduc.

Assim é que temos a Seduc com a responsabilidade pela execução e gestão do *Programa*, além de outras, a exemplo da disponibilização de materiais didáticos para atender aos propósitos da política e instrumen-

tos que viabilizem as avaliações periódicas. Mas uma atribuição muito importante e controversa está na definição das metas de Ideb a serem alcançadas pelas escolas de sua rede e pelos municípios pactuados, o que tem gerado inúmeros questionamentos e insatisfação em função das metas consideradas muito ousadas. Os Articuladores de Ensino são outra personagem importante no contexto dessa política, com inúmeras atribuições, como a formação docente em serviço e apoio à coordenação pedagógica, dentre outras. Mas uma responsabilidade marcante diz respeito ao seu papel no contexto do gerencialismo em que se insere o *Programa Escola 10*, com seus diversos instrumentos de monitoramento e controle das ações docentes e de gestão. Também temos a figura do Diretor da escola, o qual, para além da atribuição de apropriar-se das metas estabelecidas pela Seduc, e em conjunto com os demais gestores da escola, deve conduzir as ações do *Programa Escola 10*; no caso das escolas da rede estadual, tem também a responsabilidade de assinar a pactuação de sua escola com o *Programa*, assumindo todas as implicações do não cumprimento dessa metas, inclusive as sanções que estão sendo estudadas pela Seduc para as próximas edições do Ideb.

Ainda temos o Coordenador Pedagógico, o qual, com o apoio do Articulador de Ensino, atua na elaboração de estratégias e ações de monitoramento do abandono e reprovação; na prática, essa ação tem sido assumida muito fortemente pelo Articulador de Ensino, no entanto, em muitos casos, essa função de Articulador é acumulada justamente pelo próprio Coordenador Pedagógico. Finalmente, temos a figura do Docente, em especial, os de Língua Portuguesa e Matemática, cujos conteúdos são componentes do Ideb, e em função disso mesmo, acabam assumindo a responsabilidade pelos resultados do Ideb, de acordo com as metas estabelecidas pela Seduc, juntamente com Articuladores de Ensino e Coordenadores Pedagógicos, responsáveis pelo controle e monitoramento do fluxo, outro elemento importante na composição do Ideb.

Elaborada esta caracterização do *Escola 10*, cabe um olhar sobre políticas que têm objetivos ou procedimentos em comum, objeto do próximo segmento desta obra. O objetivo não é o de comparação, mas

sim evidenciar ações cuja inspiração gerencialista ou práticas de emulação também se fazem presentes.

1.5 Programas similares ao Escola 10

O *Programa Escola 10* surge em 2017, no estado de Alagoas. No entanto, é um modelo que apresenta similaridades e aproximações com outros programas e projetos desenvolvidos em alguns municípios e estados do Brasil, inclusive, alguns que ainda estão em fase de análise pelos poderes legislativos de suas localidades. Face a estas similaridades, decidi descrever outros programas, a fim de evidenciar convergências em torno a uma agenda de política educacional voltada à apuração e controle de resultados e premiações por melhores resultados (pecuniárias ou simbólicas).

1.5.1 O Programa Escola Nota Dez (estado do Ceará)

Dentre os modelos existentes a que se assemelha o *Programa Escola 10*, temos o *Prêmio Escola Nota Dez*, do estado do Ceará, possivelmente o mais exitoso dentre esses programas, considerando o propósito a que se destina, e que tem servido de referência a inúmeros outros projetos e programas pelo Brasil afora. Foi criado através da Lei n.º 14.371, em 19 de junho de 2009, disciplinado pela Lei n.º 14.580, de 21 de dezembro de 2009 e regulamentado através do Decreto n.º 29.896, de 16 de setembro de 2009. Em 6 de dezembro de 2011 essa legislação foi revogada e aprovada a Lei n.º 15.052, sendo regulamentada pelo Decreto n.º 30.797, de 29 de dezembro de 2011. E em 15 de dezembro de 2015 essa legislação foi revogada e aprovada a Lei n.º 15.923, de 15 de dezembro de 2015, sendo regulamentada pelo Decreto n.º 32.079, de 9 de novembro de 2016 (CEARÁ, 2013, 2020).

O *Prêmio Escola Nota Dez* “Tem como objetivo valorizar a gestão educacional com foco na aprendizagem do aluno, servindo como estímulo ao desenvolvimento da excelência no âmbito do sistema público de ensino no Estado” (CEARÁ, 2020). Visa apoiar e premiar as escolas públicas para que melhorem os seus resultados nos Índices de Desem-

penho Escolar – Alfabetização (IDE-Alfa), 5º ano (IDE-5) e 9º ano (IDE-9) do Ensino Fundamental, dentro do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), com propostas bem definidas, atuando como política indutora para que as escolas melhorem os seus resultados e como política apoiadora às escolas com os menores resultados (CEARÁ, 2020). Cada escola premiada recebe um valor que é calculado levando-se em consideração o índice per capita por aluno de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), correspondente à multiplicação do número de alunos do 2º ano e do 5º ano do Ensino Fundamental avaliados pelo SPAECE. Já as escolas que obtiveram os menores IDE, são beneficiadas com contribuição financeira equivalente à multiplicação do número de alunos avaliados considerando o valor per capita de R\$1.000,00 (um mil reais) para implementação do plano de melhoria dos resultados. Aliás, esse é um diferencial do *Prêmio Escola Nota Dez*, do estado do Ceará. Cada escola premiada fica obrigada a desenvolver, pelo período de até 2 (dois) anos, em parceria com uma das escolas contempladas com contribuição financeira, ações de cooperação técnico-pedagógica com o objetivo de manter ou melhorar os resultados de aprendizagem de seus alunos. Inclusive, o repasse dos valores é parcelado em duas vezes, em que as escolas premiadas recebem na primeira parcela apenas 75% do valor previsto, sendo que os 25% ficam condicionados ao cumprimento de dois critérios: “manter ou elevar os resultados no SPAECE e apoiar a escola parceira (apoiada)”. Da mesma forma, na primeira parcela as escolas apoiadas recebem apenas 50% do valor do Prêmio, recebendo os 50% restantes apenas com a condição de terem elevado seu IDE-5 para no mínimo 5,0 no caso do 5º ano e mínimo 5,0 no IDE-9 para o 9º ano (CEARÁ, 2013, 2020).

Comparando os dois programas, o *Escola Nota Dez*, cearense, e o *Escola 10*, alagoano, vemos que ambos focam a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, o programa cearense tem como objetivo a premiação das escolas públicas com os melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental, para que melhorem os seus resultados nos Índices de Desempenho Escolar dentro do seu sistema próprio de avaliação, com reflexos diretos nos resultados do Ideb

(CEARÁ, 2015, 2020); já o programa alagoano, enquanto define que visa garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica, ao mesmo tempo define que um de seus objetivos é a melhoria dos resultados do Ideb, e com isso, na prática, suas ações acabam por se voltar para aquelas turmas que participarão das avaliações do Saeb, envolvendo saberes de Língua Portuguesa e Matemática, que comporão a nota daquele índice educacional.

Outra questão diz respeito às premiações. O programa cearense destina uma premiação às escolas, e os valores estão previamente definidos, considerando-se a quantidade de estudantes do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental avaliados, e ainda apresenta uma peculiaridade, uma vez que ainda beneficia as escolas com os menores resultados na avaliação, as quais serão acompanhadas pelas escolas premiadas, como exigência para que estas possam receber os valores a que têm direito na premiação (CEARÁ, 2013, 2020). Diferentemente, o programa alagoano reúne, além da Lei que cria o *Escola 10*, duas outras Leis, uma que prevê uma bonificação aos profissionais das unidades premiadas dentro da rede estadual, e outra Lei que prevê uma premiação aos municípios em que as escolas tenham cumprido com as metas estabelecidas pela Seduc, no ato da pactuação. E ainda assim, os valores serão definidos por Decreto a ser publicado pelo governador logo após os resultados do Ideb do ano em questão.

1.5.2 O Programa Escola Nota 10 (município de João Pessoa, Paraíba)

Outro modelo semelhante é o adotado pela Prefeitura de João Pessoa, no estado da Paraíba, onde o legislativo aprovou e foi sancionada a Lei n.º 11.607, de 23 de dezembro de 2008, que “Institui o Programa Escola Nota 10 no âmbito do Município de João Pessoa e dá outras providências”, com “a finalidade de contribuir para a elevação do nível de aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa” (JOÃO PESSOA, 2008). E conforme previsto em seu artigo 2º:

Art. 2º O PROGRAMA ESCOLA NOTA 10 concede aos trabalhadores e profissionais em educação um prêmio baseado na valorização do desempenho pedagógico e funcional, mediante avaliação anual das Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEDEC, obedecidos os requisitos estabelecidos na presente lei e a pontuação mínima definida em regulamentação (JOÃO PESSOA, 2008).

Este programa tem três objetivos, os quais, em linhas gerais, visam incentivar o desenvolvimento educacional para a melhoria da qualidade da educação no Município, reconhecer e premiar os profissionais da educação que alcancem os resultados e metas definidas, e a divulgação e publicidade institucional dos resultados alcançados pelas escolas municipais de ensino fundamental. Portanto, diferentemente do modelo cearense, a premiação é destinada exclusivamente ao “trabalhador e profissional em educação”, sendo calculado considerando-se o salário base de cada categoria e proporcional ao tempo de atuação efetiva do servidor na escola onde leciona, até o limite de 100% do salário base.

O prêmio parece conferir forte responsabilidade pela melhoria dos resultados das escolas de ensino fundamental ao trabalho docente, fazendo parecer que somente a este profissional caberia essa atribuição. Uma notícia veiculada na página da Internet da Prefeitura, em 17 de dezembro de 2019, tem como título “52 escolas municipais recebem avaliação máxima no Prêmio Escola Nota 10”. Esta reportagem indica que essa premiação “faz parte das políticas públicas municipais de valorização dos profissionais implantada pela atual gestão”. A Secretária de Educação e Cultura (Sedec), inclusive, celebra a bonificação recebida pelos profissionais afirmando que “Esse reconhecimento ajuda a superar os desafios que os professores têm todos os dias em sala de aula. É um momento de celebração, é uma satisfação imensa ver nossos professores buscando o que há de melhor nas nossas crianças mesmo em um ano tão difícil”. Ainda, conforme uma gestora de uma escola indicada na reportagem e que ganhou por dois anos seguidos a premiação, “Para gente é muito bom, é a coroação de um trabalho que a gente vem desenvolvendo.

Faz a gente ficar sempre analisando no que poderia melhorar. É uma competição saudável, a gente faz por saber que é bom para nós e para os alunos” (JOÃO PESSOA, 2019, grifos meus). Em outra reportagem, de 30 de dezembro de 2019, também na página da Internet da Prefeitura, o destaque está no impacto financeiro resultante da premiação. Com o título “Prefeitura de João Pessoa paga 14º salário para mais de 8 mil profissionais da Educação e injeta R\$ 12 milhões na economia”, o prefeito afirma que “[...] Mais uma vez, João Pessoa não apenas mostra, como prova que educação está em primeiro lugar. É compromisso assumido e honrado por uma gestão que planta no presente o futuro de João Pessoa”. Já a Secretária de Educação e Cultura registra que

O Escola Nota 10 é um grande incentivo para nossos profissionais, em especial para nossos professores. Foi um ano de muito trabalho, mas também de reconhecimento, o que serve como um estímulo para que a cada ano tenhamos profissionais mais motivados e dedicados à missão de ensinar nossas crianças e resultados cada vez melhores (JOÃO PESSOA, 2019, grifos meus).

Ao analisarmos os dois programas, tanto o *Escola Nota 10*, pessoense, e o *Escola 10*, alagoano, vemos que ambos visam contribuir para a elevação da aprendizagem dos estudantes. O programa pessoense tem como objetivo o reconhecimento e premiação dos trabalhadores da educação das escolas que cumprirem as metas estabelecidas, além de divulgar e publicizar os resultados. Assim, a premiação ocorre unicamente através de uma bonificação a esses trabalhadores.

1.5.3 O Prêmio Escola Nota Dez (estado do Rio de Janeiro)

Também existem alguns outros modelos em fase de proposição. Como é o caso do estado do Rio de Janeiro, onde o Projeto de Resolução n.º 370/2016, de autoria do deputado Samuel Malafaia (DEM), membro da Mesa Diretora da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, tem como ementa: “Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultado de aprendizado no

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB” (RIO DE JANEIRO, 2016).

Pela proposta, conforme definido em seu artigo 1º, “Fica instituído o Prêmio Escola Nota Dez, a ser concedido pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, destinado às escolas públicas com os melhores resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”. Ainda, conforme previsto em seu artigo 3º, “As escolas premiadas receberão, cada uma, a quantia de 50.000,00 (cinquenta mil reais) que deverá ser usada para aquisição de materiais e/ou equipamentos que auxiliem na melhoria da qualidade do ensino”, e no parágrafo único deste capítulo, ainda prevê que “A escola que tiver o melhor desempenho receberá o dobro que foi estipulado no caput deste artigo”. É uma premiação prevista para ficar sob a responsabilidade da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, cujos recursos financeiros utilizados serão provenientes do Fundo especial da Assembleia Legislativa (RIO DE JANEIRO, 2016). A proposta foi apresentada em 4 de setembro de 2016, e até o presente, encontra-se em tramitação.

Vale observar a justificativa apresentada pelo deputado para a aprovação da proposta:

A educação é um assunto de suma importância para o nosso país, pois é público e notório que somente com educação poderemos ter um futuro melhor.

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, avalia o desempenho das escolas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Segundo o portal eletrônico do Ideb, a meta para o índice, em 2015, era que atingir a nota de 4,7 e o Estado do Rio de Janeiro, Amapá e o Distrito Federal foram os três estados que não conseguiram atingi-la. Comprovando, infelizmente, que a capacidade de aprendizado dos nossos alunos está longe do ideal.

Em meio a crise econômica que enfrentamos, estimular a “competitividade” pela melhoria do aprendizado. Esse é o objetivo deste projeto de resolução.

Neste sentido, conto com o apoio de meus pares para a aprovação do mesmo. (RIO DE JANEIRO, 2016, grifos meus)

Interessante considerar que, “Em meio a crise econômica”, para o deputado, a solução seria “estimular a ‘competitividade’” para melhorar o aprendizado. Uma visão que, para além dos aspectos gerencialistas no qual procura se inserir, carrega em si um total desconhecimento sobre a educação, dispensando comentários uma vez que não é o objetivo deste trabalho analisar esta proposta.

1.5.4 O Prêmio Escola Nota Dez (município de Cubatão, São Paulo)

Uma outra proposta ocorreu no estado de São Paulo. A Câmara de Vereadores do Município de Cubatão, São Paulo, tem o projeto de Lei n.º 16/2017, do vereador Rafael de Sousa Villar (PP) – Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Assistência Social –, que tem a seguinte ementa: “Cria a premiação ‘Aluno Nota Dez’ para estudantes do ensino fundamental e médio e ‘Escola Nota Dez’ nas redes de ensino estadual, municipal e particular do Município de Cubatão e dá outras providências” (CUBATÃO, 2017).

Pela proposta, em seu artigo 2º, “Será homenageado o melhor aluno de cada série do ensino fundamental e médio que obter (sic) no boletim escolar o maior número de pontuação e o melhor rendimento escolar de forma global”. Ainda, em seu artigo 6º, “A escola que atingir o maior número de alunos premiados receberá homenagem, através de entrega de placa conferindo o ‘Diploma de Escola Nota Dez’, a ser entregue à Direção e ao corpo docente (sic) da escola” (CUBATÃO, 2017).

Como justificativa para a proposta de Lei:

O presente projeto de Lei vem ao encontro das políticas públicas educacionais que buscam a melhoria na qualidade do ensino, proporcionando estímulo e reconhecimento aos alunos e aos profissionais da rede de ensino da cidade.

Esse estímulo e incentivo tem por objetivo elevar significativamente (sic) a autoestima dos estudantes e dos profissionais de educação da cidade, através do reconhecimento do desempenho dos alunos.

Tem por objetivo incentivar e reconhecer o desempenho dos estudantes das escolas da cidade que se destacaram no decorrer do ano letivo e incentivar os demais estudantes na melhoria da aprendizagem, pois como consequência teremos o fortalecimento da educação em nossa cidade, bem como de promover a convivência harmônica entre a comunidade escolar e o poder executivo e legislativo da cidade.

Certo de contar com o apoio dos Nobre (sic) colegas, submeto à apreciação e apoio para aprovação do presente projeto de Lei que muito contribuirá com a melhoria do ensino na cidade.

[...] (CUBATÃO, 2017).

Esta proposta alega que homenagens aos estudantes e um diploma de escola nota dez à escola com maior quantidade de estudantes premiados vão ao encontro das políticas públicas proporcionando melhoria na qualidade do ensino. Assim como a do Rio de Janeiro, são propostas caracterizadas por um total desconhecimento do que é a educação.

1.5.5 O Prêmio Nacional Escola Nota Dez (Senado Federal)

Finalmente, não podemos deixar de registrar uma proposição que poderá afetar a todo o país, uma vez que seja aprovada. O Senador Prisco Bezerra (PDT/CE) apresentou, ao Congresso Nacional, o Projeto de Lei n.º 68, de 2020, que “Institui o Prêmio Nacional Escola Nota Dez, com o objetivo de premiar escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no Ensino Fundamental”. Em seu artigo 1º estabelece: “Fica criado o Prêmio Nacional Escola Nota Dez, com o objetivo de premiar escolas públicas que tenham obtido, no ano anterior à concessão, os melhores resultados de aprendizagem, mensurados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb” (SENADO FEDERAL, 2020).

A premiação será realizada a cada dois anos, conforme periodicidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e será concedida às escolas públicas com maiores pontuações no Ideb, sendo mil escolas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e mil escolas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, totalizando duas mil escolas públicas premiadas. Ainda exige que as escolas tenham, tanto no 5º ano quanto no 9º ano do Ensino Fundamental, no mínimo 20 estudantes matriculados, e que, em ambos os casos, tenham pelo menos 90% desses avaliados pelo Saeb.

As escolas premiadas por seu desempenho no Ideb dos Anos Iniciais e nos Anos Finais “receberão prêmio em dinheiro no montante correspondente à multiplicação do valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) pelo número de alunos matriculados no 5º ou 9º anos, respectivamente, limitado ao máximo de 100 (cem) alunos por escola”. O projeto também prevê que as escolas públicas que obtiverem os piores resultados do Ideb nos Anos Iniciais e nos Anos Finais também serão beneficiadas e da mesma forma que as escolas premiadas, cujos recursos “deverão ser utilizados na implementação de plano de melhoria dos resultados de aprendizagem”. Mas neste caso, a escola não poderá ser beneficiada com essa contribuição financeira por mais de uma vez, e o repasse em dinheiro ocorrerá pela multiplicação de R\$ 1.000,00 pelo número de alunos matriculados no 5º e no 9º ano, limitado ao máximo de cem alunos por escola.

Ainda, o projeto de lei obriga cada escola premiada a desenvolver, pelo período de até dois anos, em parceria com uma das escolas beneficiadas por terem obtido os piores resultados do Ideb, “ações de cooperação técnico pedagógica com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem de seus alunos. A proposta ainda exige que os recursos recebidos pelas escolas “somente poderão ser utilizados em ações que visem à melhoria dos resultados de aprendizagem de seus alunos e das condições de infraestrutura das escolas”. Em sua justificação faz referência à premiação e aos seus efeitos na educação de seu estado.

JUSTIFICAÇÃO

[...]

A cada divulgação de resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, identificamos inúmeros exemplos de escolas e municípios que têm cumprido essa tarefa com excelência. No meu estado, o município de Sobral ficou conhecido nacionalmente como um exemplo de evolução nos indicadores educacionais em curto espaço de tempo. [...] mesmo diante de todas as dificuldades, é possível, com políticas corretas, trabalho e dedicação, realizar uma verdadeira revolução na qualidade do ensino do país.

No caso do Ceará, esses resultados não foram alcançados por acaso. São resultado de um conjunto de políticas estruturadas no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, política estadual de educação vigente desde 2007. Uma dessas políticas é o “Prêmio Escola Nota 10”, [...] O presente projeto tem como objetivo “nacionalizar” essa importante iniciativa do estado do Ceará. Para isso, criamos o Prêmio Nacional Escola Nota Dez, cujas diretrizes foram diretamente inspiradas nas diretrizes da política cearense. Buscamos, assim, valorizar, em âmbito nacional, a gestão educacional com foco na aprendizagem do aluno. Além disso, acreditamos que a política desempenhará importante papel na divulgação de boas práticas e na disseminação de iniciativas que se mostraram eficientes na melhoria da educação nas mais diferentes regiões do País.

[...] O Prêmio Nacional Escola Nota Dez será um importante instrumento nesse sentido, estimulando o Estado brasileiro a, periodicamente, identificar, divulgar e premiar a boa gestão educacional no País.

[...] (SENADO FEDERAL, 2020, grifos meus)

É uma proposta fortemente vinculada, tanto com relação à ideia como textualmente, ao *Prêmio Escola Nota Dez*, do Ceará. Vale recordar que o proponente é representante dessa unidade federativa.

CAPÍTULO 4 - O PROGRAMA ESCOLA 10 COMO POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* NUMA PERSPECTIVA DO GERENCIALISMO

O gerencialismo tem como foco os resultados, numa perspectiva de eficiência e eficácia dos serviços oferecidos pela unidade escolar. Para tanto, utiliza de meios advindos da indústria para o alcance de suas metas, tais como o expediente da competição no ambiente das instituições públicas com objetivos direcionados à produtividade. Sua perspectiva diverge profundamente do processo de democratização, como destacam Oliveira, Gomes e Silva (2020, p. 56), “e não só nas questões políticas, mas também nas educacionais, com os princípios da gestão democrática na escola”. Nesta medida, insistem os autores, democratizar está para além de simplesmente construir ginásios ou mesmo monitorar a evasão, mas é, sobretudo, garantir o acesso à educação escolar e sem perder de vista a função social da escola, em especial no seu papel de democratização da sociedade.

Assim, é possível verificar que o Escola 10 apresenta diversas características alinhadas com a proposta gerencialista na qual se insere. Com sua lógica empresarial de competitividade entre as unidades escolares e redes de ensino, o controle e o monitoramento com os diversos formulários para acompanhamento das atividades dos gestores e docentes, inclusive em sala de aula, o configura nessa perspectiva da “nova gestão pública”. Neste capítulo e nas seções seguintes, vamos tratar do *Programa Escola 10* como uma política de *accountability*, na perspectiva gerencialista a que corresponde.

4.1 Políticas de *accountability* e remuneração por desempenho

Como destacado por Souza (2016, p. 66), dentre as mudanças advindas nas relações entre Estado e sociedade, inseridas no contexto do neoliberalismo, temos o que se convencionou chamar de nova gestão

pública, também conhecida como gerencialismo. E associado a esse modelo de administração pública temos a prática da política de responsabilização, tratada pelo autor como uma “engrenagem de controle de resultados”. Na verdade, a palavra responsabilização deriva do conceito de *accountability*, constituindo-se em um dos sentidos que lhes atribuímos. Como ressalta o autor:

O conceito de *accountability* tem suas raízes no vocabulário inglês da palavra *accountable*. A tradução mais precisa para essa palavra na língua portuguesa é “responsável”. Ser responsável significa ser chamado para responder por obrigações delegadas ao indivíduo ou à coletividade, ou seja, ser chamado para assumir responsabilidades. (SOUZA, 2016, p. 80, com grifos do autor)

O surgimento do termo *accountability* está associado na realidade inglesa, no final do século XVIII, à emergência da empresa capitalista cujos fundamentos de gestão se dão de acordo com os parâmetros do sistema capitalista, que busca reforçar a competição nos setores públicos e privados para alcançar altos padrões de eficiência e eficácia, assim como modernizar a administração pública e romper até certo ponto com os referenciais tradicionais, patrimonialistas. (SOUZA, 2016, p. 83, com grifos do autor).

Não obstante, segundo o autor, ainda não há um consenso para uma tradução da palavra *accountability*, que vem sendo discutida e construída no contexto de políticas de financiamento, de gestão ou, ainda, no que diz respeito aos processos de avaliação e controle social. Uma das óticas sob a qual é tratada essa questão diz respeito a “*accountability* enquanto responsabilização. O seu sentido literal busca aproximar o Estado e os cidadãos de suas responsabilidades para viver bem em sociedade.” (SOUZA, 2016, p. 84, com grifos do autor).

Afonso (2012) considera que a *accountability* em educação assenta-se em um processo composto por três pilares estruturantes: avaliação, prestação de contas e responsabilização¹⁰. Contudo, discursos pautados

¹⁰ É importante esclarecer que, nesta obra, o termo está sendo utilizado conforme tem sido corrente e dominante entre teóricos da área da educação que têm trabalhado

numa perspectiva do conservadorismo neoliberal acabam influenciando o significado desse termo, indicando “frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas*”, com consequências que “consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (AFONSO, 2012, p. 472, com grifos do autor), o que acaba acentuando esse caráter punitivo, dificultando a conceitualização de formas mais avançadas e alternativas de *accountability*.

No que diz respeito ao pilar da avaliação, o autor considera que “uma conceitualização progressista e alternativa de *accountability* exige igualmente abordagens democráticas de avaliação” (AFONSO, 2012, p. 478, com grifos do autor). Quanto ao pilar da prestação de contas, o autor ressalta dois de seus componentes importantes, a informação e a justificação. E sobre esses componentes, Afonso (2012, p. 479, com grifos do autor) destaca que o “desafio na construção de uma configuração democraticamente avançada de *accountability* prende-se necessariamente com a mobilização das teorias críticas sobre os processos de informação e as práticas de argumentação.” Finalmente, com relação ao terceiro pilar, da responsabilização, destaca que “assume uma forte conotação negativa e culposa em termos discursivos e de representação social” (AFONSO, 2012, p. 480), discorrendo, ainda, que

[...] tendo em conta a atual hegemonia dos valores neoconservadores e neoliberais, quando se equaciona a questão da responsabilização é difícil percebê-la ou imaginá-la sem que a sua frequente conotação negativa acabe por contaminar e envolver, igualmente de forma negativa, a própria conceitualização de *accountability* no seu todo. Isto, aliás, também impede ou dificulta o

com o mesmo. *Accountability* – que abarca prestação de contas, controle e responsabilização – na acepção da Ciência Política, como a extensamente desenvolvida por Guillermo O'Donnell, não faz parte das referências destes teóricos e, portanto, fica descartado o seu sentido de integrante dos componentes democráticos do Estado e de processos de democratização do Estado. Provavelmente é a este sentido que Almerindo Janela Afonso faça menção como sendo “configuração democraticamente avançada de *accountability*”, porém, na área da educação no Brasil ainda não tem sido levada adiante esta perspectiva e *accountability* virou sinônimo de controle de resultados para fins de premiação ou sanções, tangíveis ou simbólicas.

desenvolvimento de um pensamento crítico proponente (ou proposicional) em torno de outras concetualizações e práticas alternativas de *accountability*. (AFONSO, 2012, p. 480, com grifos do autor).

O autor defende “uma configuração mais democrática, mais justa e mais dialógica de *accountability*” (AFONSO, 2012, p. 481, com grifos do autor), concluindo que:

[...] a *accountability* não é uma problemática política, social e educacional que deva continuar capturada ou confinada, por alguma razão natural ou supostamente intrínseca, a perspectivas ideológicas e práticas governativas neoconservadoras ou neoliberais. [...] Se a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização não podem nem devem ser desligadas do aprofundamento da própria democracia, não é qualquer concetualização de *accountability* que pode ser congruente com essa mesma democracia, sobretudo quando for concebida de forma mais avançada (por exemplo, como democracia deliberativa) e como projeto político, cultural e ético mais capaz de fazer face aos desafios do mundo contemporâneo. (AFONSO, 2012, p. 481–482, com grifos do autor).

Assim, Souza (2016), após tratar dessas reflexões de Afonso (2012) em torno da *accountability*, destaca que a realidade brasileira não é muito diferente da portuguesa, tanto pela supervalorização das avaliações em larga escala, como pela transferência de responsabilidades da União para os estados e municípios. Segundo o autor, a lógica que predomina é a da “responsabilização no sentido negativo, ou seja, ‘culpar’ as escolas, professores e alunos pela distância que o país ocupa nos *rankings* internacionais e pelo avanço lento diante da realização de exames” (SOUZA, 2016, p. 88, com grifos do autor). Destaca, ainda, o fato de as políticas públicas educacionais brasileiras utilizarem os resultados das “avaliações por meio de publicação como forma de controle e planejamento”, impondo que esses resultados precisam ser melhorados a cada ano, tanto para os sistemas como para as escolas. Concluindo, desta forma, que “há forte evidência de que essas políticas seguem um modelo de *accountability*” (SOUZA, 2016, p. 90, com grifos do autor),

considerando *accountability* como responsabilização, que é, como vimos, a forma que tem sido predominantemente assumida na área da educação.

Araújo, Leite e Passone (2018) consideram que o ápice da política de responsabilização no Brasil ocorreu em 2005, com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse indicador “marcou a forma de fazer política educacional, visto que, por intermédio de critérios bem definidos para aferir a qualidade do desempenho escolar, gerou mudanças no trabalho escolar e na responsabilidade de seus agentes pelos resultados alcançados” (ARAUJO; LEITE; PASSONE, 2018, p. 96), passando a orientar, inclusive, “o repasse de recursos, o que também caracteriza um modelo avaliativo da era do *accountability*.” (ARAUJO; LEITE; PASSONE, 2018, p. 96).

Os autores, ao analisarem as repercussões de uma política de *accountability* educacional, no caso o Prêmio Escola Nota Dez do estado do Ceará, sobre as dinâmicas pedagógicas de escolas premiadas e escolas apoiadas no estado, concluíram que, para alcançar o *status* de Escolas Nota Dez, as escolas cearenses “acabam estimulando a aprendizagem *memorística* e *reprodutivista* dos conteúdos com vista a conquistar metas e alcançar resultados” (ARAUJO; LEITE; PASSONE, 2018, p. 110, com grifos dos autores), baseando-se em princípios como meritocracia, tecnicismo e produtividade. Também concluíram que responsabilização dos atores escolares e bonificação, por um lado estimula e provoca mudanças positivas no trabalho docente, contudo, “tende a pressionar o corpo docente a alcançar as metas, causando tensões e desgastes nas relações intra e interpessoais no contexto escolar” (ARAUJO; LEITE; PASSONE, 2018, p. 110). No que concluem, nesse contexto, que essa política de *accountability* promove mudanças na práxis docente alterando as práticas pedagógicas das escolas premiadas e das escolas apoiadas, embora não considerem generalizar os resultados obtidos na amostra da pesquisa para o universo das escolas do Ceará, recomendando mais estudos para compreender o impacto dessa política tanto no desempenho quanto na gestão pedagógica e escolar.

Com relação à política de avaliação externa, que permeia muito da discussão em torno da *accountability* em educação, ao tratarem da temática, Bonamino e Sousa (2012, p. 375) distinguem três gerações de avaliação da educação em larga escala, com consequências distintas para o currículo escolar. A primeira geração diz respeito à avaliação de caráter diagnóstico, “cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação”, sem consequências diretas para as escolas e o currículo. Aqui os resultados não são devolvidos às escolas, mas normalmente ficam disponíveis *online* para consulta pública ou divulgados através das mídias. Já a segunda geração consiste na divulgação pública e devolução dos resultados às escolas, mas ainda sem consequências materiais para estas. As consequências e a responsabilização são apenas simbólicas, uma vez que o conhecimento dos resultados favorece mobilização da escola, da comunidade e dos pais para a melhoria da educação. Finalmente, a terceira geração contempla sanções ou recompensas em função dos resultados. Neste caso, a responsabilização está definida através de normas objetivas que podem envolver, inclusive, mecanismos de remuneração e premiação em função de metas estabelecidas.

Dentre esses mecanismos de premiação temos os modelos de remuneração por desempenho, ou políticas de bonificação salarial. Cassettari (2012) destaca que não há um consenso, entre os teóricos da área, sobre a utilização desse mecanismo de remuneração por desempenho na administração de empresas, contudo, “chegam ao setor público num contexto de busca por uma maior eficiência e qualidade dos serviços prestados” (CASSETTARI, 2012, p. 3).

Segundo a autora, os defensores da utilização desse modelo na educação alegam que, buscando elevar sua remuneração, os professores trabalhariam mais e melhor, com reflexos positivos no desempenho escolar. Já os opositores a esse modelo, “destacam a dificuldade de se realizar uma avaliação justa do desempenho dos professores que ‘justifique’ a diferenciação salarial, uma vez que se trata de um trabalho complexo que envolve relações que não podem ser facilmente medidas” (CASSETTARI, 2012, p. 3). Além disso, a autora destaca que podem ocorrer outros resultados indesejados, tais como o desenvolvimento de

rivalidade entre professores, desigualdade entre escolas, fraudes, exclusão de alunos que não apresentem bons desempenhos, dentre outros. E um elemento também importante, que se refere ao fato de se premiar um professor por possuir conhecimentos e habilidades que são próprios de sua formação docente (CASSETTARI, 2012, p. 3).

Cassettari (2012) aponta que é possível identificar, no Brasil, três modelos de remuneração por desempenho para professores da educação básica adotados pelas secretarias de educação brasileiras na formulação de suas políticas públicas. Um deles é o pagamento por mérito individual, sendo este o modelo mais antigo e que visa premiar os professores que mais se destacam em avaliações individuais, como uma forma de recompensar os seus esforços e, por conseguinte, estimular os outros professores a buscar melhorar o seu desempenho. Contudo, também é o modelo mais criticado em função de seus critérios serem vagos e limitados, ficando sujeitos à subjetividade e ao julgamento pessoal dos avaliadores, o que pode ocasionar de o professor premiado não ser necessariamente o melhor, mas o mais bem relacionado ou subordinado às orientações de seus supervisores.

O outro modelo, segundo Cassettari (2012), é o da bonificação com base nos resultados das escolas, onde todos os professores, e em algumas situações, todos os funcionários da escola e até mesmo os estudantes, são premiados e têm como principal meta a melhoria dos resultados obtidos nas avaliações externas. Uma crítica que se faz a esse modelo refere-se ao fato de que vincular a remuneração com os resultados das avaliações externas poderia suscitar “comportamentos questionáveis que não contribuem para a melhoria da qualidade da educação, dentre eles: a seleção e exclusão de alunos, a fraude, a concentração dos melhores professores em algumas escolas, redução do currículo ao que é cobrado nas provas etc.” (CASSETTARI, 2012, p. 8–9). Outra crítica, afirma a autora, diz respeito ao fato de a remuneração estar vinculada ao desempenho da escola, e não ao desempenho individual, o que acabaria favorecendo aqueles professores que recebem a premiação em função do desempenho coletivo, o que nem sempre condiz com o seu desempenho individual.

Finalmente, o terceiro modelo refere-se ao pagamento baseado nos conhecimentos e habilidades dos professores. Este modelo remunera em função da aquisição comprovada de competências e habilidades, sendo também conhecido como pagamento por competências, e pretende valorizar o desenvolvimento profissional e a qualificação do professor. Segundo a autora, “Uma dificuldade que estes programas encontram é a definição de quais competências devem ser premiadas e, talvez ainda maior, a definição como elas serão verificadas.” (CASSETTARI, 2012, p. 11). Para amenizar essa questão, destaca a autora, alguns programas adotam sistemas de certificação, em que muitas vezes o professor precisa passar por avaliação incluindo prova escrita e portfólio. E é aí onde reside uma das críticas ao modelo, uma vez que a avaliação, em alguns casos, limita-se a conhecimentos específicos em pedagogia, o que acabaria comprometendo a correlação entre os resultados dessas provas e a qualidade do trabalho do professor em sala. Além disso, em alguns casos, essas avaliações são “tão complexas que muitos dos professores acabam não entendendo quais competências devem adquirir para ganhar os prêmios.” (CASSETTARI, 2012, p. 12). Vale ressaltar que no Brasil poucas políticas adotam esse modelo.

A autora finaliza suas reflexões enfatizando a falta de consenso sobre a utilização da remuneração por desempenho visando a melhoria da qualidade da educação, destacando a necessidade de mais pesquisas sobre tais iniciativas “que permitam uma análise crítica do seu real impacto”. (CASSETTARI, 2012, p. 15).

4.2 Algumas políticas de *accountability*

Em alguns casos, ao invés de criar um programa específico permeado pela responsabilização, como os casos citados anteriormente, alguns municípios têm adotado outros mecanismos. Um exemplo é a Política de Responsabilidade Educacional do município de Mossoró, no Rio Grande do Norte, instituída através da Lei municipal n.º 2.717/2010 (MOSSORÓ, 2010) que, como destaca Souza (2016, p. 163, com grifos do autor):

[...] está situada no contexto de uma nova fase do gerencialismo na administração pública, o *Public Service Orientation*, que tem influenciado nos processos de avaliações externas e internas nas escolas do município, tendo como foco os resultados de aprendizagens dos alunos. A disposição de documentos que evidenciam a natureza de responsabilidades pela execução de ações planejadas e a identificação de indivíduos e grupos para serem responsabilizados pelo cumprimento de metas e objetivos predeterminados pelo sistema ou pela escola, traduzida no aumento de trabalho dos profissionais da educação, torna-se instrumento relevante, como ponto de partida, para analisar como concebem determinadas políticas.

Essa política foi agraciada com o Prêmio Inovação em Gestão Educacional no exercício de 2013, dentro do grupo temático planejamento e gestão e, ainda, “por ter provocado no sistema municipal de ensino uma maneira de reorganização do trabalho escolar” (SOUZA, 2016, p. 164).

Um outro caso é o do Município de Campina Grande, na Paraíba, que aprovou duas leis que têm como referência o uso do Ideb e mecanismos de *accountability*. Por meio da Lei complementar n.º 072, de 10 de abril de 2013, é criado “um mecanismo de pagamento coletivo de incentivos salariais (sic) aos profissionais das escolas com base nas médias de desempenho dos alunos do ano anterior” (SILVA, 2016, p. 518), no qual os trabalhadores da educação que conseguirem aumentar o Ideb em pelo menos 20%, recebem o décimo quarto salário a ser pago no fim do mês de dezembro (CAMPINA GRANDE, 2013). Apesar da lei tratar a Prova Brasil como “projeto governamental” e fazer confusão com o ano de realização da prova e o ano de divulgação do seu resultado, ainda autoriza o Poder Executivo Municipal a estabelecer, por decreto, outro critério de avaliação nos anos em que não ocorrer resultado do Ideb. Aqui, é importante destacar a observação de Silva (2016, p. 518) com relação a essa medida:

Essa medida fundamenta-se na crença de que a busca pelo recebimento de um adicional salarial mobilizará os profissionais das escolas a se comprometerem e a se responsabilizarem pela melhoria do Ideb, que é com-

preendido, na política educacional em curso, como um indicador objetivo da qualidade da educação.

Já por meio da Lei n.º 5.372, de 3 de dezembro de 2013, torna obrigatória a divulgação do Ideb pelas escolas do município, de forma visível e acessível a todos. Como destaca Silva (2016, p. 520), está mais relacionada à prestação de contas da escola à sociedade, embora não constem, na lei, as finalidades e objetivos dessa obrigatoriedade.

Costa et al. (2019), no entanto, estudaram a avaliação educacional em cinco municípios do Estado do Ceará, sendo que em três deles – Fortaleza, Maracanaú e Sobral – que possuem sistema próprio de avaliação, “se faz presente mecanismos de *accountability*, com premiação e bônus para escolas e educadores”. (COSTA et al., 2019, p. 18).

A literatura apresenta diversos outros casos, tanto de *accountability* desenvolvido nos municípios, como também nos estados, como no caso de Pernambuco, que podemos verificar em Silva e Brennand (2018).

4.3 O Programa Escola 10 no contexto de uma política de *accountability*

Após as considerações abordadas pelos autores citados sobre *accountability*, bem como após alguns exemplos que adotam políticas dessa natureza, é importante apontar o contexto em que se insere o Programa Escola 10. Aliás, um programa como o Escola 10 e seus similares se configuram perfeitamente como políticas de responsabilização, especialmente a partir da abordagem de Afonso (2012), ao considerar a influência do neoliberalismo sob o sentido da *accountability* tristemente reduzida a um modelo tecnocrático e gerencialista de prestação de contas, controle e responsabilização.

Para Silva e Farenzena (2020, p. 544), ao discutir em torno do Programa Escola 10, destacam ser esse “seu traço competitivo, com gratificações e prêmios, uma lógica distante dos princípios de gestão democrática do ensino e de regime de colaboração na educação”. Nesta medida, ao dialogar com a obra desses autores, Oliveira, Gomes e Silva (2020, p. 59–60) apontam que esse traço do Programa Escola 10

“tem consequências nefastas para a democratização da educação, uma vez que vem trabalhando numa perspectiva gerencial e empresarial incompatíveis com uma educação pública que precisa atender a realidade socioeconômica local”.

E se considerarmos, ainda, que o *Programa Escola 10* se espelhou no modelo cearense, com o seu Prêmio Escola Nota Dez, vale observar que Araujo, Leite e Passone (2018, p. 110) também o compreendem como uma política de responsabilização que, devido à bonificação escolar, se utiliza dos resultados da avaliação externa para “pressionar o corpo docente a alcançar as metas, causando tensões e desgastes nas relações intra e interpessoais no contexto escolar”. Vale ressaltar que, a partir dos modelos de remuneração referenciados por Cassettari (2012), o *Escola 10* enquadra-se no da bonificação com base nos resultados das escolas, e neste caso, não apenas os professores, mas os demais servidores da escola e até mesmo os da Seduc são premiados, tendo como principal meta a melhoria dos resultados obtidos no Ideb. Como vimos, e indicado pela autora, este modelo pode contribuir com fraudes, exclusão de estudantes, dentre diversos outros mecanismos que garantam, a todo custo, a melhoria nos resultados da escola no *ranking* em atendimento às metas estipuladas pela Seduc. Além de favorecer professores e outros servidores que necessariamente não apresentam o desempenho individual compatível com o coletivo. São situações que aparecem, inclusive, durante as entrevistas com docentes e diretores das escolas pesquisadas e que veremos no capítulo seguinte, que avança na análise da implementação do *Escola 10*.

O gerencialismo, é oportuno ressaltar, segue uma perspectiva que diverge do processo de democratização, e muito fortemente no que diz respeito aos princípios da gestão democrática na escola. Pois, como dizem Oliveira, Gomes e Silva (2020, p. 57):

Democratizar a educação é muito mais que lançar políticas públicas para monitorar a evasão, construir ginásios ou mudar a forma de organização do ensino, a exemplo dos ciclos ou da progressão continuada. Democratizar a educação é, antes de tudo, garantir o acesso à educa-

ção escolar [...] e principalmente, não perder de vista a função social da escola e sua responsabilidade com a democratização das sociedades, garantindo condições de aprendizagens.

Assim, o *Escola 10* surge como uma proposta permeada de ações de modelo gerencialista, em que a forma empresarial de administrar é imposta à escola pública, focada nos resultados e num ambiente competitivo com objetivos direcionados à produtividade. Nesta perspectiva, Oliveira, Gomes e Silva (2020) consideram-no como uma ameaça à perspectiva de democratização da gestão instituída ainda nos anos 1990 no estado de Alagoas. Além disso, há que se inserir nesse contexto o aumento das responsabilidades burocráticas atribuídas aos docentes e demais membros da equipe gestora da escola, em nome de uma melhoria na “qualidade da educação”, obtida unicamente a partir de um indicador que considera apenas os resultados em Matemática e Língua Portuguesa e o fluxo escolar (representado pela taxa de aprovação dos estudantes).

Inclusive, é interessante registrar que, em entrevista ocorrida em 14 de outubro de 2020, concedida ao Centro de Liderança Pública (CLP) através da plataforma Zoom, em uma de suas respostas a gestora da Seduc emitiu o seguinte comentário (com grifos meus):

L: hoje a gente não prevê nenhuma sanção ao município. Ele é livre para aderir ou não. Se ele adere e atinge todas as suas metas, a principal delas é o Ideb, mas tem uma série de outras metas: porcentagem de crianças matriculadas, diminuir o abandono escolar, alfabetização das crianças até os 7 anos de idade; então é assim se ele atinge essas metas, ele é premiado. Se ele não atinge não tem nenhuma sanção. Que é uma coisa que eu acho que a gente precisaria pensar. Até para que a gente possa acender uma luz vermelha, mostrar para o município... porque o grande problema do Ideb é que ele não aponta exatamente as fragilidades de uma rede. Então quando uma rede ela passa um Ideb ruim, o gestor público, muitas vezes ele não consegue enxergar qual é o ponto, qual é a fragilidade, no que ele deve melhorar. Então eu acho que o Escola 10 poderia se prestar a esse papel, de fazer esse estudo e de apoiar o gestor público e também de cobrar mais dele. (APÊNDICE O).

Pelo que podemos verificar, a gestora já prevê acirrar a pressão do *Escola 10*, como política de *accountability* na perspectiva gerencialista, agora também e diretamente sobre o gestor público, e no caso, refere-se naturalmente aos prefeitos que pactuarem com o Programa, ou aos diretores das escolas da rede estadual que aderirem ao pacto.

CAPÍTULO 5 - ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Como indicado no primeiro capítulo desta obra, procurei apresentar um pouco da trajetória histórica e política que definiram muito das condições da educação pública do estado de Alagoas, e por conseguinte, as bases que definem parte do que hoje constitui esta unidade federativa e seus reflexos nas políticas voltadas à educação. Nesta medida, os elementos que resultaram em um programa como o *Escola 10* refletem todo um contexto histórico, político, social e cultural que delinearam a identidade do estado, definindo, inclusive, os caminhos, as escolhas e o interesse reservado à educação pública e, por consequência, como suas expectativas entram na agenda dos governos e suas políticas educacionais.

Não obstante, é importante destacar que durante sua trajetória histórico-política, embora Alagoas estivesse ligado intimamente à Pernambuco, como parte de seu território, optou por romper com esse laço ao apoiar o governo português e enfraquecer a Revolução Pernambucana de 1817, o que certamente contribuiu com a sua emancipação e marcou profundamente parte de sua identidade, à sombra de uma economia pobre e uma instabilidade política durante o seu período provincial (CARVALHO, 2015). Além disso, ao longo de sua história, as disputas por poder pelos grupos oligárquicos vinculados ao setor sucroalcooleiro, de vertente predominantemente conservadora, selou muito de sua formação política e social e definindo muito daquilo que vivenciamos nos dias de hoje. Não há, portanto, como ignorar os reflexos de toda essa construção nos modelos de relações políticas que marcam o estado em suas relações objetivas com as políticas sociais, de modo geral, e mais especificamente, com as políticas educacionais.

E foi ao longo desse contexto que o estado de Alagoas chegou no século XXI, ainda mantendo muitos dos atavismos que sustentam suas relações políticas de poder. Com o desenvolvimento de um programa como o *Escola 10* não poderia ser diferente. Surge em um governo pautado na proposta neoliberal, ainda que na perspectiva da terceira via, com

um discurso de garantia do processo democrático e expansão do papel da sociedade civil na direção e execução de ações públicas, diluídas a partir do que seria papel do Estado. Nessa perspectiva, entra em cena a Fundação Lemann, como aquela que ocuparia o papel da sociedade civil orientando e definindo os rumos da educação pública estadual, e através do *Escola 10*, inclusive da educação pública dos municípios alagoanos. Ou seja, essa perspectiva gerencial e empresarial adotada e fomentada pela Fundação Lemann vai sendo incorporada e naturalizada na gestão da educação básica pública de Alagoas, tanto nas estruturas do estado, como de todos os municípios, uma vez que todos pactuaram e seguem com as orientações em torno do *Escola 10*.

Nesta medida, pudemos verificar como o *Escola 10* surge de forma atípica, sendo lançado sem qualquer documento que formalizasse a sua estrutura de funcionamento, quer seja uma Lei ou um Decreto que o regulamentasse. Basta observar que a Lei que o criou surge quase dois anos depois do seu lançamento, e ainda incompleta, exigindo que o plano do *Programa* seja totalmente formulado durante o processo de sua implementação, visto que não existia sequer um projeto delineando a política. Ao ponto que, mais de quatro anos após o seu lançamento, ainda existem questões básicas a serem definidas, a exemplo da valorização profissional, vertente em que a política é completamente omissa. Daí termos concluído que se constitui em uma política cujo processo de formulação é fracionado e a reformulação periódica não é apenas natural e processual, mas uma decorrência do caráter aparentemente aligeirado de sua construção.

Também é importante considerar que é um programa que se insere perfeitamente numa perspectiva gerencialista, com sua política de estímulo à competição entre as escolas, o controle de resultados, e com suas premiações e bonificações, que para além de se constituírem numa frágil e temporária compensação salarial, contribui fortemente para a desvalorização profissional, uma vez que não representam ganhos reais e permanentes, além de fragilizar a profissão e fragmentar as categorias. Tais práticas gerencialistas acabam por se naturalizar no ambiente escolar e a partir das Secretarias de Educação. Ademais, contribui para

uma mercadorização da educação, transformada em produto e comprometendo uma educação pública que deve estar vinculada ao seu papel social, de fortalecimento da democracia no seio da sociedade a partir da formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel como cidadão e no exercício de sua cidadania.

Não obstante, é importante destacar a necessidade do desenvolvimento e da manutenção de políticas que contribuam com a melhoria dos indicadores educacionais do estado, ainda bastante complexos. Neste quesito, o Programa *Escola 10* (com todas as ressalvas da perspectiva gerencialista na qual se insere e do modelo de qualidade de educação que se entende a partir dos indicadores utilizados) parece que vem colaborando com essa melhora. Ao menos na perspectiva dos referenciais considerados pelo Programa. E diante das fragilidades ainda existentes nesta área, é importante o desenvolvimento de outras que possam vir a integrar a política educacional do estado e contribuir com o aperfeiçoamento das políticas públicas que possam proporcionar melhores condições educacionais para a sua população, em especial o vasto segmento que depende da educação pública estadual e municipal.

Finalmente, diante dos últimos resultados, aparentemente esforços estão sendo desenvolvidos neste sentido, e não podemos ignorar, ainda que discordemos de inúmeros conceitos e modelos utilizados. Creio que as discussões giram em torno do modelo de educação e de política estatal. Aliás, tudo gira em torno do modelo de Estado, de Sociedade e de Educação que se compreende, que vai redundar na perspectiva da qualidade e da política educacional adotados. Mas que não é o tema desta obra.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n. 119, p. 471–484, 2012. ISSN: 0101-7330. DOI: 10.1590/S0101-73302012000200008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302012000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 19 nov. 2020.

ALAGOAS, Agência. Luciano Barbosa envia à ALE projeto que estabelece o ICMS Educação. **Suplemento Notícias da Agência Alagoas**, Maceió, 2017 a. . Acesso em: 17 out. 2020.

ALAGOAS, Gabinete do Governador. Decreto n.º 51.237, de 15 de dezembro de 2016. Cria o Prêmio de qualidade da educação municipal Professor Ib Gatto Falcão, destinado a premiar as escolas públicas municipais com melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 2016.

ALAGOAS, Gabinete do Governador. Lei n.º 8.048, de 23 de novembro de 2018. Institui o Programa Escola 10. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió, ano 106, n.º 960. 26 nov. 2018, p. 1.

ALAGOAS, Gabinete do Governador. Lei n.º 8.171, de 8 de outubro de 2019. Dispõe sobre a criação do Prêmio Escola 10 e autoriza o Poder Executivo Estadual premiar os municípios que atingirem as metas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 2019 a.

ALAGOAS, Gabinete do Governador. Lei n.º 8.224, de 19 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a criação da bonificação por resultados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 2019 b.

ALAGOAS, Gabinete do Governador. Lei n.º 8.234, de 10 de janeiro de 2020. Altera a Lei estadual nº 5.981, de 19 de dezembro de 1997, que consolida os critérios de apuração, define os prazos de entrega das parcelas do produto da arrecadação dos impostos que menciona e das transferências, asseguradas aos municípios alagoanos, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 2020.

ALAGOAS, Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. **Indicadores Básicos de Alagoas**. Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio, 2017 b. 92 p. Ano 3, n. 3. Disponível em: <http://dados.al.gov.br/dataset/79fa1657-a13f-41a2-9087-95d1fc8ca12b/resource/d2c97b5a-fe1b-4f74-b63b-1a267c37e47f/download/indicadoresbasicos.pdf>.

ARAUJO, Karlane Holanda; LEITE, Raimundo Hélio; PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Política de accountability educacional no estado do Ceará: repercussões nas dinâmicas pedagógicas. **Revista Teias**, [S. l.], v. 19, n. 54, p. 95–113, 2018. ISSN: 1982-0305. DOI: 10.12957/teias.2018.35985. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/35985>. Acesso em: 14 out. 2020.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra 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, 2012. ISSN: 1517-9702. DOI: 10.1590/S1517-97022012005000006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022012000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo**. Brasília: Inep, 2020.

CAMPINA GRANDE, Prefeitura Municipal De. Lei complementar n.º 072, de 10 de abril de 2013. Institui o décimo quarto salário dos profissionais da educação da rede pública municipal e dá outras providências. **Município de Campina Grande (PB)**. . 2013, p. 1.

CARVALHO, Cícero Péricles De. **Economia popular: uma via de modernização para Alagoas**. 3. ed., Maceió: Edufal, 2008. 131 p. ISBN: 978-85-7177-430-8.

CARVALHO, Cícero Péricles De. **Formação histórica de Alagoas**. Maceió: Edufal, 2015. 352 p. ISBN: 978-85-7177-882-5.

CASSETTARI, Nathalia. Principais modelos de remuneração por desempenho para professores no Brasil. In: **Anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza: ANPAE, 2012. p. 1–17. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NathaliaCassettari_res_int_GT2.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

CEARÁ. **Manual de orientações para elaboração, execução e prestação de contas do plano de aplicação dos recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez (2013)**. Fortaleza: Secretaria da Educação, CE, 2013. 108 p.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Estado Do. Lei n.º 15.923, de 15 de dezembro de 2015. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as Escolas Públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental. **Assembleia Legislativa do Estado do Ceará**. Fortaleza, CE. 15 dez. 2015.

CEARÁ, Governo do Estado Do. **Prêmio Escola Nota 10**. Governo do Estado do Ceará. 2020. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>. Acesso em: 13 jun. 2020.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia; MONTE, Ana Lidia Lopes do Carmo; VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de avaliação externa e suas interfaces com as

ações municipais: o caso de cinco municípios cearenses. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, p. 1–21, 2019. ISSN: 1981-1969. DOI: 10.5380/jpe.v13i0.65594. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/65594>. Acesso em: 12 out. 2020.

CUBATÃO, Câmara Municipal De. Projeto de Lei n.º 16, de 16 de fevereiro de 2017. Cria a premiação “Aluno Nota Dez” para estudantes do ensino fundamental e médio e “Escola Nota Dez” nas redes de ensino estadual, municipal e particular do Município de Cubatão e dá outras providências. **Câmara Municipal de Cubatão**. Cubatão, SP, 2017.

GOMES, Fábio Guedes. **Ensaio sobre o subdesenvolvimento e a economia política contemporânea**. São Paulo: Hucitec, 2014. 261 p. ISBN: 978-85-8404-030-8.

IBGE. **Cidades e estados do Brasil**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/panorama>. Acesso em: 29 jan. 2021.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018 a.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Evidências da Edição 2017**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, 2018 b.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais: taxas de rendimento escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação (de 2011 a 2019)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 18 set. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do estado de Alagoas: Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020 a. 83 p.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, 2020 b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 18 jun. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (versão preliminar)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020 c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Resultados e Metas**. Brasília, DF: INEP, 2020 d. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9804>. Acesso em: 15 set. 2020.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa. **Prefeitura de João Pessoa paga 14º salário para mais de 8 mil profissionais da Educação e injeta R\$ 12 milhões na economia**, João Pessoa, 2019. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/prefeitura-de-joao-pessoa-paga-14o-salario-para-mais-de-8-mil-profissionais-da-educacao-e-injeta-r-12-milhoes-na-economia/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

JOÃO PESSOA, Município De. Lei n.º 11.607, de 23 de dezembro de 2008. Institui o Programa Escola Nota 10 no âmbito do Município de João Pessoa e dá outras providências. **Município de João Pessoa**. João Pessoa, PB. 2008.

LIRA, Jailton de Souza. **A trajetória sindical dos trabalhadores da educação em Alagoas**. Orientador: Edna Cristina do Prado. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2012.

LIRA, Jailton de Souza. **O neoliberalismo na educação pública alagoana durante o governo Teotônio Vilela (2007 a 2015)**. Orientador: Jorge Fernando Hermida Aveiro. 2016. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação, João Pessoa, 2016.

LIRA, Jailton de Souza; HERMIDA, Jorge Fernando. Gestão, financiamento e (des) valorização da educação em Alagoas (2007-2014). **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 12, n. 1, p. 132-150, 2018. ISSN: 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992031>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2031>.

LIRA, Sandra Lúcia dos Santos. **Alagoas: 2000-2013**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. 150 p. (Coleção “Estados Brasileiros”). ISBN: 978-85-7643-217-3.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2003. 288 p. ISBN: 85-249-0820-3.

MOSSORÓ, Prefeitura Municipal De. Lei n.º 2.717, de 27 de dezembro de 2010. Institui a política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências. **Município de Mossoró (RN)**. . 2010.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra De; GOMES, Maria das Graças Correia; SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro Da. O Programa Escola 10 e os desafios da gestão da educação em Alagoas. In: SANTOS, Javan Sami Araújo Dos; TRAJANO JÚNIOR, Salatiel Braga (org.). **Políticas e Gestão da Educação Brasileira em Cenário Alagoano**. 1. ed., Brasília, DF: ANPAE, 2020. p. 51-63. ISBN: 978-65-87561-02-8.

PERONI, Vera Maria Vidal (ORG.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. 1. ed., Brasília, DF: Liber Livro, 2013. 352 p. ISBN: 978-85-7963-105-4.

QEDU. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência**. Fundação Lemann, 2021. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/102-alagoas/proficiencia>. Acesso em: 7 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO, Assembleia Legislativa do Estado Do. Projeto de Resolução n.º 370/2016. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultado de aprendizado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. **Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ. 2016.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Portaria SEDUC n.º 12.768, de 27 de dezembro de 2016. Regulamenta o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Ib Gatto Falcão, nos termos do artigo 2º do Decreto n.º 51.237, de 15 de dezembro de 2016. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 2016.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. **Manual do Articulador de Ensino: Escola 10**. Maceió: SEDUC, 2017 a. 16 p.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Portaria SEDUC n.º 4.139, de 17 de novembro de 2017. Cria a Medalha Escola 10. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 2017 b.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Portaria SEDUC n.º 3.537, de 20 de agosto de 2018. Regulamenta o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Ib Gatto Falcão, nos termos do artigo 2º do Decreto n.º 51.237, de 15 de dezembro de 2016. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 2018.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Portaria SEDUC n.º 7.405, de 28 de junho de 2019. Definir as metas pactuadas entre a Secretaria de Estado da Educação e os Municípios alagoanos a partir do Programa Escola 10 para o ano de 2019. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 2019 a.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Portaria Seduc n.º 6.268/2019, de 6 de junho de 2019. Determinar que as Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual devem apropriar-se de seus resultados, orientados pelo Programa Escola 10, com vistas ao cumprimento da meta estabelecida pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, relativa à sua Unidade de Ensino, visando ao IDEB 2019. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 10 jun. 2019 b, p. 12–15.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. **Despacho da Supervisão do Regime de Colaboração da SEDUC sobre documentações que deram origem ao Programa Escola 10**. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, Maceió 2020.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei n.º 68 de 2020. Institui o Prêmio Nacional Escola Nota Dez, com o objetivo de premiar escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no Ensino Fundamental. **Senado Federal**. Brasília, DF. 2020.

SILVA, Andréia Ferreira Da. Políticas de accountability na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 509–526, 2016. ISSN: 2447-4193. DOI: 10.21573/vol32n22016.59520. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/59520>. Acesso em: 12 out. 2020.

SILVA, Marcelo Soares Pereira Da; GONÇALVES, Paulo Celso Costa. Qualidade da educação e planejamento: um olhar a partir de marcos regulatórios nacionais. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 33, n. 109, p. 49–60, 2020. ISSN: 2176-6673. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, Procliana Ferreira Da; BRENNAND, Edna Gusmão de Góis. Políticas de Accountability na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 233–251, 2018. ISSN: 2447-4193. DOI: 10.21573/vol34n12018.75088. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/75088>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro Da; FARENZENA, Nalú. O Programa Escola 10 no contexto da educação alagoana. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, AL, v. 5, n. 1, p. 531–546, 2020. ISSN: 2525-5215. DOI: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v5i1-900>. Disponível em: https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/article/view/900.

SINTEAL. **Em greve, Sinteal protesta em lançamento do Programa Escola 10 do Governo de Alagoas**. 2017. Disponível em: <http://www.sinteal.org.br/2017/03/em-greve-sinteal-protesta-em-lancamento-do-programa-escola-10-do-governo-de-alagoas/>. Acesso em: 12 set. 2018.

SOUZA, Allan Solano. **Responsabilização na administração da educação: a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle de resultados**. Orientador: Antônio Cabral Neto. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22697>. Acesso em: 12 out. 2020.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas: história, histórias**. 5. ed., Maceió: Edufal, 2015. 186 p. ISBN: 978-85-7177-996-9.

SOBRE O AUTOR



WELLYNGTON CHAVES MONTEIRO DA SILVA

Doutor em Educação pela UFRGS, na linha de pesquisa em Políticas e Gestão de Processos Educacionais; é Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e Coordenador de Pós-graduação da PROPEP/UNEAL. Integra o Grupo de Pesquisa em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas (GAPP) da UNEAL; o Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE) da UFAL; e o Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da UFRGS.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0083643052888832>

E-mail: wellyngton.silva@uneal.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

accountability 5, 7, 11, 84-89, 91-93, 96, 99-100, 104-105

ações públicas 10, 29, 98

acordo dos usineiros 21, 23

agenda de política educacional 74

agroindústria sucroalcooleira 17

analfabetismo 6, 16, 31, 54

ARENA 22, 25

Articulador de Ensino 59, 61-62, 73, 104

Assembleia Legislativa 24, 28, 55, 60, 78-79, 101, 103

B

BNCC 61

bonificação 55-56, 65, 69, 71, 76-78, 88-90, 94, 100

bonificação por resultados 55-56, 65, 69, 71, 100

C

capitalismo 29

coronelismo 14, 18

D

democracia 13, 29, 87, 99

democratização 20, 23, 84, 86, 94-95, 103

desresponsabilização 27

E

Escola 5-11, 20, 27, 34, 36-37, 41-42, 51-55, 57-59, 61-84, 88-90, 92-101, 103-105

escolarização 7, 15, 31-32

F

fluxo escolar 9, 36-37, 61, 95

Fundação Lemann 29, 98, 103

G

gerencialismo 5, 73, 84-85, 92, 94

gerencialista 7, 11, 62, 74, 84, 86, 93, 95-96, 98-99

gerencialistas 37, 80, 98

gestão democrática 26-27, 84, 93-94

gestão gerencial 29

I

ICMS 21, 59-60, 100

ICMS Verde 60

Ideb 6, 9-10, 36-38, 41-51, 53-56, 61, 63-66, 68-69, 71, 73, 75-76, 79, 81-83, 88, 92-95, 100, 102-104

IDH 14, 18

implementação 6, 8-11, 29, 53-55, 66-67, 75, 82, 94, 98

implementação de políticas públicas 8, 10, 29, 54

indicadores 5-7, 10, 14, 18-19, 24, 31-32, 35-36, 40-41, 52-53, 83, 99-100, 102

indicadores de qualidade 24

indicadores educacionais 5-7, 10, 19, 31, 35-36, 40, 52, 83, 99, 102

indicadores sociais 7, 18-19

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 6, 9, 36, 53-55, 63, 69, 79, 81, 83, 88, 100, 102-103

Índice de Desenvolvimento Humano 14, 18

Índice de Exclusão Social 18

Índice de Pobreza 14

L

LDBEN 61

Lei de Responsabilidade Fiscal 28

LRF 28

M

Maceió 12, 15, 22, 25, 53, 62, 100-101, 103-105

MDB 20, 25, 29, 53

meritocracia 88

N

neoliberal 17, 22, 26-29, 86, 97

neoliberalismo 17, 29, 84, 93, 103

nova gestão pública 84

O

oligarquia 28, 30

oligarquia local 28

ONGs 29

P

pacto pela educação 6, 53

PCB 25

PCdoB 25

PDS 22, 25

PDT 25-28, 81

PDV 23-24, 26

PEE 32

Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios 32

PFL 22

PIB 16

Plano de Desenvolvimento da Educação 37

Plano de Desligamento Voluntário (PDV) 23

Plano Estadual de Educação 32

PMDB 20-26

PNAD 32

PNE 32, 37

política de accountability 5, 84, 88, 93, 96, 100

política de responsabilização 85, 88, 94

política educacional 9, 19, 53, 74, 88, 93, 99

política neoliberal 28

políticas educacionais 6-7, 97, 101

políticas neoliberais para a educação 20

políticas públicas 2, 6-8, 10-11, 17, 19, 29, 32, 37, 52-54, 77, 80-81, 87, 90, 94, 99, 106

políticas públicas educacionais 54, 80, 87

políticas públicas em educação 37, 53

políticas sociais 27-29, 97, 106

prefeiturização 9, 23-24

processo de democratização 84, 94

processo democrático 29, 98

Programa Escola 5-6, 8-10, 20, 42, 51, 53, 55, 57-59, 61, 63-65, 67-74, 76-77, 84, 93-94, 99-100, 103-105

proposta neoliberal 26, 29, 97

Prova Brasil 36, 92

PSB 20, 25-26

PSC 20, 22

PSD 22

PSDB 20, 22, 26-28

pt 25, 28, 99, 101

PTB 25

Q

qualidade da educação 9, 11, 17, 36-37, 58, 63-65, 71, 77, 89-91, 93, 95, 100, 104

responsabilização 11, 85-89, 91, 93-94, 105

Revolução de 1817 12, 14

S

Saeb 10, 36, 38, 41, 56, 61, 76, 82, 102

Secretaria do Tesouro Nacional 23

setor sucroalcooleiro 6, 14, 20-22, 25, 97

Sistema de Avaliação da Educação Básica 36, 61, 82, 102

T

taxa de abandono 34-36

taxa de aprovação 36, 95

Teotônio Vilela Filho 20, 26-28

terceira via 29, 97

terceiro setor 29, 103

testes padronizados 37

U

UFAL 27, 106

Universidade Federal de Alagoas 27, 103

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br